

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ANA JÚLIA RODRIGUES CARVALHO

O SENTIDO ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO FÍSICA PELA
LÓGICA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE GOIÁS

GOIÂNIA – 2014

ANA JÚLIA RODRIGUES CARVALHO

**O SENTIDO ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO FÍSICA PELA
LÓGICA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE GOIÁS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA, 2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Carvalho, Ana Júlia Rodrigues.
C331s O sentido atribuído à educação e à educação física pela
lógica da produção flexível na rede estadual de educação de Goiás
[manuscrito] / Ana Júlia Rodrigues Carvalho. – 2014.
128 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes
Carneiro”.

1. Educação. 2. Educação física. 3. I. Título.

CDU 37:796(043)

ANA JÚLIA RODRIGUES CARVALHO

O sentido atribuído à Educação e a Educação Física pela lógica da produção flexível

Defesa pública de dissertação no Programa *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para a graduação de mestre, realizada em 31 de março de 2014, na presença da Banca Examinadora assim constituída:

Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro - Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Professora Doutora Sissilia Vilarinho Neto
Universidade Federal de Goiás

Professor Doutor Paulo Roberto Veloso Ventura
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás- UEG

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, sou grata à minha orientadora, Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro, que com paciência realizou suas pontuais intervenções neste trabalho, além, é claro, de estar ao meu lado em momentos difíceis neste percurso e acreditar que o trabalho poderia ser finalizado diante de tantas intempéries.

Em especial, agradeço ao Professor Doutor Paulo Ventura, referência acadêmica e de vida, que foi o responsável por mediar o conhecimento para que eu chegasse até então, na realização do mestrado em Educação. Inicialmente nas aulas em Fundamentos da Educação Física, na graduação, como posteriormente nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo e Mente, fui desafiada a estudar, compreender e interpretar as faces ocultas da realidade, assim como a ter uma posição epistêmica que me possibilitasse intervir no mundo para transformá-lo. Minha trajetória não seria a mesma sem conhecê-lo. Com certeza, a você toda a minha gratidão.

Agradeço ao meu companheiro, Frederico Ferreira Martins, meu querido Fred, a quem devo muito pela finalização deste ciclo, que esteve ao meu lado, e foi de fundamental importância para meu equilíbrio ao fim dessa jornada. Agradeço por ouvir minhas angústias em relação a este trabalho, ainda que não pudesse nada fazer para me ajudar com decisões, e, principalmente, por me acompanhar todos os fins de semana a Goiânia, por considerar meu cansaço, e para que eu pudesse realizar uma viagem com segurança. A você todo meu amor.

Agradeço à Sissilia, que pacientemente pode me auxiliar tanto nos momentos informais quanto na qualificação deste trabalho. Sou muito grata às suas sugestões de análise e de referências bibliográficas, que muito contribuíram para os rumos da dissertação.

Ao meus queridos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo e Mente (ESEFFEGO-UEG/PUC), onde estou desde o ano de 2007, que contribuíram significativamente com minha formação. Amigos que estiveram ao meu lado e souberam entender minha ausência para a conclusão deste trabalho. A eles todo meu carinho: Paulo, Guenther, Idayany, Rodrigo, Laís e Naiá.

Aos companheiros do CBCE Goiás que também compreenderam minha longa ausência em momentos importantes da atual gestão: Paulo, Sissilia, Priscilla, Rodrigo, Micheli, Ângela, Fernando e Cleomar.

Agradeço também aos meus queridos amigos de trabalho, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Luziânia: Reinaldo, Ramon e Dirceu. É uma alegria tê-los como amigos e parceiros na proposta de uma educação que considere os anseios da classe trabalhadora. Com vocês tenho sido mais otimista com a vida, apesar das intempéries que enfrentamos cotidianamente. Quero dizer que nossos encontros têm sido momentos ricos de aprendizado, diante de nossas posições epistêmicas, mas, sobretudo, momentos de alegria e felicidade, que expressam o melhor de cada um de nós como seres humanos.

Agradeço também ao demais colegas do IFG, Carol e Jason, que sempre me incentivaram a não me abater com a condição de trabalhadora-estudante na realização do mestrado.

Agradeço também ao meu querido amigo Zé, exemplo de amizade fiel e fraterna, que me acompanhou nas escolas da rede estadual no turno noturno para realizar os questionários. Sua presença foi fundamental nesta etapa da pesquisa.

Não poderia também me esquecer da minha querida amiga Camila, a "Amorinha", que, apesar da distância, esteve presente em todo este ciclo, e que muito me ajudou em momentos angustiantes da vida pessoal e contribuiu para que eu os superasse, além, também, de ter sido uma grande interlocutora na realização deste trabalho em nossas longas conversas por telefone. Com certeza, celebro todas os dias nossa amizade, pois não poderia ter melhor amiga que não você.

À Ana Cláudia, aluna e amiga, que também esteve ao meu lado e incentivou a superação de momentos difíceis, e que também pode me auxiliar na organização dos dados no percurso desta investigação. Com certeza, sua simplicidade e paciência foram para mim de significativo aprendizado. A você todo meu carinho e minha admiração.

À Karol e Karina, alunas e exemplos de humanidade, que também coloriram meus dias do IFG - Luziânia.

À minha cunhada Angélica, que com sua doçura também me acompanhou, mesmo a distância, e procurou sempre me incentivar a superar problemas de natureza pessoal e profissional. É uma alegria tê-la na família.

Aos professores e às professoras do mestrado em Educação da PUC Goiás: Joana Peixoto, Lúcia Rincon, José Maria Baldino, Raquel Freitas, José Carlos Libâneo, Glacy de Roure, Iria Brzezinski, Beatriz Zanatta, Maria Teresa Canezin Guimarães e Maria de Araújo Nepomuceno. Agradeço também ao Professor Doutor Luiz Fernandes

Dourado, com quem cursei uma disciplina no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFG.

Deixo aqui meus agradecimentos a todos e todas que com certeza deixei de citar, mas que sem dúvidas participaram positivamente nessa trajetória.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: meu pai Adilson, minha mãe Célia e meu irmão Aurélio, que acompanharam minha trajetória desde o princípio, e, apesar da distância, puderam testemunhar minhas escolhas pessoais e profissionais. A primeira por uma licenciatura em Educação Física e, como consequência, a escolha de uma perspectiva contra-hegemônica de mundo e sociedade, que, talvez, ainda seja difícil para que possam compreender. A vocês toda minha admiração por respeitarem essas escolhas e me apoiarem material e imaterialmente para que eu tivesse condições objetivas de cumprir esses objetivos e assumir tais escolhas para minha vida. Sem vocês, não consigo imaginar como seria.

Ao meu pai, que, sem entender minhas escolhas, nunca titubeou em me ajudar e oferecer o que estivesse a seu alcance para que eu pudesse caminhar pelos meandros da academia.

À minha mãe, que, com seu carinho e amor de mãe, também ofereceu todo o seu apoio para o cumprimento desta jornada. Sua preocupação e seu zelo para com meu bem estar com certeza fizeram toda a diferença.

Ao meu irmão, que, mesmo com seu jeito introspectivo e pouco humorado, também torceu muito para que eu pudesse concluir este intento.

È com muita emoção que registro aqui a minha eterna gratidão e meu amor incondicional por vocês.

RESUMO

O SENTIDO ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO FÍSICA PELA LÓGICA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Este trabalho investiga o sentido atribuído a Educação e a Educação Física no turno noturno da rede estadual de Educação do Estado de Goiás sob suas determinações mais determinantes, qual seja, os arranjos da produção flexível, que inaugura um novo modus operandi no modo de realização do capital. Para tal intento buscou-se analisar os documentos oficiais que normatizam a educação brasileira e em especial o ensino médio, sendo estes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução 03/98 (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ainda no que tange o uso da análise de documentos nessa investigação, também estiveram em análise o documento que orientou as unidades da rede estadual na adesão ao projeto de resignificação do ensino médio: Resignificação do ensino médio - um caminho para a qualidade; bem como as orientações curriculares da Educação Física, documento específico da área nesse projeto. Foram também aplicados questionários aos estudantes do turno noturno que ainda cursavam o ensino médio resignificado, em eminência de encerrar. As considerações apontam as contradições na tessitura entre o documento norteador e o documento específico da Educação Física no projeto de resignificação. Na interface com os dados empíricos sistematizados pelos questionários, os estudantes do turno noturno revelam que a Educação Física na escola não cumpre com seu papel de formação humana, e que considere, sobretudo, os anseios da classe trabalhadora. Desse modo, o projeto de ruptura iniciado pela Educação Física no início dos anos 80 é um projeto inacabado.

Palavras chaves: educação; educação física; produção flexível; ensino noturno; formação humana.

ABSTRACT

THE SENSE THAT HAS BEEN GIVEN TO THE EDUCATION AND THE PHYSICAL EDUCATION BY THE FLEXIBLE PRODUCTION LOGIC ON GOIÁS EDUCATIONAL SYSTEM

This study investigates the sense that has been given to the Education and the Physical Education in the night shift on Goiás educational system under its highest dictates, what means, the arrangements of the flexible production, which begins a new modus operandi in the cash way of doing. For this attempt, it has sought to analyze the official documents which standardize the Brazilian education and specially the high school, the Directives and Bases of National Education Act (LDB 9394/96), the High School National Curriculum Standard – Resolution 03/98 (PCNEM) and the High School National Curriculum Directives (DCNEM). It still given the predictions the use of document analysis in this investigation, it also has been in analysis the document which directed the state system units in the accession to the New Significance project of high school: High School New Significance – a way to the quality; as well as the curriculum direction of Physical Education, particular document of the area in this project. It has been applied questionnaires to the night shift students that still were studying in the new significance high school, which was supposed to give up. The considerations point the contradictions of making between the main document and the particular document of the Physical Education in the new significance project. In the interface with the empirical data systemized by the questionnaires, the night shift students show that the Physical Education in school don't accomplish its role on human development, and considers, especially, the working class concerns. The break project that has begun by the Physical Education in the beginning '80s, therefore, is an unfinished project.

Key words: education; physical education; flexible production; night shift; human development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: INTERPRETANDO A MATERIALIZAÇÃO DA RECONVERSÃO PRODUTIVA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.	17
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	27
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução 03/98.....	31
1.3 A ressignificação: uma política de educação tardia em Goiás em consonância com o modelo de produção flexível - Interpretando e dando sentido às categorias.....	41
CAPÍTULO 2: TEMPO, CORPOREIDADE E ESCOLA PELA LÓGICA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL	56
2.1 O tempo apropriado pelo capital e expropriado do sujeito.....	57
2.2 A urgência de um novo modelo de formação face às necessidades da produção e reprodução do capital e seus desdobramentos na gestão escolar.	64
2.3 O sentido atribuído à Educação Física pela proposta de ressignificação do ensino médio.	78
CAPÍTULO 3: OS ESTUDANTES DO TURNO NOTURNO FRENTE À PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICE	122

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo entender o sentido atribuído à educação e educação física em suas diferentes determinações. Foi realizado o recorte da oferta do turno noturno na rede estadual de Educação de Goiás pelo ensino médio ressignificado, projeto esse implementado em 2009 e executado até o final do ano de 2011, sendo substituído pelo projeto “Pacto pela Educação”. Aquele foi proposto na gestão da professora Milca Severino e esse proposto pelo então, deputado estadual pelo PSB, Thiago Peixoto. A análise aqui realizada priorizou interpretar a trajetória e a proposta da ressignificação do ensino médio, por entender que essa proposta, no âmbito da rede estadual foi a que inicialmente se alinhou com os fundamentos e pressupostos dos documentos oficiais produzidos na década de 90 e início dos anos 2000 para a educação básica brasileira, a saber: LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- lei 9394/96), DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- resolução n.03/98) e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2000).

O documento Pacto pela Educação, proposto no ano de 2010 para rede estadual de educação de Goiás, apesar de ser igualmente relevante para estudos e análises, foi apenas apontado neste trabalho como uma reforma da educação estadual que traz princípios que caminham na contramão de uma educação integral, revolucionária e comprometida com os anseios da classe trabalhadora. O pacto também subverte o plano de carreira dos docentes, com o sistema de bonificação, que submete a remuneração destes aos testes estandardizados de aprendizagem dos alunos, bem como à um ideal de educação subsumido ao produtivismo empresarial. E por fim, não menos importante, o Pacto pela Educação também desconsidera em sua proposta curricular a Educação Física enquanto componente curricular. Tal ausência pode ser interpretada pelo fato de a disciplina não ser contemplada pelos testes estandardizados, que mensuram e avaliam o aprendizado dos alunos, bem como a “qualidade da educação das redes de ensino” pelas disciplinas de português, matemática e ciências, que seriam consideradas como os conhecimentos mais relevantes no processo educativo da escola brasileira e demais países que adotam essa concepção para fins de avaliação da educação, por ora, uma avaliação reducionista e falaciosa.

A substituição do projeto de ressignificação do ensino médio pelo Pacto pela Educação não expressa ruptura, mas, por um olhar bastante cuidadoso, revela um processo de continuidades e discontinuidades na proposta educativa para a rede

estadual de educação em Goiás, uma vez que ambos guardam princípios que se alinham aos documentos oficiais que propõem uma formação subsumida à realização do modelo de produção e sociedade capitalistas.

Feita tais considerações, é necessário enfatizar que o ensino médio noturno foi o que motivou a realização desse trabalho, uma vez que a experiência enquanto docente do ensino médio noturno da rede trouxe várias inquietações, por considerar o tempo proposto na escola para o ensino da Educação Física ser insuficiente para a apropriação do aporte teórico desse saber pelo aluno. Nesse sentido, tendo a necessidade de um recorte mais específico, optou-se por investigar o sentido atribuído à Educação Física no ensino médio ressignificado no turno noturno. Para tal intento, foram aplicados questionários aos alunos da rede estadual que cursavam o ensino ressignificado, em que no período da coleta desses dados, a oferta dessa proposta estava na iminência de acabar, para ser substituído pela aplicação da proposta do Pacto pela Educação.

O turno noturno, apesar de ser identificado como um objeto, em que é necessário mais investigações, pouco tem sido estudado pelos professores e pesquisadores da Educação Física. Desse modo, não encontrando na área um acúmulo de produções sobre esse objeto, optou-se nesse estudo avançar um pouco mais acerca da oferta da Educação Física no turno noturno.

Mas, ainda sendo apontado a força propulsora desse trabalho, ou seja, o ensino médio noturno, vocês possam perguntar: Mas, porque o título “O sentido atribuído à educação e Educação Física pela lógica da produção flexível na rede estadual de Educação de Goiás?” Cadê o lugar do ensino noturno nesse título? Pois bem, no percurso da investigação, a produção flexível, denominada neste trabalho enquanto uma reinvenção do capitalismo contemporâneo, enquanto um modelo de produção que se apropria dos princípios do taylorismo- fordismo e os supera, foi considerada a determinação mais determinante do objeto. É necessário também justificar essa ênfase pela filiação à linha de pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”. A filiação a essa linha foi uma escolha consciente por entender que os processos educativos são constituídos e constituintes pelas relações sociais de uma dada estrutura societária. Dessa forma, Frigotto e Ciavatta(2011) ratificam esse ponto de vista na produção do artigo “Perspectivas Sociais e Políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades”:

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade.

Desse modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio ganham sentido histórico quando aprendidas no campo de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011, p.621).

O ensino noturno, assim como a educação formal em sua totalidade passam a ter contornos próprios, assim que as relações de trabalho mudam sua lógica com o advento da produção flexível, ou seja, instaura assim um novo *modus operandi* na condução das relações de trabalho pelos empresários. O que muda? A produção flexível tem como um de seus fundamentos a redução da jornada de trabalho junto a redução do quadro de trabalhadores, ao mesmo tempo em que propõe a intensificação da força de trabalho pela determinação de metas a serem cumpridas pelos trabalhadores, e que se propõe enquanto elemento fundante da sobrevivência e permanência desse trabalhadores em seu emprego. A produção flexível também denominada como reestruturação produtiva também traz em seus princípios a apropriação da subjetividade do trabalhador em sua atividade laboral. Nesse sentido, o saber do sujeito na produção do valor da mercadoria também se torna objeto de disputa pelos empresários. Como consequência desse enxugamento da força de trabalho nas diversas instituições e empresas, o desemprego estrutural se torna um fato difícil de ser refutado.

Desse modo, tendo em vista o reordenamento da produção capitalista, os processos educativos em tal sociedade também se apropriam dessa lógica para sua proposta de formação. É com essa leitura que a LDB, os PCNs, as DCNs e a proposta de ressignificação do ensino médio são interpretados. Sob a ótica da relação indissociável entre trabalho e educação, a produção flexível aponta outros caminhos para a formação, em que seja ajustar o sujeito para as demandas e necessidades do capital em sua forma flexível. Ou seja, a tônica da formação expressa nestes documentos propõe uma formação ajustada e flexível, no sentido de que o sujeito se prepare para as incertezas colocadas nessa nova fase do capital. Essa incerteza se expressa na redução de vagas em diversas categorias de trabalho e na condição efêmera dos trabalhadores em postos de trabalho informais e sem garantias trabalhistas. Os

saberes imediatos para resoluções emergenciais bem como a necessidade da polivalência do trabalhador também se revelaram enquanto pressupostos da formação em sua modalidade flexível. Para essa realidade, foi necessário que a escola se reinventasse e propusesse ajustes em sua intervenção.

A proposta de ressignificação do ensino médio é considerada como uma política de educação tardia em Goiás em consonância com o modelo de produção flexível, uma vez que os documentos que a antecede, e que dão força e orientações para sua materialização são produzidos quase uma década anterior à sua publicação. Na análise desse documento, foi identificada uma postura dúbia pelos diferentes autores que participaram de sua materialização, uma vez que o documento orientador da ressignificação chancela enquanto proposição de disciplinas que materializem a parte diversificada do currículo, uma tônica de conhecimentos que promovam a formação empreendedora, identificada aqui enquanto uma formação ajustada à formação flexível; já o documento específico da orientação curricular da Educação Física traz propostas que rompem com essa lógica e se compromete com uma proposta que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora.

As disciplinas sugeridas pelo documento que poderiam compor a parte diversificada do currículo da escola se comprometem com o empreendedorismo, entendido nesse trabalho enquanto um contorno da produção do capital que mascara o desemprego e ilude os trabalhadores que anseiam um “lugar ao sol” e sua sobrevivência em uma sociedade que segrega e considera o sucesso e o fracasso enquanto responsabilidades individuais e não coletivas. As disciplinas do proposto núcleo diversificado e que poderiam se relacionar com a Educação Física seriam:

- Empreendedorismo cultural;
- Educação Sexual;
- Educação Inclusiva;
- Trabalho Infantil;
- Dança;
- Confecção de bijuterias, calçados e roupas;
- Estética e beleza;
- Artesanatos;
- Música e mídia
- Resgatando as músicas populares brasileiras;

- Banda/ fanfarra.

Essas disciplinas sugeridas pelo documento que possam compor o itinerário formativo da parte diversificada do currículo não apontam possíveis relações com uma proposta crítica de formação. Nesse sentido, foi apontada uma proposição rasteira que não contém em seus pressupostos um saber escolar que promova a autonomia e criticidade nos alunos, como também que possa romper a estrutura social vigente.

Os sete conjuntos de possibilidades propostos no caderno das orientações curriculares da Educação Física não correspondem ao que apontei anteriormente, uma vez que tal proposta de organização curricular garante a Cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. A sugestão de conteúdos relacionados ao temas da cultura corporal: a ginástica, as lutas, dança, jogos e o esporte se relacionam com eixos temáticos que articulem tais conteúdos aos temas. Dentre os eixos temáticos destacam-se dois: mídia e indústria cultural; sociedade, esporte e lazer. Esses eixos sinalizam, ainda que não explicitamente, o lugar de onde a intervenção poderia ser conduzida, ou seja, por um olhar ampliado da Educação Física, que possa dialogar com as necessidades sociais concretas e romper com os rumos da sociedade capitalista.

Por fim, a análise do sentido atribuído pelos trabalhadores estudantes à Educação Física. Os dados para essa análise foram coletados por um questionário. Nesse sentido, tendo em vista as limitações dessa técnica de coleta de dados, são feitos apontamentos pelo diagnóstico realizado por meio dos gráficos materializados pela organização e sistematização dos dados. Ao serem perguntados sobre a importância da Educação Física na escola, os estudantes em sua maioria responderam considerar a disciplina importante. No entanto, ao justificarem tal relevância, entre outros discursos afirmam que a disciplina:

- interage com as pessoas;
- ajuda a ensinar a ter disciplina;
- educa o corpo;
- faz bem pra saúde;
- incentiva a prática de esportes;
- proporciona diversão/ distração;
- desenvolve a musculatura;
- ajuda a não ficar sedentário;
- desenvolve o raciocínio.

Ou seja, ao expressarem a relevância da disciplina, os estudantes cancelam a inessencialidade da Educação Física¹, por apontarem que a disciplina tratada na escola não sistematiza os saberes próprios da sua área, o que garantiria seu espaço enquanto componente curricular na escola. Do contrário, a disciplina, pelos discursos dos estudantes, não cumpre seu papel, o que corresponde a uma intervenção pelo princípio da sociabilidade, e não pelo princípio do conhecimento². Ao serem perguntados sobre como era ofertada a disciplina pela versão da resignificação do ensino médio, as respostas possuem a mesma tônica, quando analisa-se o que foi respondido hegemonicamente:

- 1-Ensinava volêi, futebol entre outros esportes;
- 2- Não tínhamos a disciplina;
- 3-Na prática e na teoria (essa resposta se apresentou um pouco confusa);
- 4- Não era uma disciplina tão importante quanto as outras;
- 5- De forma agradável com músicas e exercícios.

As perguntas ainda fundamentam a tese anterior, mas o que pode ser apontado é o fato de que as orientações específicas do projeto de resignificação para a Educação Física não foram verticalizadas na prática pedagógica dos professores da rede.

O que seria possível de concluir nesse momento, ainda que seja uma constatação empírica da realidade da prática pedagógica da Educação Física é que sua intenção de ruptura iniciada nos anos 80 é um projeto distante e inacabado, bem como quanto à sua intervenção no ensino noturno que corresponda aos anseios de uma verdadeira formação humana aos trabalhadores estudantes.

¹ - CHAUI, Marilena. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

² - MIRANDA, Marília. Sobre tempos e espaços da escola: Do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

CAPÍTULO 1: INTERPRETANDO A MATERIALIZAÇÃO DA RECONVERSÃO PRODUTIVA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Este trabalho foi denominado por mim “O sentido atribuído à Educação e à Educação Física pela lógica da produção flexível na rede estadual de educação de Goiás”. O início desta investigação se deu, sobretudo, pela atividade prática, e por que não em uma possível práxis como professora de Educação Física? Enquanto professora da rede de ensino estadual de Goiás, questioneei o sentido dado à Educação Física no ensino médio ressignificado do turno noturno como componente curricular da educação básica. O período noturno na escola se realiza das 19 horas às 22 horas e 30 minutos é fragmentado igualmente em cinco aulas de 40 minutos, não sendo este tempo suficiente para a maioria das disciplinas do currículo comum. Essa lógica de duração das aulas do período noturno destina à Educação Física uma aula semanal de quarenta minutos de duração, somando apenas quatro encontros durante todo o mês. Por tal situação, o tempo pedagogicamente necessário para tratar o aporte teórico que dá sustentação científica para a Educação Física é comprometido. Sávio Assis (2005, p. 11-12) define a Educação Física como:

[...] uma disciplina que trata pedagogicamente na escola, do conhecimento da cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem e o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, o malabarismo, entre outros, como os temas ou formas da cultura corporal que constituem o seu conteúdo.

Conforme a contraditória determinação no Parágrafo 3º do Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen 9394/96), a Educação Física é amparada num primeiro momento, constituindo-se disciplina obrigatória da educação básica: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)” (BRZEZINSKI, 2010, p. 272). Já em um segundo momento deste mesmo artigo, a legislação abre parênteses para os casos em que sua prática é facultativa, desqualificando, sem precedentes, a cultura corporal enquanto o objeto de estudo por excelência da Educação Física, categoria essa fundamental para uma formação que se pretenda verdadeiramente humana:

(...) sendo sua prática facultativa ao aluno: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar, estiver obrigado

à prática da educação física; IV - amparado pelo Decreto-lei n. 1044, de 21 de outubro de 1969; V - (Vetado); VI - que tenha prole (Parágrafo com redação dada pela Lei n.10.793, de 1/12/2003, em vigor no ano letivo seguinte) (BRZEZINSKI, 2010, p. 272).

A Educação Física, conforme Lei n. 10793/2003 que altera o parágrafo 3º do artigo 26 da LDB, é dispensável ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, que tenha mais de 30 anos de idade, que esteja prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, esteja obrigado à prática da educação física, e, por último, ao aluno, neste caso, à *aluna*, que tenha prole. Ora, temos aqui a descrição do perfil do alunado do turno noturno, bem como uma estreita concepção de Educação Física, que reduz o conhecimento da área ao saber fazer, negando o saber sobre este fazer. Nega, neste sentido, suas dimensões política, filosófica, cultural, histórica e social. Essa inquietação foi o ponto de partida, foram esses os primeiros dados empíricos a esta pesquisa. No entanto, sabendo que a compreensão e interpretação dessa realidade ainda estava em uma caótica condição, foi necessário perquirir seus determinantes históricos e suas leis fundamentais. Para além de a estreita compreensão do conhecimento sobre as práticas corporais circunscrever-se apenas à execução de exercícios ou mesmo aos movimentos não sistematizados, o texto que versa sobre a Educação Física na educação básica, contido na seção I do capítulo II da LDB, sugere também que o acesso às práticas corporais e à experiência com a expressão corporal são uma questão de classe. Portanto à classe trabalhadora é negado esse saber em função da sua aviltante condição de trabalho, de vida, e de falta de tempo e disposição para experimentar o corpo e suas infinitas possibilidades.

Está claro na redação do texto da LDB que a formação da classe trabalhadora está subsumida ao mundo do trabalho. Ao se referir à seção II, do capítulo II da LDB, que versa sobre o ensino fundamental, o artigo 34 dita que: “A jornada de trabalho no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”(SAVIANI, 2011, p. 195). Na sequência da redação do texto, no parágrafo primeiro deste mesmo artigo, abre-se exceção ao ensino noturno, que é frequentado prioritariamente por trabalhadores e trabalhadoras: “São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas pela lei”. (SAVIANI, 2011, p. 195). No intuito de flexibilizar o ensino às necessidades do mundo do trabalho, o texto da LDB sugere, então, que a Educação Física deve ser facultada a esse alunado, por entender que a

disciplina é tratada apenas no âmbito da prática e do condicionamento físico³, e, por isso, seria a participação na aula prejudicial à produção do trabalhador e da trabalhadora na jornada de trabalho, já que a energia deveria ser poupada para a execução de tarefas laborais.

O caráter da lei 9.393/96 subsumi os interesses da plena formação do sujeito aos interesses mercantis, uma vez que tal lei não garante ao trabalhador-estudante plenas condições de permanência e conclusão da educação básica face a suas necessidades de sobrevivência. O que está contido nas entrelinhas desta mesma lei é o ajuste e a flexibilização da jornada de estudo e dos conteúdos curriculares às necessidades da realização do capital. A flexibilização da jornada de estudo tem por objetivo preparar o estudante para a automação flexível. Entendemos por automação flexível:

A introdução no processo produtivo, quer de mudanças organizacionais quer de inovações no sistema coordenado de máquinas do fordismo para o controle automatizado da produção integrada, num processo em que as máquinas controlam suas próprias operações (CARNEIRO, 1998, p. 11).

O movimento de materialização dessa lei prova que os direitos da classe trabalhadora ao acesso à escolarização de qualidade foram pouco a pouco solapados pelos empresários do ensino e seus representantes na Câmara e no Senado, que viram seus interesses contemplados com a promulgação da LDB da maneira como foi escrita.

O projeto de lei que iniciou o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que foi o precursor para a materialização da LDB, coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP), tendo sido indicado como relator o deputado Jorge Hage (PSDB- BA), sinalizou intenções potencialmente progressistas, que se opõem à lei que está em vigência. Em referência a esse projeto, Saviani afirma:

Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional. De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional (SAVIANI, 2011, p. 68).

³ “Não à toa, o comportamento de preparação física é denominado ‘condicionamento físico’. A expressão incorpora o mesmo sentido empregado na psicologia experimental, tornada notória após experimentos com animais, e parece se configurar como uma possibilidade de cerceamento à criatividade e autonomia” (PALMA, 2001, p.32).

De acordo com o artigo 62 do capítulo XII do texto do substitutivo Jorge Hage, ao versar sobre a Educação Básica de Jovens e Adultos trabalhadores (este último termo enfatiza a condição desses estudantes em sua grande maioria do turno noturno das redes de ensino público em nosso país), há a clara proposição de alternativas que submete a flexibilização da jornada de trabalho dos estudantes, da modalidade jovens e adultos, para a promoção do acesso e permanência com qualidade desses trabalhadores no processo de escolarização.

Art.62 - A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único - As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:
I - regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos:

- a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;
- b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;
- c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes;
- d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação a distância. (SAVIANI, 2011, p.109).

O inciso anterior declara o entendimento de que os jovens e adultos trabalhadores tiveram sua trajetória escolar interrompida não por escolha, mas pela falta de escolha e oportunidades. Neste sentido, o texto do substitutivo Jorge Hage compreende que as desigualdades educativas se relacionam com a estrutura social mais ampla, em uma orgânica relação de nexos e mediações que dão carne e sangue à aviltante rotina dos trabalhadores estudantes. No inciso terceiro, há a clara intenção de submeter as relações de produção capitalistas às necessidades de formação do sujeito ao se propor a redução da jornada de trabalho em função da formação ampla e qualificada da classe trabalhadora, sendo a jornada de estudos iniciada às 18 horas e não às 19 horas, como tem sido praticado nas escolas públicas brasileiras.

III - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência (SAVIANI, 2011, p. 109).

Em função de a jornada de estudos do turno noturno ser iniciada atualmente às 19 horas, em decorrência da jornada de trabalho geralmente se encerrar às 18 horas, a

jornada de estudos desses estudantes se realiza em de três horas a três horas e meia, quando conseguem chegar pontualmente às 19 horas, encerrando-se por volta das 22 horas e 22 horas e 15 minutos.

Ainda com o propósito de minimizar as difíceis condições de acesso da classe trabalhadora ao processo de escolarização, o artigo 63 do capítulo XII do texto do substitutivo Jorge Hage tentou garantir e fiscalizar que as empresas assegurassem plenas condições ao trabalhador e à trabalhadora para o acesso e a permanência no processo de escolarização, com a redução da jornada de trabalho, sem, contudo, interferir na remuneração salarial:

Art.63 - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

II - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos I e II do referido artigo;

III - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas (SAVIANI, 2011, p. 109).

A oferta de bolsas de estudo também estava contemplada no texto do substitutivo Jorge Hage, que teve como característica o debate amplo e irrestrito com a comunidade educacional que reivindicava e defendia a escola pública brasileira:

Parágrafo único - O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários e tributários (SAVIANI, 2011, p.109).

Este documento sinalizava claramente oportunizar condições reais para que trabalhadores e trabalhadoras estudantes pudessem cursar a educação básica e ampliar sua compreensão e interpretação do mundo, do processo produtivo, bem como da natureza das relações sociais mais amplas que determinam suas vidas e sua existência. Saviani esclarece o que representou este documento:

O capítulo XII contém medida que considero decisiva para a questão da qualidade da educação dos jovens trabalhadores, de modo especial no tocante ao ensino noturno. Trata-se da redução da jornada de trabalho de modo a viabilizar as condições de frequência à escola. Tal medida pode abrir caminho

para, aprofundando-se o seu alcance, corrigir a distorção representada pela tendência a subordinar a escolarização à realidade da jornada de trabalho dos alunos trabalhadores. Ora, em se tratando de jovens em idade escolar que obrigatoriamente devem estar frequentando as instituições de ensino, o contrário é que deve ser feito, subordinando-se a jornada de trabalho à duração regular da jornada escolar (SAVIANI, 2011, p.73).

Para além da problematização do lugar da Educação Física no ensino médio noturno, quis desvelar também as especificidades do ensino realizado nesse turno, ou seja, voltado para o trabalhador-estudante, as quais constituem outra categoria de análise.

A categoria dualidade estrutural é a que mais se destaca ao estudarmos os determinantes históricos do ensino médio. Essa categoria, segundo Kuenzer (2009), explica a ambiguidade histórica deste nível de ensino a partir do impasse de um ensino médio voltado para a continuidade dos estudos ou para a preparação ao mundo do trabalho. Todavia, contrária a uma concepção idealista e conservadora de educação, Kuenzer (2009, p.26) assevera que tal problema “inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou ao exercício das funções instrumentais”.

A autora afirma que a criação do ensino médio se deu após a implantação das escolas profissionalizantes pelo Estado, que datam do início do século XX, apenas nos anos 40. A dualidade se deve, então, a diferentes concepções de formação, a dependerem da origem de classe do alunado. Portanto, aos filhos da classe dirigente foi proporcionada uma formação que oferecesse base para a sequência dos estudos em nível superior, e aos filhos da classe trabalhadora uma formação que os preparasse para ingresso ao mundo do trabalho.

As escolas de arte e ofício, fundadas em 1909 no Brasil, são as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais, que foram criadas com finalidade de formarem quadros para o desenvolvimento industrial. Eram, sobretudo, voltadas para uma formação moral pelo trabalho, retirando órfãos, pobres e desvalidos da sorte da rua. Já em 1932,

[...] ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola (KUENZER, 2009, p.27).

Numa outra condição de formação, as elites trilhavam outro caminho com o curso secundário propedêutico seguido pelo primário e concluído pelo ensino superior. Em 1942, a reforma Capanema, em sintonia com o desenvolvimento econômico da sociedade e a emergência de outros ofícios, definia o ensino médio mais proximamente de sua configuração hoje:

Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior.

Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2009, p.28)

Este entendimento de formação proposto à classe trabalhadora está intimamente atrelado ao modelo de produção taylorista-fordista, que priorizava a máxima especialização em um saber fazer que garantisse à empresa ou à indústria a maior produtividade. Assim, a produção seria tanto maior quanto fosse a fragmentação do processo produtivo. Portanto, a este modelo seria “desnecessário” ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. A memorização e a repetição foram a tônica deste momento histórico.

Coube à Educação Física contribuir para a formação do sujeito por essa lógica, ou seja, um sujeito produtivo, que soubesse executar suas tarefas laborais com a maior eficácia possível. E, para isso, foi necessário que a disciplina do cuidado com o corpo fosse contemplada aqui com o discurso higienista, verticalizado nos currículos escolares ensinando à população um tutorial do bem viver, sem, contudo, alterar as condições de vida no que tange ao acesso à moradia, aos serviços públicos de saúde, às condições dignas de alimentação e trabalho, bem como ao lazer. Estar doente passaria, então, a ser responsabilidade do sujeito, uma vez que a ele foi ofertado o conhecimento de como cuidar de si, do seu corpo e da sua saúde. Ao versar sobre a construção do campo do conhecimento da Educação Física, Carmen Soares (2005) esclarece que a área, que na época era tratada pelo termo ginástica, nasce enquanto mais uma área do conhecimento disposto a cancelar a ordem burguesa e mascarar a insalubre condição de vida a que estava submetida a maioria da população:

Mas apesar de ser óbvia a constatação de que a doença era a expressão mais

“viva” das condições de miséria a que estava submetida a maioria da população, afirmava-se de modo contundente a medicina bacteriológica, cujas descobertas vão permitindo a recondução dos procedimentos médicos aos limites do orgânico. As doenças infecciosas poderiam, então, ser explicadas nos seus aspectos bacteriológicos e não seriam mais “perturbadas” por reflexões e considerações sociais de políticas médicas (SOARES, 2005, p.84).

O conhecimento e a investigação na área, sobre os limites e as possibilidades do corpo, se submetem à utilidade na produção capitalista. O corpo é apartado da vida, retirado do sujeito e subsumido às investigações de sua melhor performance para a realização do lucro. Soares (2005, p. 86) pontua com clareza o papel da Educação Física e dos exercícios: “São as preocupações com a produção que fazem avançar as pesquisas sobre o uso adequado de forças e a economia de gestos necessários a uma dada ação. O corpo vivo, em movimento, passa a ser visto como o centro do aparelho produtivo”.

A modernidade vem dizer ao homem que é possível conhecer o mundo, que é possível chegar ao saber. Que este saber não se encontra mais aprisionado aos preceitos teocráticos. Se todo homem pode acessar o conhecimento, então é necessário um método que dê ao homem o caminho para o mesmo. É neste momento que a ciência passa a ocupar seu espaço, dizendo ao homem que todo e qualquer fenômeno pode ser captado em sua natureza, desde que seguindo o caminho do método. Que método seria esse? O método adequado para apreender e conhecer os fenômenos da natureza é aquele que observa, mensura, compara, classifica e analisa. Nesse sentido, só pode ser conhecido o objeto passível de observação, mensuração e sensível aos sentidos. O corpo não seria diferente, podendo ser conhecido por esse procedimento analítico. A análise dos corpos deveria servir para algo útil à sociedade, e, desse modo, os corpos que se desviassem dos padrões de uma normalidade utilitária não interessariam.

A Educação Física logo se filia a esse cabedal teórico para se legitimar à sociedade, no sentido de valorar seu saber e apresentá-lo relevante para o progresso desta. Sendo a sociedade comparada ao funcionamento do organismo, tal como é compreendido pela anatomia e a fisiologia enquanto um conjunto de células, tecidos, órgãos e sistemas, que desempenham suas funções em plena harmonia, o corpo e seu repertório gestual são também compreendidos pela lógica formal. Soares (2005) nos esclarece que é o ritmo e o fazer das máquinas da indústria que ditam as normas e os gestos a serem desempenhados pelos trabalhadores e trabalhadoras:

A linguagem industrial e seus cálculos de rentabilidade consolidam-se como fontes de analogias com as pesquisas sobre o gesto. Elaboram-se com requinte um modelo de corpo útil e uma tecnologia do orgânico conceitualiza-se com a finalidade de fazer crescer a chamada eficácia funcional (SOARES, 2005, p. 87).

A Educação Física apoiada no conhecimento médico prescreve posturas, exercícios e hábitos de higiene que possam evitar doenças e condicionar o sujeito à sua melhor performance laboral. O ideal de sociedade a se construir oferecia as melhores condições para legitimar a educação do corpo e do movimento. Ao versar sobre o movimento teórico empreendido ao final do século XIX pelos intelectuais franceses na tentativa de cancelar a ginástica enquanto um conhecimento fundamental para a sociedade que se constituía, Soares (2005) deixa claro o que esses teóricos pretendiam ao pensar o corpo, os gestos e o movimento:

Nela [a ginástica] se revela o êxito do ensinamento a partir do “gesto educado”, do “domínio das forças” e sua distribuição adequada pelo corpo, da postura ereta. A ginástica é a grande responsável pela visibilidade deste “corpo educado”.

Mas, era indispensável, sobretudo, cuidar do tênue fio que separa o necessário aperfeiçoamento corporal do virtuosismo, dos usos do corpo e de suas forças “educadas” em exposições inúteis, em diversões diletantes. A ginástica não poderia aparecer ligada a universos em que o gasto de forças não era medido nem economizado. Daí a necessidade de alguém com “conhecimento” para ministrá-la (SOARES, 2005, p.88).

A análise dessa investigação tem como ensejo desvelar os determinantes econômicos, políticos e sociais que configuram a “natureza” (entendida como constituição histórica do objeto) do ensino médio noturno na rede estadual em Goiás, e em especial o sentido atribuído à Educação Física. Isso nos dirige, segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620), a ter um olhar “nas questões mais amplas que as determinam como totalidades sociais” e outro olhar nas especificidades das relações sociais em Goiás, bem como na condução das políticas de educação para o ensino básico no mesmo estado. Em acordo com os autores:

[...] traçamos um panorama da sociabilidade capitalista gerada pelo desenvolvimento desigual e combinado, a que estão sujeitos países de capitalismo dependente como os latino-americanos e, neste contexto, quais concepções teóricas e ideologias em confronto e o que baliza as propostas de ensino médio no Brasil [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 620- 621).

Soma-se a tal perspectiva teórica- metodológica a consideração de que há outra morfologia do trabalho, como bem versa Ricardo Antunes (2005, 2011), desafiando a entender como essa nova condição do trabalho na sociedade capitalista se relaciona com os processos educativos, transformando conseqüentemente os sentidos e a natureza do ensino-aprendizagem do ensino médio noturno – tendo em vista que é uma etapa da educação básica que se encontra em constante interface com as relações sociais do mundo do trabalho –, partindo do pressuposto de que este alunado já se encontra inserido em alguma atividade produtiva, seja em trabalhos formais ou informais, pela necessidade de contribuir com a renda familiar.

Em artigo publicado para a revista da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Kunzer (2011) propõe outra categoria de análise que possa explicar o ensino médio diante dos novos arranjos do capital, denominada por ela de dualidade invertida. A autora explica essa categoria fazendo a seguinte aposta: “[...] tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se” (KUNZER, 2011, p.50). E conclui: “Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob discurso da democratização, ela o foi na forma desqualificada” (KUNZER, 2011, p.51). Segue a autora esclarecendo sua hipótese:

Ao tratar da relação entre escolaridade e desocupação, a hipótese que prevalece é que a baixa escolaridade é um dos fatores que dificulta a inserção no mundo do trabalho, a par da diminuição dos postos de trabalho e da disponibilidade, no mercado de trabalho, de trabalhadores desempregados mais velhos e experientes. No entanto, a taxa de desocupação dos jovens de 11 a 14 anos de estudo aumentou, o que equivale ao EM. Segundo os estudiosos do tema, as variáveis que possam explicar a elevada taxa de desocupação dos jovens pobres e mais escolarizados seriam *background* familiar e qualidade da educação. (KUNZER, 2011, p.52)

Outro dado não menos importante neste movimento investigativo é a Emenda Constitucional 59/2009, que estende a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, não contemplando a obrigatoriedade da oferta educativa às crianças de 0 a 3 anos e nem ao jovens maiores de 17 anos. Essa normatividade jurídica se confronta com outros dados. Segundo Gomes et al (2011), *86% das matrículas do ensino médio se encontram nas escolas estaduais* onde, segundo dados do MEC/INEP (2009), as matrículas do turno noturno se equiparam às matrículas do turno matutino, sendo em 35,8% e 36% respectivamente. Sendo a faixa etária de 15 a 17 anos o corte dessa etapa

de ensino, verifica-se que apenas 50% dos estudantes se encontram nessa faixa etária, tendo como desdobramento que a distorção idade-série é nuclear nesta análise, uma vez que grande parte dos alunos do ensino médio tem entre 18 e 24 anos.

Partindo do princípio de que a formulação de um problema é implícita à maneira como se observa a realidade, e no intuito de apontar as relações da parte com a totalidade, do particular com o universal, pergunta-se: como o ensino médio noturno da rede estadual de educação em Goiás tem se configurado frente aos arranjos da produção flexível? E, na mesma lógica, é questionado: que sentido vem sendo atribuído à disciplina Educação Física no ensino médio noturno diante dos arranjos da produção flexível? A ressignificação atende aos requisitos da produção flexível? O que é produção flexível? O que é a ressignificação?

O objetivo precípua da investigação é conhecer e interpretar a natureza da etapa do ensino médio em sua relação com o trato da Educação Física no turno noturno da rede estadual em Goiás em interface com os arranjos da produção flexível.

Para apreender este movimento, foi realizada a análise de conteúdo de documentos oficiais que normatizam as orientações para o ensino médio brasileiro: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 1998 e os documentos expedidos pela Secretaria de Educação de Goiás – “Ressignificação do Ensino Médio: Um caminho para qualidade”, de 2009, bem como o atual documento em vigência na rede, “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação”, produzido a partir do Programa Pacto pela Educação. Foram também aplicados questionários aos alunos que cursavam o ensino médio ressignificado no turno noturno das unidades que ainda ofereciam o curso pela proposta da ressignificação. O problema que se coloca diante desse desafio é: em que determinação concreta se ancora o pensamento materializado nos documentos oficiais das políticas de educação em Goiás?

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O marco legal do texto sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é o ano 2000. Já no início do texto, ao versar sobre a caracterização desta etapa da educação básica, apresentam-se dois dados relevantes para esta investigação: a

concentração das matrículas nas redes estaduais e no período noturno. Dois fatores são apresentados ao justificar a mudança curricular proposta: as mudanças estruturais decorrentes da chamada revolução do conhecimento; e a expansão da rede pública de ensino.

Ao mesmo tempo em que o documento versa sobre a formação de um sujeito crítico, com autonomia intelectual, aponta também a formação de um sujeito com competências básicas que lhe permitam acompanhar as mudanças do processo produtivo. Essa contradição presente no documento é reiterada por Dagmar Zibas (2005) ao versar acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução n.03/98, que se agrega ao conjunto destes documentos normalizadores da educação de nível médio vigentes até então. A autora chama a atenção para a engenhosa proposta das DCNEM, que articulou históricas reivindicações progressistas com a pedagogia das competências, em que sugere a adequação das subjetividades à nova morfologia do “mercado de trabalho”, em que se leia a nova morfologia do capital e conseqüentemente do mundo do trabalho. Nessa conjuntura, o indivíduo é responsável por sua condição de estar empregado ou desempregado. Zibas esclarece pontualmente os arranjos do discurso da resolução n. 03/98, que:

[...] foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura (ZIBAS, 2005, p. 1073).

A convocação de uma nova subjetividade se ancora, nos PCN s, às exigências de outra formação que responda aos anseios da revolução tecnológica e da microeletrônica. Tal produção estaria alinhada a uma formação que coincide com o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, que, de acordo com o documento, são elementos para uma plena formação humana – como se, finalmente, o processo de produção capitalista necessitasse de uma formação omnilateral. Pelo apontamento da nova fase da

produção capitalista, o documento afirma que a escola não pode continuar alheia e marginal a tais mudanças, sugerindo, assim, a urgência da transformação de sua postura tradicional. Essa proposta curricular, materializada pelos PCNs, atribui-se o intuito de expressar essa contemporaneidade, e a rapidez das mudanças do conhecimento.

É uma grande ironia quando tal proposta assevera a necessidade de uso da informática para o tratamento dos conteúdos, bem como sua seleção, uma vez que a realidade da rede estadual de ensino de Goiás prova que esse investimento foi incipiente ou inexistente, considerando que a incorporação desses recursos nas metodologias de ensino ficou quase exclusivamente sob a responsabilidade dos docentes da rede.

Alinhado ao discurso da UNESCO, de acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, os PCNs afirmam a Educação como “(...) uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (UNESCO apud PCN s, 2000, p. 13). A compreensão de globalização presente no documento elucida esse entendimento falacioso de uma comunhão universal entre as nações, a qual seria um intercâmbio salutar para a desconstrução de fronteiras.

A globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. (PCN, 2000, p.13).

A visão de educação se esclarece ainda mais quando são lembradas as considerações da Comissão Internacional de Educação que foram incorporadas à LDB:

- 1) A função da educação assentada em sua tríade função: econômica, científica e cultural;
- 2) Os quatro alicerces em que a mesma deve ser estruturada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser⁴, sendo propostos como os pilares da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, os saberes engendrados nessa amálgama correspondem ao pragmatismo do processo de conhecer, uma vez que faz o apelo do saber para a solução de problemas que emergem no cotidiano. A contradição mais uma vez se manifesta na

⁴O aprender a fazer sinaliza para a dicotomia teoria-prática, entendendo a tecnologia enquanto a verticalização de uma ciência aplicada, o que pauperiza e desqualifica a unidade teoria-prática. O aprender a viver, bem como o aprender a ser, remete à ideologia do consenso e da harmonia, que faz a defesa da gestão dos conflitos em uma sociedade dual.

visão de educação de base científica e tecnológica, quando esse saber se orienta para a resolução de problemas concretos ao mesmo tempo que também se orienta “(...) por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica” (PCN, 2000, p. 19). Nessa perspectiva de educação, os saberes se materializam nas competências que os alunos devem alcançar ao concluir o ensino médio.

É interessante atentar-se ao sentido atribuído ao apelo da educação geral, que sempre foi uma bandeira que se opôs à dualidade estrutural, no entanto, no documento, o foco se refere à instrumentalização desse saber:

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (PCN, 2000, p. 17, grifo nosso).

O sentido dado ao processo de escolarização neste documento compactua com a compreensão de que a escolarização deve se ajustar à necessidade de um novo sujeito para o mundo do trabalho, mundo do trabalho este que responda aos anseios da globalização econômica. Por esse olhar, a relação entre ciência, tecnologia e humanidades se respalda por solucionar os problemas do cotidiano. O documento mais uma vez insiste na “aplicabilidade” do saber:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (PCN, 2000, p. 19).

A Educação Física situa-se, nos documentos, enquanto conteúdo ou conhecimento ligado à grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, enquanto “atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação” (PCN, 2000, p. 20). As Ciências da Natureza, a Matemática e as Tecnologias teriam como finalidade o trabalho voltado para solucionar problemas.

Ainda que queiram empregar ao discurso um traço crítico, mais adiante logo se evidencia o que se deseja: “[...] deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, *capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas*” (PCN, 2000, p. 21). A razão crítica se submete aqui unicamente a sua face utilitária e imediata, opacizando as mediações e os nexos dos processos históricos das relações sociais. Os saberes dessas três áreas estariam articulados pela transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não se orientariam à produção de novos conhecimentos, mas, sobretudo, a “[...] utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista” (PCN, 2000, p. 21). Conclui ao afirmar que todos os caminhos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem seriam orientados para a instrumentalidade do saber: “Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (PCN, 2000, p. 21).

Ao versar sobre os sistemas de ensino, o documento sugere que as redes orientem o ensino médio, ressignificando-o e permitindo a flexibilização pela manifestação dos projetos curriculares de cada unidade de ensino. O princípio da flexibilização acompanha a reforma curricular do ensino médio como uma tônica, que se materializa pelos arranjos dos currículos em oferecer uma variedade de saberes ou disciplinas para os estudantes enquanto urgência de se apropriar dos novos conhecimentos exigidos em tempo de produção flexível. Essa discussão será tratada mais detidamente com o documento criado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, “Ressignificação do Ensino Médio”. Essas disciplinas, entendidas como a parte diversificada do currículo, seriam ofertadas como módulos ou projetos, e os estudantes as escolheriam de acordo com seus interesses. Essa proposta é aqui interpretada como a pulverização e banalização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Resolução 03/98

As diretrizes, homologadas anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, se situam nessa teia de discursos que dão carne e sangue aos documentos que cancelam as políticas implantadas pelo governo Fernando

Henrique Cardoso. Essas políticas se alinham aos arranjos produtivos da máxima capitalista neoliberal.

A princípio, o documento defende o duplo processo de descentralização e desconcentração, que impele às redes estaduais a elaboração de documentos de diferentes matizes que respondam aos anseios da produção flexível. Esse princípio é também defendido pela LDB: “É, portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” (DCNEM, 1998, p.50). Ao contrário dos PCNs, que silenciam a especificidade da oferta do ensino médio noturno, as diretrizes reconhecem o caráter predominante dos turnos noturnos, que representam 68% do crescimento das matrículas nas redes públicas, uma vez que, cada vez mais, este irá incorporar a matrícula de adultos e jovens adultos que outrora não puderam cursar essa etapa de ensino. “Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e, destes, metade ainda está no ensino fundamental” (DCNEM, 1998, p.53).

Nesse sentido, a contradição é evidente, uma vez que, por um lado, o documento indica a necessidade de superar a histórica dualidade do ensino médio brasileiro, e, por outro lado, indica submeter tais anseios – da qualificação do processo de escolarização – à ordem mercadológica.

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais, *a economia demanda recursos humanos mais qualificados*. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (DCNEM, 1998, p. 55, grifo nosso).

Ao se referir à LDB, as DCNEM mais uma vez reforçam o princípio da flexibilidade, que em um primeiro momento se consolida como um pilar que alinha estes três documentos: PCNEM, DCNEM e a LDB.

Neste sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação

profissional seja aproveitada, de modo a responder às *necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros*. (DCNEM, 1998, p.57, grifo nosso).

Coloca-se aqui a seguinte questão: as necessidades heterogêneas não seriam uma forma de velar as desiguais ofertas educativas em uma sociedade organizada pela divisão de classes? Nesta sociedade a escolha do caminho a seguir está sobretudo na ordem da real possibilidade, sendo aquela que coincide com as condições socioeconômicas de subsistência, com a origem de classe do sujeito.

Assim como nos PCNs, as DCNEM também versam sobre a globalização e revolução tecnológica como se fossem fenômenos impessoais, frutos de uma linear evolução histórica, que trazem benesses irreversíveis. Em sua obra *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*, Milton Santos (2011) elucida que o tom de tal discurso subjaz a defesa do inevitável, e que só caberia aos indivíduos acatar. O autor afirma que, neste processo, os pilares da globalização ganham autonomia face às relações geopolíticas. Estes pilares seriam o dinheiro e a informação.

Como não poderia ser diferente, as DCNEM também defendem o discurso das competências e habilidades, que, no documento, se polarizam a morfologia da organização do trabalho taylorista-fordista. As competências e habilidades estariam ligadas à criatividade e à autonomia, como se fosse possível a tais competências e habilidades apagar as contradições inerentes ao mundo do trabalho cindido entre aqueles que compram a força de trabalho e aqueles que a vendem.

A pedagogia das competências vem apenas cambiar a dualidade em uma outra perspectiva, agora mais velada, tentando impor novos sentidos ao mundo do trabalho, forjando uma autonomia nas relações de trabalho. Kuenzer (2011, p. 14) lembra que “(...) no modo de produção capitalista a inclusão é sempre subordinada”, e ratifica que inclusão e exclusão são sempre faces de uma mesma moeda:

[...] tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2011, p. 44).

O documento compreende as reformas realizadas na década de 90, empreendidas principalmente por Fernando Henrique, e dentre elas as reformas da educação, numa perspectiva de avanços. Por esse discurso, é possível apontar a ancoragem do pensamento construído pelo documento: No

bojo das iniciativas que começaram em meados dos anos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas. Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade (DCNEM, 1998, p. 58).

Por alinhar-se ao discurso de uma educação instrumental, o documento também respalda a orientação da UNESCO (1998) e o relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, que versam sobre as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa concepção de educação compreendida por esses quatro pilares aponta para um novo enftretamento. Ao se referir às diversas faces da pedagogia do aprender a aprender, Newton Duarte esclarece com maestria a natureza dessa corrente da pedagogia:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

Testemunhamos os esforços do capitalismo em cooptar o trabalhador pela sua subjetividade. E é por isso que o novo *modus operandi* das empresas e dos órgãos privados se respalda em enfatizar a afetividade e criatividade enquanto traços a serem desenvolvidos nas tarefas laborais. Essa máxima também se faz presente no discurso que torna o trabalhador o colaborador da empresa, empregando a emergência de um organograma horizontal. Segundo as DCNEM:

É sintomático que, diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na

sociedade da informação e do conhecimento estão (re) pondo à educação e à escola (DCNEM,1998, p.59).

As condições de formação de uma cidadania *multitasking*⁵ estão dadas, de maneira que o indivíduo da dita sociedade pós-industrial tenha as possibilidades de se adaptar ao emprego cada vez mais precarizado, não regulamentado e efêmero, ao mesmo tempo em que seja solidário e sensível às mazelas sociais:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, *que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social*. (DCNEM, 1998, p.59, grifo nosso).

A adaptação ao mundo do trabalho instável e flexível é a tônica, tem a sensibilidade, a igualdade e a identidade enquanto eixos que endossam e mascaram a realidade. Eixos que se entrecruzam na promessa de um indivíduo que endosse o consenso e possa se adaptar a um cotidiano de incertezas, como propõe a nova morfologia do trabalho capitalista. O sujeito competente seria aquele que se adequa ao trabalho instável, representado de maneira falaciosa pela figura do empreendedor bem sucedido e pronto para as surpresas do mundo globalizado.

Como expressão do tempo contemporâneo, *a estética da sensibilidade* vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente

[...]

Para essa sociedade, *a política da igualdade* vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

[...]

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação, amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, *a identidade autônoma* se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações

⁵ Palavra anglo-saxã que qualifica o indivíduo polivalente, que realiza diversas tarefas ao mesmo tempo.

novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (DCNEM,2000,p.62-67, grifo nosso).

O modelo de produção pós- fordista, também chamado de modelo de produção toyotista, com o intuito de aumentar a produtividade, sem contudo contratar novos trabalhadores ou investir em novos bens de produção enquanto novos recursos para otimizá-la, propõe uma outra lógica que causa a perda de conquistas históricas por trabalhadores e trabalhadoras: a flexibilização da produção.

A produção flexível propõe a redução da força de trabalho nas empresas, pois que grande parte desses trabalhadores e trabalhadoras recorrem a empregos informais e temporários, com trágica perda salarial e de direitos trabalhistas, garantidos, ainda que de maneira insatisfatória, nos empregos formais com carteira de trabalho. A redução da força de trabalho nas empresas e indústrias não implica, como consequência, a redução da produção, uma vez que a ameaça sempre iminente da perda do trabalho junto ao modelo de gestão pelo programa de qualidade total, com a exigência do alcance de metas quase impossíveis aos trabalhadores, permitem que as empresas continuem mantendo seus índices e suas metas de produtividade. Ao versar sobre a intensificação da força de trabalho a partir dos ajustes da legislação trabalhista em vários países atualmente, com trágicas perdas de históricas conquistas trabalhistas, Silva (2013, p.73) explica o que é o modelo de gestão japonesa, também chamado de modelo de produção toyotista:

Este modelo é singularizado pela busca de cada vez maior redução do custo do trabalho, apresentando como característica no âmbito laboral a promoção da individualização das relações laborais ou, dito de outra maneira, a eliminação dos valores coletivos dos trabalhadores. Por isso, especialistas no tema, como Dejours (1992), têm afirmado que a avaliação individualizada dos rendimentos e a exigência de qualidade total, duas das principais características do toyotismo, provocam uma sobrecarga de trabalho que conduz a uma explosão de doenças, dentre as quais o *burn out*, o *Karōshi* e os transtornos músculo-esqueléticos.

O modelo de produção flexível provoca a fragmentação do trabalho coletivo, individualizando a produção, propondo que o trabalhador ou a trabalhadora seja algoz do outro, no sentido de policiar o desempenho e a performance em suas funções na produção, no intuito de que todos e todas colaborem no alcance das metas impostas pela indústria ou empresa. Para que as metas sejam alcançadas sem o boicote por parte de seus empregados e empregadas, a empresa promove sucessivos programas de

capacitação e *workshops*⁶, no sentido de cooptar o trabalhador em sua afetividade e subjetividade para que esse se sinta parte fundamental e imprescindível para o sucesso da empresa. O trabalhador, de empregado, passa a ser o colaborador da empresa. Em sua tese de doutoramento, ao versar sobre o programa de qualidade total implementado em uma indústria de produção de cervejas enquanto novo modelo de gestão da mesma, Carneiro (1998, p. 95) nos esclarece como a força de trabalho nas empresas e indústrias é manipulada por esse novo modelo de organização em substituição ao modelo de produção taylorista-fordista:

Uma outra lógica de utilização da força de trabalho instaura-se onde o trabalhador é sujeito, gente, pessoa, colaborador, cliente interno, produtor de competência e de auto-empregabilidade, capaz de se envolver sobremaneira para resolver, propor e discutir os problemas pertinentes ao processo de produção. Para tanto, faz-se necessário restabelecer a visão de conjunto e formar um outro tipo de profissional, polivalente e multifuncional. Essa nova lógica de organização da produção tem como referência o chamado “modelo” de gestão de produção japonês.

A autora ainda esclarece que, ao contrário de promover a organização coletiva dos trabalhadores, o modelo de produção flexível “na realidade é coercitivo e inviabiliza a resistência e a organização dos trabalhadores, na medida em que a outra opção é a precarização das condições de trabalho, não se configurando, portanto, como opção desejável” (CARNEIRO, 1998, p. 97).

Tal modelo de produção subjaz, em seu discurso, que a perda de ou permanência em seu posto de trabalho é de exclusiva responsabilidade do sujeito pela provável incompetência em alcançar as metas impostas pela empresa ou indústria. Dessa forma, a responsabilidade pelo sucesso da produção se transfere dos proprietários para seus empregados e empregadas.

O que fica claro é que competência e auto-empregabilidade aparecem como responsabilidades do trabalhador, do indivíduo, do sujeito enquanto portador ou não de uma formação capaz de viabilizar sua empregabilidade. Estar ou não empregado não constitui mais um problema social e sim é a capacidade individual, para obter seu emprego (CARNEIRO, 1998, p. 99).

⁶ Os *workshops*, recorrentemente propostos por diversas empresas e indústrias, enquanto ações para a promoção de novos modelos de gestão, visam ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a inovação da produção. Neles, além de versar sobre tal desenvolvimento, o palestrante promove dinâmicas em grupo e jogos no sentido de envolver os participantes na discussão do tema. Os *workshops* hoje em dia promovem dinâmicas de tomadas de decisões em grupos, bem como jogos e dinâmicas de promoção do consenso enquanto propostas para o desenvolvimento da criatividade dos trabalhadores frente a situações inesperadas e atípicas nos diversos ambientes de trabalho.

Por essa lógica, o corpo também é uma preocupação em pauta na tentativa de chancelar o discurso do sujeito individualizado e apartado das relações sociais que o cerceiam e constituem. Palma (2001, p. 27) afirma que:

Outro aspecto é que, se na era industrial o corpo era disciplinado como instrumento de produção, na sociedade pós-industrial percebe-se que o corpo do cidadão, consumidor, é atravessado por uma incessante produção de serviços e desejos. O corpo é hoje, ao mesmo tempo, “consumidor” e “objeto de consumo”. As estratégias de “venda”, como não poderiam deixar ser, perpassam pela criação de novos produtos, de novas necessidades. É deste modo, então, que dois pontos chamam a atenção: primeiro, o surgimento de técnicas de treinamento físico variadas para alcançar o mesmo objetivo, sem contudo, haver diferenças significativas nos resultados; e, segundo, que embora os discursos empregados utilizem a “saúde” como aspecto legitimador, a utilização destas técnicas tem uma preocupação maior com a estética corporal.

É cada vez mais recorrente a exibição, em programas televisivos, de desafios a famosos artistas dos bastidores midiáticos que estão com a forma física fora dos padrões ou dos protocolos de medidas corporais standardizados a enfrentarem um programa de treinamento corporal e de dieta de redução de calorias para perder gordura corporal e se ajustar às normas pré-estabelecidas de medidas e composição corporais entendidas como aqueles que correspondem aos parâmetros da boa saúde e do bem-estar. Contudo, tais práticas e discursos veiculados pela mídia sugerem que todo e qualquer indivíduo dotado de boa vontade e disposição podem ser saudáveis e ter qualidade de vida se seguirem as prescrições dos hábitos saudáveis: ter boa alimentação, praticar exercícios regularmente e repousar oito horas diárias. Essa prescrição, perversamente, não considera as diversas categorias no mundo do trabalho que exigem extremo desgaste físico e mental, bem como não considera a falta de condições de trabalho cada vez mais recorrente e a falta de tempo pelo trabalhador para se dedicar a esse receituário, uma vez que a intensificação da jornada de trabalho tem se transformado na tônica do modelo de produção flexível. Por essa lógica, a Educação Física, enquanto a área que versa sobre as práticas corporais, também irá adotar o discurso de que a responsabilidade pela saúde ou doença é responsabilidade do indivíduo por não adotar os hábitos de vida ditos saudáveis, e, dentre eles, a prática de exercícios, bem como o cuidado com o corpo:

A estratificação faz transbordar para os espaços de reprodução (a vida social propriamente dita) as diferentes posições do processo produtivo, o que se traduz em grandes diferenças nas condições de vida e nos acessos aos benefícios. Em aparente contradição com os princípios de igualdade das

modernas democracias ocidentais, os segmentos que mais desgastam o corpo no processo de trabalho são os que têm menores condições efetivas de compensação (STEPANSKY apud PALMA, 2001, p. 27).

Ao tentar versar sobre a trajetória do conceito de saúde, e apresentar que tal conceito tem fortes contornos ideológicos, Palma defende que ter ou não ter saúde passa impreterivelmente por questões de classe, portanto extrapola o aparato físico e biológico, que se circunscreve a patologias, para ser entendida como reflexo da estrutura social de determinada sociedade:

[...] o foco de atenção deve ser desviado do indivíduo para o coletivo. Não são os fatores de risco individuais que são as potentes causas de doenças, mas o impacto de inúmeras variáveis, tais como salários, educação, moradia, ocupação etc., que, combinadas entre si, com os fatores de risco biológicos e com as condições que geram estes mesmos fatores de risco, podem engendrar o processo de adoecimento.

Considerar, então, um foco individual pode ser insuficiente, já que a sociedade é mais que um agregado de indivíduos. É preciso reconhecer que a compreensão da sociedade representa um grande instrumento para entender o processo saúde-doença, pois, ao analisar como se dão as relações de exploração, dominação e reprodução, talvez seja possível compreender melhor a saúde dos indivíduos. Por fim, ao considerar que a prática da atividade física gera saúde a seus participantes, desconsidera-se que não se sabe ao certo se isto realmente ocorre ou se é a prática de atividade física que é procurada por indivíduos já saudáveis (PALMA, 2001, p. 36).

O discurso de saúde que se ampara exclusivamente na relação causal saúde-doença desconsidera as condições perversas de vida e trabalho da maioria da população e sustenta o privilégio de poucos aos serviços em geral e às condições dignas de vida, como tempo livre, educação, transporte, alimentação e lazer de qualidade. Esse discurso de saúde e qualidade de vida, circunscrito apenas à responsabilidade e à vontade do indivíduo e que passa ao largo da responsabilidade da gestão pública pela oferta desses serviços, pode ser interpretado como uma manobra cada vez mais recorrente gestada no seio da sociedade hodierna, que tem como norte a produção flexível.

A precarização do trabalho imposta pelos ajustes da lógica da produção flexível está intimamente relacionada aos altos índices de doenças ocupacionais, ora relacionadas com a intensificação do trabalho tanto no aspecto qualitativo quanto no aspecto quantitativo. Silva (2013) esclarece esses aspectos em referência à jornada de trabalho:

[...], o estudo dos efeitos da jornada de trabalho excessiva no desfrute dos direitos fundamentais dos trabalhadores, sobretudo do direito à saúde, necessita ter em conta os dois aspectos da ordenação do tempo de trabalho: o aspecto *quantitativo*, que diz respeito a sua “duração” (quantidade de tempo de trabalho), assim como o chamado *qualitativo*, que se refere à “distribuição” da jornada ao longo do dia, da semana, do mês ou inclusive do ano, na perversa anualização do tempo de trabalho (SILVA, 2013, p. 67, grifo do autor).

O argumento usado para a flexibilização da jornada de trabalho, cuja tônica é a intensificação da força de trabalho e o aumento da produtividade, é o discurso perverso “[...] da garantia de conservação dos postos de trabalho [...]” (SILVA, 2013, p. 68). Assegurar o direito ao trabalho tem justificado mudanças trágicas dos direitos trabalhistas que prejudicam ainda mais as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. Ao investigar os ajustes realizados na jornada de trabalho da legislação espanhola e brasileira, Silva (2013) descreve as perdas dos direitos trabalhistas em nome do regime de flexibilização:

Não obstante, a flexibilização que vem dominando o cenário europeu e, sobretudo, o espanhol atravessou o Atlântico e veio aportar em terras brasileiras. Assim é que o artigo 6º da lei n. 9.601/98, em vigor desde 22 de janeiro de 1998, promoveu a alteração do § 2º do artigo 59 da CLT, que passou a permitir a perversa compensação quadrimestral de horários, denominada “banco de horas”. Como se não bastasse, finalmente foi adotada pelo Brasil a ainda mais perversa compensação anual, segundo a qual o excesso de horas trabalhadas pode ser objeto de compensação no período máximo de um ano, desde que seja observado o limite máximo de dez horas diárias. Ficou estabelecido, assim, o cômputo anual da jornada de trabalho também no Brasil (SILVA, 2013, p. 70).

A sobrecarga de trabalho exercida pelos empregados e pelas empregadas à mercê da realização do capital e à revelia dos empresários não considera os prejuízos à saúde e à vida, os quais, com certeza, serão enfrentados pelos próprios trabalhadores. Silva (2013) esclarece os desdobramentos das mudanças dos direitos trabalhistas em favor da produção flexível:

Evidentemente, o capitalista exigirá a prestação de horas suplementares nos períodos de “pico” de produção ou de vendas e as compensará nos períodos de baixa produtividade ou de escassez nas vendas. De tudo isso resulta que o trabalhador terá duplo prejuízo com o chamado “banco de horas”: primeiro, porque prestará inúmeras horas extras ou suplementares sem receber o adicional correspondente; segundo, porque essa prestação continuada de horas extras ou suplementares certamente afetará a sua saúde (SILVA, 2013, p.70).

É à luz da organização do trabalho na atual sociedade, inspirada pela lógica da produção flexível, que será realizada a interpretação da ressignificação do ensino médio, currículo este que orientou a organização do trabalho pedagógico na rede estadual em Goiás de 2009 a 2011. É necessário aqui antecipar as críticas que poderiam ser feitas a uma análise determinista desse documento. No entanto, a perspectiva adotada nesta análise tem o propósito de superar a superficial relação causal entre a lógica da produção flexível e a ressignificação do ensino médio em Goiás. É com o respaldo em Frigotto e Ciavatta (2011) que enveredamos no próximo tópico deste capítulo. Ao analisarem a atual conjuntura para as políticas de formação de nível médio, os autores versam:

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade.

Desse modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio ganham sentido histórico quando aprendidas no campo de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Segundo Rocha (2012), ao se referir a Engels, na tentativa de desmistificar o determinismo teórico, o qual diz ser a economia o único fator determinante das relações sociais, o fator econômico não é o único determinante das relações sociais, mas apenas um dos, pois é a partir do modo de produção que se ergue a superestrutura (teorias políticas, jurídicas, filosóficas, religião) e esta, por sua vez, determina o curso das lutas históricas, de seus desdobramentos, que se tornam os fatores predominantes em uma sociedade.

1.3 A ressignificação: uma política de educação tardia em Goiás em consonância com o modelo de produção flexível - Interpretando e dando sentido às categorias⁷

⁷ - A proposta curricular de ressignificação do Ensino Médio foi realizada na Gestão do governador Alcides Rodrigues Filho, como também na gestão de Milca Severino Filho que ocupou a função de Secretária de Estado da Educação. O documento foi organizado por Marcos Elias Moreira, que ocupava a função de coordenador do Ensino Médio e Edvânia Braz Teixeira Rodrigues, que ocupava a função de coordenadora de Desenvolvimento e Avaliação.

O documento sobre que nos debruçamos para compreender e interpretar é resultado da materialização das políticas de educação da rede estadual em Goiás, que deseja empreender um ensino médio inovador, com vistas a atender às mudanças do modelo de produção e responder às exigências por um trabalhador polivalente, que desempenhe diferentes papéis e se antecipe na resolução de problemas emergências.

Na apresentação do documento, convocam-se os professores e as professoras a pensar um novo Ensino Médio, em resposta às mudanças que se consolidam na sociedade, de forma que ensino e a aprendizagem, bem como a produção do conhecimento, respondam a tais demandas. Porém, é necessário entender: que transformações são essas? Por que se faz necessário pensar o Ensino Médio face às novas demandas? Que demandas são essas? E como a Educação Física é pensada no conjunto dessa proposição curricular?

Para que o Ensino Médio alcance as suas finalidades e os seus objetivos, respondendo às exigências da sociedade em transformação, além de reformulações estruturais, são necessárias revisões conceituais, revisão da maneira de pensar e produzir conhecimento, o que “implicará a utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro”.

(RODRIGUES; MOREIRA, 2009, s/p).

O projeto de ressignificação do Ensino Médio em Goiás teve por fundamentação os quatro pilares da educação proposta pela UNESCO, que concebe a educação como a força motriz do desenvolvimento econômico. A formação humana, por esta lógica, é entendida como mera qualificação profissional e se relaciona diretamente com a empregabilidade ou não do sujeito trabalhador, como versa a teoria do capital humano.

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.

(DELORS ET AL, 1998, p. 71).

Portanto, de acordo com o documento “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido por Jacques Delors e colaboradores (1998), o sujeito deve se adaptar a um modelo de produção que se reproduz com cada vez menos trabalho vivo e mais trabalho morto, que traduz a reestruturação produtiva do modelo de produção de realizar o capital, cuja tendência é intensificar a força de trabalho com um número cada vez mais reduzido de trabalhadores em empregos estáveis e com direitos trabalhistas cada vez mais restritos e negados. No bojo desse processo em expansão e consolidação, o trabalhador deve se adaptar à incerteza do mundo do trabalho, pois que tem crescido cada vez mais o número de trabalhadores em empregos terceirizados, instáveis e precarizados. Portanto, o que se desenha é a tentativa de formação de um novo sujeito que responda às novas relações de trabalho em acordo com as novas relações de produção do movimento de realização do capital.

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS ET AL, 1998, p.72).

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser são os quatro pilares propostos pelo relatório da Unesco (1998) sobre a educação no século XXI, e que inspiram a proposta de ressignificação do ensino médio em Goiás, bem como o ideal do desenvolvimento das competências. A competência a ser desenvolvida na trajetória dos estudantes do ensino médio ressignificado é aquela que corresponde ao saber instituído da produção flexível. Para que esse discurso da necessidade de um novo Ensino Médio seja aceito, há, por outro lado, a existência de homens e mulheres incompetentes a servir o novo modo de produzir capital. “A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais políticos” (CHAUÍ, 2011, p. 23). Chauí (2011) ainda nos esclarece que não é qualquer competência desejada, mas um saber competente que corresponda ao anseios vigentes e instituídos, e que confira crédito aos sujeitos vetores do discurso, falseando, assim, sua

condição de sujeitos históricos e sociais, na medida em que são apenas objetos socioeconômicos e sociopolíticos:

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para quem seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2011, p. 19).

A competência é outorgada na medida em que tais sujeitos, que são objetos socioeconômicos e sociopolíticos, assimilam seus papéis na racionalidade instrumental da organização da sociedade civil. O discurso da competência, ora veiculado pelo documento, é aquele que deseja inculcar nos estudantes “como relacionar-se com o mundo e com os demais homens” (CHAUÍ, 2011, p. 24). O modo de viver de homens e mulheres passa a ser tutelado pelo discurso do especialista competente, do “autorizado a saber”, que versa sobre seu *metier* àqueles desprovidos do saber competente, desautorizados a saber, falar e interceder sobre o objeto dessa competência. Esse saber e conhecimento deixam de ser históricos, pois são instituídos em acordo com a ideologia que os criou. A autora assevera:

Como escreve Lefort, o homem passa a relacionar-se com seu trabalho pela mediação do discurso da tecnologia, a relacionar-se com o desejo pela mediação do discurso da sexologia, a relacionar-se com a alimentação pela mediação do discurso dietético, a relacionar-se com a criança por meio do discurso pedagógico e pediátrico, com o lactente, por meio do discurso da puericultura, com a natureza, pela mediação do discurso ecológico, com os demais homens por meio do discurso da psicologia e da sociologia. Em uma palavra: o homem passa a relacionar-se com a vida, com seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. Em seu lugar milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimento que constroem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não especialista a ilusão de participar do saber. Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a- social, como detrito e lixo (CHAUÍ, 2011, p. 24-25).

O discurso sobre “o foco” no aluno se desenha como se o professor não fosse um protagonista fundamental nesse processo, o investimento em sua formação e um melhor

plano de carreira também não se apresentam essenciais para qualificar a escolarização/educação em Goiás.

A cealeuma de problemas que emergem a partir dos diferentes sujeitos que materializam o cotidiano escolar é resolvido pelo próprio ambiente. O pensamento é como se a escola estivesse descolada da estrutura social mais ampla:

Como se pode perceber, os diferentes sujeitos do cotidiano escolar apontam variáveis dentre as quais a maioria pode ser resolvida na e pela própria comunidade escolar, desde que sejam avaliadas e geridas por essa mesma comunidade, mediante programas assumidos coletivamente. (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 12).

O discurso sobre o desejo de implantação de um ensino médio unitário também se faz presente. No entanto tal objetivo é posto ao mesmo tempo em que se versa sobre as competências a serem potencializadas pelos alunos, ajustado a reformulação do currículo do ensino médio a partir das novas demandas da sociedade, bem como junto às quatro categorias apontadas pela UNESCO ao se referir à educação. Qual a proposta deste currículo aos estudantes do Ensino Médio em Goiás?

Além disso, um desafio persiste: operacionalizar e executar o plano nacional e estadual de educação para o *ensino médio unitário*, como expressão da existência de política pública para o Ensino Médio, nos termos em que é concebido pela Legislação Educacional Brasileira (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p.12, grifo nosso).

A proposta para com a formação se compromete tanto com a atuação no mundo do trabalho, quanto com a cidadania e o prosseguimento dos estudos. No entanto, há uma dúvida quanto a esse comprometimento quando se justifica a proposição de um novo modo de pensar e produzir conhecimento diante das mudanças do mundo do trabalho. A formação que se tece é uma formação polivalente, que intensifica a exploração da força de trabalho, ou uma formação em sentido amplo, que aponta para condições objetivas de mudança estrutural da sociedade? De acordo com o documento:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para novas relações entre ciência e trabalho, nas quais as formas de fazer – com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes, facilmente identificáveis e estáveis – foram substituídas por ações que articulam conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas. Essas ações exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico,

complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 14, grifo nosso).

Resta compreender e interpretar: a que mudanças no mundo do trabalho e na sociedade essa política se refere? Qual a relação sugerida entre ciência e trabalho no documento? Uma ciência a serviço da reprodução do capital ou uma ciência que busca desopacizar as relações de trabalho capitalistas? Chauí esclarece que, com o trunfo de um modelo de produção que concebe a força de trabalho e o trabalho produtivo cada vez mais descartável e desnecessário à reprodução do capital, ciência e tecnologia passam a ser forças produtivas.

A força e o poder capitalistas encontram-se agora ,no monopólio do conhecimento e da informação. Surge a expressão “sociedade do conhecimento” para indicar que a economia contemporânea não se funda mais sobre o trabalho produtivo e sim sobre o trabalho intelectual, ou seja, sobre a ciência e a informação, pelo uso competitivo do conhecimento, da inovação tecnológica e da informação nos processos produtivos. Chega-se mesmo a falar em “capital intelectual”, considerado por muitos o princípio ativo fundamental das empresas. Visto que o poder econômico se baseia na propriedade privada do conhecimento e da informação, estes se tornam secretos e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes. Afirma-se que, hoje, o conhecimento não se define por disciplinas específicas e sim por problemas e por sua aplicação nos setores empresariais. A pesquisa é pensada como uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado (CHAUÍ, 2011, p. 320).

Tais ações acima apontadas se referem a identificar as contradições dos novos mecanismos de intensificação da força de trabalho que chancelam esse *modus operandi*, entendido neste trabalho como produção flexível do mundo do trabalho capitalista. O apelo à proposta de um ensino médio com formação unitária “centra-se na integração entre arte, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, atravessados por atividades que buscam o desenvolvimento da consciência ecológica, ética e cidadã” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 14). A referência à formação humana, em que se leia uma formação integral, não se esgota no documento:

Dessa maneira, a base teórica do Ensino Médio, destinado a estudantes que vivem no campo ou na cidade, deve contemplar a ideia de *formação humana*, mais próxima possível da *formação integral* que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética [...]. (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 15, grifo nosso).

A concepção de educação proposta ora se confere o compromisso com a formação humana em sentido integral e ora se compromete para com a formação que lide “com a incerteza, com a diversidade e com a alteridade” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 15). Num dado momento, o sujeito estudante acessa uma formação de perspectiva integral e, em outro momento, esse mesmo sujeito deve se ajustar às incertezas, ao dinamismo e à rapidez. Tal discurso contradiz-se ao tentar capturar categorias de uma tradição crítica e progressista de educação e, a partir delas, construir um outro significado.

Pressupõe-se a substituição da rigidez da relação com o conhecimento pela flexibilidade e rapidez. Objetiva-se atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, e não apenas ao sentido de que o jovem estudante deve ajustar-se. Deverá o jovem educando participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 15, grifo nosso).

Ao se referir a essa trama proposta ao sujeito que não é localizado dentro de uma estrutura social, mas descolado das relações mais amplas, Taffarel e Santos Jr. (2010, p. 32) afirmam:

Bizarro porque esta referência (tendo como corolário o lema aprender a aprender) sendo chave do projeto educacional capitalista que se outorga inclusivo (pedagogia da inclusão) cria uma contradição impossível de ser resolvida que é a divisão dos papéis sociais que o sujeito deverá desempenhar: um, do egoísta que disputa para vencer na competição capitalista, e o outro do cidadão bem-intencionado e envolvido em ações ligadas ao bem comum.

Mais adiante, o documento diz sobre a natureza que se deseja da ressignificação, interpretada aqui como um amálgama que contempla históricas reivindicações progressistas articuladas à pedagogia das competências, visando a moldar subjetividades que se adequem à nova morfologia do modo de se realizar o capital. A natureza híbrida em que se articulam os interesses do discurso dominante a históricas reivindicações da classe trabalhadora, no que concerne à educação, parecer ser o que identifica os documentos referentes às políticas educacionais que correspondem aos interesses de exigência de uma formação equivalente às demandas da produção flexível:

Essa terminalidade deve ser buscada, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, dotado de qualidade

social, *como resposta às demandas da acumulação flexível*, ou seja, acumulação que se pretende (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 20, grifo nosso).

Não há o conceito de acumulação flexível/produção flexível, entretanto, para Carneiro (1998, p. 45-46):

Produção flexível, ou reconversão produtiva, consiste na integração sistêmica de distintas sequências de trabalho em um mesmo processo, reduzindo a porosidade e o retrabalho, o que visa a aumentar a produtividade. Esse processo tem por fundamento a integração sistêmica – muito mais organizacional e na qual “todos os trabalhadores devem participar” – e também a tecnológica, em que as máquinas controlam suas próprias operações.

Tais mudanças implicam necessariamente novas demandas de qualificação/desqualificação/requalificação/exclusão dos trabalhadores, impactando o mundo do trabalho e os sistemas de qualificação em geral.

Os ganhos de produtividade fundamentam-se principalmente na redução dos tempos de fabricação e de comercialização, e os trabalhadores são responsabilizados tanto pelos méritos como pelo ônus da qualidade do produto, o que antes era responsabilidade exclusiva de gerentes e supervisores.

Tal documento, como podemos constatar, silencia e nega a inserção desse sujeito a uma sociedade de classes, e, especificamente, à classe que vive do trabalho⁸, a que é negado o acesso aos bens materiais, sociais e culturais. Não entender que tal sujeito é determinado por leis sócio-históricas é falar de um sujeito aculturado e passivo, que se ajusta à revelia dos mecanismos do modelo de produção capitalista, o qual oculta e camufla suas sucessivas crises econômicas. A história e materialidade do sujeito, que vive, cria e recria seus mecanismos de sobrevivência face às precárias condições de trabalho e escolarização, dissipa-se e dá lugar a um sujeito que simplesmente se ajusta às sucessivas mudanças do meio. O sujeito histórico é substituído pelo sujeito que possui linear desenvolvimento biopsicológico. A relação ensino-aprendizagem é resolvida pelo conhecimento da psicologia do comportamento a tal ponto que é feita uma afirmação de que a adolescência é propícia à maioria dos transtornos emocionais e psiquiátricos. Tal afirmação não é remetida a qualquer autor, especialista ou estudioso destas questões para balizar uma afirmativa sem fundamentação científica, correndo o risco de fazer parte do repertório do senso comum e preconceituoso.

⁸ Ver ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

Ao se referir ao conceito de juventude que traça o perfil dos estudantes do ensino médio, o documento transforma a história social em história do desenvolvimento biológico do indivíduo. Assim diz:

A adolescência, enquanto etapa de transição possui *características biopsicossociais* que precisam ser compreendidas como variáveis de grande relevância para o processo educacional. A adolescência é um período de profundas mudanças hormonais, com repercussões internas e externas, físicas e mentais, no organismo como um todo. É também a idade propícia para a eclosão da maioria dos *transtornos emocionais, de humor e psiquiátricos que interferem direta e indiretamente na relação de ensino- aprendizagem*. (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 22, grifo meu).

Ao evidenciar uma nova postura pelo professor em relação a sua prática pedagógica, a falta de condições materiais para que exerça seu papel é pouco evidenciada.

Quando falamos em mudanças e ressignificação é preciso delinear bem o papel do principal agente desse processo: o professor. As práticas docentes necessitam de profundas reflexões que conduzam a mudanças que se reflitam em novas práticas pedagógicas, nova postura frente a escola e, acima de tudo, em relações com os alunos que sejam estimulantes e motivadoras de um processo de aprendizagem que se quer para a vida. O professor solicitado pela reforma do ensino médio há de se renovar e de ressignificar em sua ação, postura: há de ter uma atitude que estimule o fazer aprender e não o meramente ensinar, posto que já não se tem necessidade de ensinar conteúdos estanques mas, muito mais, como atingi-los e sistematizá-los. Isso requer que o professor transforme sua relação com o saber, seu modo de ensinar, sua identidade. (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 25).

A convocação de um ensino médio inovador que ora se materializa nos PCNs, DCNs e em Goiás, representado tardiamente pelo documento “Ressignificação do ensino médio”, corresponde a mais um dos mecanismos em nossa sociedade de justificar e cancelar o modelo de organização do fazer capitalista. O termo “ressignificação” dá o sentido de tempos novos ao processo de escolarização. No entanto tal proposta vem apenas a acolher uma lógica de formação de adolescentes e jovens em fase de conclusão da educação básica que se traduz em ajustar tais sujeitos a uma nova fase de fazer o capital, a acumulação flexível, que, em acordo com Carneiro, complementa Chauí (2011, p. 318):

[...], na fase denominada pós-industrial ou da acumulação flexível do capital, imperam a fragmentação e a dispersão da produção econômica (incidindo diretamente sobre a classe trabalhadora, que perde seus referenciais de

identidade, de organização e de luta), a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, os produtos descartáveis (com o fim das ideias de durabilidade, qualidade e estocagem), a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias e o desemprego estrutural, fruto da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, causando exclusão social, econômica, política e cultural. A desigualdade econômica e social atinge níveis jamais vistos e cava um abismo entre países centrais ricos e países periféricos pobres.

O que se apresenta nesses diferentes documentos de proposição curricular para o ensino médio é a formação de sujeitos que devem aprender a lidar com situações cada vez mais precarizadas de trabalho, uma vez que, pelo novo modelo de organização da produção, o capital passa a operar “por exclusão econômica e social” (CHAUÍ, 2011, p. 322).

No livro *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, Dalila Andrade de Oliveira (2010) se propõe a entender os nexos e as contradições das políticas educacionais no Brasil na década de 1990, alinhadas com o que denomina de reestruturação capitalista e com o processo de globalização, em que à educação são realizadas adequações e ajustes para responder às demandas da realização do capital.

Por ora, interpretar que a proposta de ressignificação do ensino médio se encontra alinhada ideologicamente às concepções de sociedade, formação e educação dos documentos anteriormente discutidos (LDB, PCNEM e DCNEM) justifica afirmar que este é um projeto tardio, uma vez que os documentos nacionais de reformulação das propostas de formação para o ensino médio se situam na década de 1990.

Para Oliveira (2010), a materialização de novos modelos de produção, aqui compreendida como produção flexível, é resultado da tensa relação entre capital e trabalho, em que o capital sempre responde às novas organizações de resistência dos trabalhadores.

A autora recorre à tese de Bernardo (1991) em que, sob a lógica do capital, a educação seria interpretada como condições gerais de produção (CGP). E, neste caso, a grande contribuição destes autores seria esclarecer com maestria o trato com a educação na correlação entre capital e trabalho, em que o capital sempre responde a direitos conquistados da classe trabalhadora, devolvendo à mesma tal direito ou conquista sob sua lógica. Ou seja, o capital subverte as conquistas da classe trabalhadora ao seu interesse. Em referência à tese de Bernardo, Oliveira (2010, p. 114) afirma:

Para o referido autor, a esfera do Estado tem conseguido assimilar e recuperar em seu benefício instituições que haviam sido criadas na esfera da auto-organização dos trabalhadores. Esta passagem se dá através de mecanismos de burocratização das instituições, consistindo na inversão de seus objetivos e funcionamento. Dessa maneira, grandes reivindicações – entendidas como lutas pela emancipação da classe trabalhadora por maiores direitos e acesso aos mesmos na esfera social, como por exemplo o sufrágio universal e educação pública para todos – foram assimiladas pelo capitalismo, revertendo em sustentáculo do Estado.

A tese ora apresentada nos adverte, sobretudo, que as políticas de educação que se materializam nas redes federal, estadual e municipal não possuem caráter neutro. Para, além disso, se a força propulsora de tais políticas se manifestou por reivindicações da classe trabalhadora em diferentes instâncias, tal reivindicação será atendida e devolvida a essa classe sob os interesses da realização do capital. Se, por exemplo, a qualidade da educação é pauta de luta dos trabalhadores, tal reivindicação será respondida e materializada pelas políticas educacionais sob os interesses do capital. Ou seja, um direito conquistado é devolvido à classe trabalhadora sob a égide do capital. Oliveira (2010, p.115) explica, então, o que seria tal correlação de forças, em que às reivindicações caras da classe trabalhadora é dado outro sentido que o pretendido por essa:

É essa devolução das reivindicações dos trabalhadores pelo capital, mantendo a mesma aparência, mas mudando seu significado, que Bernardo (1998) chama de recuperação das lutas. Trata-se de um processo onde os capitalistas recuperam as cedências anteriores feitas aos trabalhadores, no momento em que estavam em condições de exigir. É que, para este autor, o objetivo último de todas as reformas do capitalismo é assimilar os efeitos das lutas dos trabalhadores ou reprimir e impedir sua eclosão. Sendo assim, são as reivindicações dos trabalhadores que suscitam os mecanismos de mais-valia relativa, pois, à medida que os capitalistas assimilam-nas, impedem que se transformem em movimentos mais amplos e, dessa forma, convertem-nas em estímulo ao crescimento econômico.

No documento em análise, a ressignificação do ensino médio sugere apenas mudanças de atitude sem nenhuma referência a investimentos de ordem financeira às unidades escolares. Ao se referir à formação continuada dos docentes, o documento afirma que tal formação deve ocorrer no local de trabalho, relacionando tal mudança de atitude ao professor reflexivo. Nesse sentido, a formação continuada é papel dos próprios professores:

- A concepção de formação é congruente com os princípios da reforma, enfatiza a autoformação e reconhece que o profissional da educação tem que aprender o tempo todo, pesquisar e investir na própria formação;
- O professor identifica-se como um profissional reflexivo e protagonista do projeto pedagógico;
- As ações de formação devem apoiar-se em estratégias que: [...] estejam centradas nas equipes e ocorram nas próprias escolas. Desse modo, concretiza-se uma formação permanente coerente com os princípios pedagógicos da reforma: de identidade, diversidade e autonomia das escolas e das equipes; de contextualização na realidade escolar; de interdisciplinaridade no trabalho em equipe. (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 27)

Outro estudo que também pode ajudar a interpretar tais caminhos tomados pela ressignificação do ensino médio em Goiás é a tese da professora Marília Gouvea de Miranda, desenvolvida em seu artigo “Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade”. Com o objetivo de desvelar os pressupostos da proposta da organização escolar por ciclos de formação, a autora concebe duas categorias de análise em sua discussão, no intuito de também interpretar a tendência das reformas educacionais do século XXI: o princípio do conhecimento e o princípio da socialidade. No parágrafo introdutório, a autora nos esclarece um pouco mais a natureza das reformas educacionais em vigência, bem como do documento em questão, que também se alinha aos fundamentos mais caros da produção flexível na educação:

A retórica em defesa de reformas na educação, que vai muito além dos documentos oficiais, quer transformar corações e mentes. O âmago das reformas não está nas mudanças objetivas, formais e técnicas das políticas públicas, mas na consolidação de uma racionalidade que deverá orientar a educação de massas no mundo ocidental e globalizado. Justifica-se, assim, um grande esforço de ‘concertación’ mediante o qual se deve aderir a uma nova concepção de educação. Está em causa, portanto, uma mudança na educação de massas que, se não chega a ser nova em seus fundamentos, aparece aos olhos de muitos como absolutamente inovadora, atual e necessária (MIRANDA, 2005, p. 640).

A autora realiza a discussão sobre a mudança de princípios que orientam a organização escolar de forma que o princípio do conhecimento que organiza a escola pela seriação dos conhecimentos e conteúdos escolares dê lugar ao princípio da socialidade, em que a organização escolar é mediada “por faixa etária ou por etapa de desenvolvimento humano” (MIRANDA, 2005, p. 642). Segundo a autora, essa mudança tem como pressuposto “a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou

reprovação/retenção/exclusão” (MIRANDA, 2005, p. 642), medida que sugere o respeito pela vivência das fases de desenvolvimento do aluno. Ao se referir ao que seria o princípio da socialidade, Miranda (2005, p. 643) afirma:

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais.

No entanto, como aponta a autora, a organização escolar por ciclos foi implantada sem discussão mais ampla, uma vez que o uso da promoção/aprovação automática do aluno foi uma interpretação deturpada e de caráter conservador “que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva” (FREITAS apud MIRANDA, 2005, p. 645). A análise de Miranda nos instiga a entender a proposta de ressignificação pela rede estadual em Goiás, que sugere, como exposto no trecho seguinte, o não investimento na infraestrutura da escola, bem como na formação docente, substituídos pela hipervalorização do espaço escolar enquanto espaço de acolhimento e convivência.

Se concebemos a escola como espaço de aprendizagem significativa, conforme fica proposto neste Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, o seu espaço constitui-se em um centro de convivência em que todas as pessoas que o habitam, e que lhe dão vida, buscam e encontram significado naquilo que lhes cabe fazer; a concepção de espaço escolar é ampliada (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p.33).

Ou seja, a proposta de ressignificação seria muito mais de caráter moral do que material e estrutural. Como afirmou Miranda (2005) anteriormente, a proposta de mudança sugere uma mudança de racionalidade em que se concebe o espaço e o cotidiano escolar. Neste trecho, os autores da proposta apelam ao amor pelo espaço, negligenciando as condições materiais ofertadas aos sujeitos que participam do cotidiano da escola:

Os recursos físicos e materiais são importantes, mas têm de ser dotados de significado para aqueles a que se destinam. O amor ao espaço que nos abriga pressupõe que ele seja acolhedor, que instaure a relação de solidariedade, a comunhão de projeto de vida, além da certeza de que a satisfação das

necessidades fundamentais de cada um só é possível se assumidas por todos (RODRIGUES; MOREIRA, 2005, p.33).

A tese de Miranda (2005), apesar de ser construída com o propósito de analisar os pressupostos da organização escolar por ciclos, foi lembrada no sentido de captarmos o que pode também estar fundamentando a proposta de ressignificação do ensino médio em Goiás.

O que seria diferenciador na proposta de ressignificação, para além de um documento que visa a justificar e se alinhar às reformas educacionais de caráter neoliberal em curso, seria a oferta de 25% da carga horária enquanto disciplinas optativas que dialoguem com os componentes curriculares da Base Nacional Comum. Os autores da proposta assim explicam:

Desta forma, na organização da proposta curricular, sintetizada na matriz curricular, a comunidade escolar, ao estabelecer as disciplinas optativas, deverá considerar a transversalidade dos conteúdos programáticos, implicando a interlocução com as disciplinas da Base Nacional Comum ou a iniciação ao processo de educação profissional e dentro de itinerários formativos. Levando em consideração as potencialidades da mesorregião em que a unidade escolar se situa, entre outros, pode-se indicar como itinerários formativos os que se seguem:

- a) Movimento e esporte;
- b) Meio ambiente;
- c) Cultura, arte, empreendedorismo e identidade;
- d) Turismo e receptiva;
- e) Tecnologia e pensamento científico que adota, tendo em vista as características locais e mesorregionais.

[...]

Do total da carga horária do curso (2.400 horas mínimas), 75% destinam-se ao conhecimento previsto no Currículo Básico Comum e 25% ao conjunto de disciplinas da Parte Diversificada (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 37-41).

Como proposto enquanto sugestão de itinerários formativos que poderiam ser ofertados pela unidade escolar a depender das características da região, chama-nos a atenção a não fundamentação em que são propostos tais itinerários formativos, bem como o fato de os temas em questão responderem a tendências efêmeras do mercado, em contraposição a uma sólida formação ampla. A categoria ou o tema empreendedorismo, como sugerido acima, torna mais consistente a hipótese da vinculação da ressignificação do ensino médio com sua adequação às demandas da reestruturação do capital, como assevera Oliveira (2010).

Nos anexos do documento, são sugeridas 50 disciplinas que se enquadrariam enquanto componentes curriculares da parte diversificada do currículo, que seriam

ofertadas pelas unidades escolares segundo a “vocação” ou a característica da região onde está situada. Destas disciplinas foram selecionadas aquelas que respondem   lógica do empreendedorismo, bem como aquelas que sugerem rela o com a Educa o Física e as práticas corporais:

Empreendedorismo cultural;
Educa o sexual;
Educa o inclusiva;
Trabalho infantil;
Dança;
Confec o de bijuterias, calçados e roupas;
Est tica e beleza;
Artesanatos;
Música e m dia;
Resgatando as músicas populares brasileiras;
Banda/fanfarras (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p.45-46)

Algumas dessas disciplinas ou temas sugeridos enquanto itinerários formativos a partir da parte diversificada do currículo trazem em seu bojo a forma o do sujeito empreendedor, que se ajusta às incertezas e ao desemprego estrutural. Para mascarar a falta de oferta de vagas nos empregos formais, oferta que   condi o para a subsistência do trabalhador, a lógica do empreendedorismo cai como uma luva para justificar o injustificável, ou seja, a desigualdade social que pressupõe a desigualdade de oportunidades. O desemprego estrutural seria resolvido por iniciativas isoladas e individuais de sobrevivência, e, portanto, não seria de toda responsabilidade do Estado propor políticas públicas de cunho social. A responsabilidade se descola, deste modo, do coletivo para o individual, culpabilizando o sujeito pela não empregabilidade.

Oliveira (2010) esclarece que as várias respostas dadas via políticas públicas de educa o como forma de adequa o às demandas produtivas têm contribuído muito mais para mascarar e justificar o desemprego pela suposta falta de qualifica o dos trabalhadores, como versa a teoria do capital humano:

Segnini (1998) indaga se a rela o que tem sido estabelecida entre educa o e trabalho como condi o indispensável para o desenvolvimento não estaria se constituindo muito mais num processo social de legitima o do desemprego e da precariza o social, que estão ocorrendo no mercado de trabalho, do que uma real e concreta exigência dos processos de produ o de bens e serviços. Para reforçar a desconfiança, a autora nos mostra que, segundo estatísticas do próprio MTb, nos últimos anos vem crescendo o nível de desemprego de trabalhadores escolarizados (OLIVEIRA, 2010, p. 342).

O que não se reconhece é que o desemprego estrutural e a proposta das políticas públicas fundamentadas no neoliberalismo cnicamente apontam, para a solução deste problema, a iniciativas isoladas e individuais de sobrevivência. Portanto, tal política desresponsabiliza o Estado em propor políticas públicas de cunho social. A responsabilidade se descola, deste modo, do âmbito coletivo para o individual, culpabilizando o sujeito pela não empregabilidade.

CAPÍTULO 2- TEMPO, CORPOREIDADE E ESCOLA PELA LÓGICA DA PRODUÇÃO FLEXÍVEL.

Neste capítulo vamos tentar empreender uma discussão sobre os impactos da proposta de ressignificação no ensino médio para o trato da Educação Física, tendo como pressuposto a discussão realizada no capítulo anterior acerca da natureza da oferta das disciplinas optativas a partir da parte diversificada do currículo. Nesse sentido, tentaremos compreender o sentido atribuído à Educação Física e, como consequência, à corporeidade, pela sugestão de novos itinerários formativos, como proposto pela ressignificação. O tempo dedicado a esse conhecimento, que tem se realizado em uma aula de 40 minutos aos alunos do ensino médio noturno, reflete o descaso para com a corporeidade e a Educação Física. Esse tempo tão aligeirado, a princípio, leva-nos a perceber como o momento histórico de realização do capital concebe o homem e o fragmenta, tendo como pressuposto dessa fase do modelo capitalista de produção a cognição como prioridade da exploração da força de trabalho, ainda que saibamos que há o desenvolvimento desigual da força de trabalho, pois “nos limites das relações sociais capitalistas, que combinam formas avançadas e arcaicas de exploração do trabalho, as representações do corpo no trabalho como *human motor* continuam com o seu valor explicativo relativo [...]” (HEROLD JR., 2007, p. 180).

2.1 O tempo apropriado pelo capital e expropriado do sujeito

É necessário abrir aqui um parêntese sobre a naturalização do sentido atribuído ao tempo em seu significado mensurável e mercantil. A naturalização desse conceito está em íntima relação com a determinação do tempo da jornada de trabalho, enquanto um objeto de disputa entre capitalistas e trabalhadores. A ideia de uma temporalidade externa ao sujeito tira dele a autonomia sobre seu tempo, passando ao largo da compreensão de que o tempo é consequência da atividade humana (CARDOSO, 2009). É necessário historicizar o sentido atribuído ao tempo, para interpretarmos por que, na sociedade contemporânea, o tempo possui um significado urgente, imediato e efêmero.

Na apresentação da obra “O desafio e o fardo do tempo histórico”, de István Mészáros, Foster (2007) enfatiza a importância em compreender o tempo, por acreditar ser este o pseudônimo da vida, e retrata, em referência a Mészáros, que o tempo poderia

ser experienciado de outra maneira, diferente da qual o aprendemos: “Para Mészáros, uma ênfase genuína no autodesenvolvimento dos seres humanos permitiria que o dia normal de trabalho se reduzisse a vinte horas por semana ou menos, ao mesmo tempo que criaria as condições para as relações sociais igualitárias” (FOSTER, 2007, p. 16). Nesse sentido, o tempo para o capital se opõe à vida e se transforma em um mecanismo fundamental de sua reprodução, na medida em que o tempo se torna refém da produtividade produtivista. “A única modalidade de tempo em que o capital pode se interessar é o *tempo de trabalho explorável*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 25).

O tempo foi capturado pela sociedade industrial passando a ser também mercadoria; lidar com o tempo será o mesmo que lidar com o dinheiro. Em consequência disso, o tempo fora do ambiente de produção passou a ter um valor menor, por não produzir riqueza e lucro. Isso significa que o tempo para as relações afetivas, amorosas, pessoais e familiares não possui a mesma importância que o tempo dedicado ao trabalho no mundo produtivo. Esse tempo do não trabalho passa a ter, sobretudo, um limite, uma vez que há sempre um limiar para que não avance e não invada o tempo do trabalho. É o tempo de trabalho que condiciona o indivíduo a uma disciplina temporal, uma vez que o tempo livre do trabalhador se subsume ao tempo do trabalho. É este que determina aquele. Segundo Cardoso (2009), a indústria passa a mensurar o tempo em que o trabalhador realiza determinada produção, e esse *modus operandi* do domínio da atividade laboral do trabalhador também passa a operar a lógica de suas relações fora do ambiente de trabalho. Ao se referir às inovações tecnológicas que invadiram a compreensão e experiência do tempo pelos trabalhadores, Cardoso (2009, p. 38) diz:

Essas inovações, que levaram ao cálculo do tempo e da produtividade máxima, conseguiram definitivamente estabelecer a medida temporal de cada gesto. Assim, a linha de montagem, onde a máquina já contém o tempo que o trabalhador deve utilizar em seu trabalho, constitui a inovação tecnológica mais explícita e mais representativa de todos os aspectos mais penosos do trabalho humano nas sociedades industrialmente desenvolvidas. O trabalho na linha faz com que o trabalhador perca quase que totalmente sua autonomia em relação ao tempo e ao próprio trabalho.

Segundo a autora, a existência balizada pela temporalidade do mundo do trabalho na sociedade do capital terá como consequência que o direito à vida passe a se confundir com o direito de ganhar a vida, o direito ao trabalho remunerado. É por essa lógica que tal sociedade estabelece a relação causal entre preguiça e pobreza, bem como

trabalho e riqueza, a partir do trato que o sujeito dá ao tempo, ou seja, a sua capacidade e competência de transformar o tempo em lucro e riqueza.

Ainda para Cardoso (2009), essa relação está atrelada ao sentido atribuído ao trabalho pelo movimento protestante, cuja filosofia tem como fundamento o trabalho que enobrece o sujeito e aproxima-o de Deus. A riqueza, por essa lógica, seria a representação do esforço e da dedicação ao trabalho. Toda a existência, todo o tempo seriam balizados pelo trabalho. Como esclarece a autora:

Logo, “a perda de tempo é o primeiro e o principal de todos os pecados” e “de toda hora perdida no trabalho redundará uma perda de trabalho para a glorificação de Deus”. De forma que quase todo o tempo deveria ser dedicado ao trabalho, até o tempo do sono deveria ser limitado e o tempo dedicado ao esporte deveria ter finalidade racional de restabelecer a eficiência do corpo para a continuidade do trabalho (CARDOSO, 2009, p. 33).

Mészáros (2007) compreende que o tempo, tal como conhecemos em sua faceta mercantil, subjugou o ser humano à carcaça do tempo, uma vez que o tempo livre do indivíduo é reduzido cada vez mais em função da redução do trabalho necessário, de modo que o tempo passa apenas a significar mera contabilidade desumanizadora. Ao versar sobre o tempo livre, o autor diz:

É por essa razão que o conceito de *tempo livre* é totalmente desprovido de sentido para o capital. Deve ser subvertido – e degradado – por sua conversão em “lazer” ocioso, com o objetivo de submetê-lo, exploradoramente, ao imperativo global da acumulação de capital. Em oposição, a contabilidade socialista deve trazer ao primeiro plano a tarefa de fazer sempre o melhor uso do tempo livre disponível da sociedade, bem como de expandi-lo ao máximo no interesse de todos. Eis como se faz possível enriquecer os indivíduos sociais de forma significativa pelo processo do exercício criativo de seu tempo livre pessoalmente disponível – o tempo disponível dos indivíduos, que é necessária e absolutamente negligenciado na sociedade capitalista – aumentando simultaneamente com isso as potencialidades positivas da própria humanidade, como a base do desenvolvimento individual e social no futuro (MÉSZÁROS, 2007, p. 44).

O autor discute, então, o tempo apropriado pela realização do capital e ressignificado em mercadoria, bem como o tempo explorado em sua forma e conteúdo em uma sociedade sem divisão de classes, tido como pressuposto para a emancipação do sujeito. Nesse sentido, o tempo é vida, como Foster (2007) afirmou outrora. Mészáros conclui, por essa perspectiva, que o tempo livre é construção social histórica

da humanidade, e por isso mesmo pode e deve ser pensado em outra dimensão que não sua versão mercantilizada tal qual a conhecemos:

A produção de tempo livre no curso da história, como a condição necessária da emancipação, é uma grande realização coletiva. Como tal, é inseparável do desenvolvimento progressivo da humanidade, da mesma maneira como o conhecimento – e o conhecimento científico historicamente cumulativo relevante de modo direto ao processo de reprodução societária – é também impensável sem o sujeito coletivo da humanidade, e se estende a toda história. Contudo, o capital expropria para si o tesouro de todo o conhecimento humano e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente – ainda que da maneira mais destrutiva – por seu próprio modo fetichista de reprodução (MÉSZÁROS, 2007, p. 52).

Realizada essa análise, cabe então compreender qual o sentido atribuído ao tempo na sociedade contemporânea e como tal entendimento influenciará as relações sociais nos mais diversos espaços, dentre eles a escola.

A temporalidade hoje é urgente, presentista e rápida. Nela, o sujeito virtuoso é aquele que desempenha várias atividades ao mesmo tempo, ou desempenha uma mesma atividade em um tempo cada vez mais reduzido. Desse modo, o tempo está mais alheio ao sujeito; o tempo de não trabalho sucumbe cada vez mais ao tempo do trabalho. A ampliação do tempo de trabalho pode ser explicada por sua precarização na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que os direitos trabalhistas nos empregos estáveis têm sido cada vez mais reduzidos em função de perversas negociações que ameacem os trabalhadores a perder seus postos de trabalho. O aumento do número de trabalhadores e trabalhadoras informais em trabalhos precarizados tem como consequência a intensificação e o aumento do tempo da jornada de trabalho, para que estes mesmos trabalhadores possam conseguir a remuneração equivalente às suas necessidades em empregos instáveis efêmeros, de característica sazonal. Outrora, tal remuneração era contemplada em uma jornada de trabalho fixa em um emprego estável. A incerteza representa a condição de grande parte da classe trabalhadora atualmente. Se não há garantias do amanhã, então o presente deve ser realizado e consumido com toda a sua intensidade. Como esclarece Cardoso (2009, p. 46):

[...] há uma hiper-valorização do presente, por oposição à modernidade que foi orientada no sentido do futuro e por oposição ainda à sociedade tradicional, orientada para o passado. Isto porque, se não há longo prazo e o

futuro é incerto, mais do que nunca o agora ganha o estatuto do tempo absoluto, o que leva à necessidade de consumi-lo exaustivamente.

Esse tempo efêmero, tenso e urgente, que é a tônica nas sociedades contemporâneas, retira do sujeito sua vontade, condicionando seu corpo e seu repertório gestual a atender às necessidades da realização do capital. O trabalhador polivalente é o perfil que se deseja, uma vez que ele consegue executar várias atividades ao mesmo tempo, antecipando-se na solução de possíveis problemas, e que está sempre pronto para improvisar. Ele assim opera, porque sua subjetividade foi formada para responder as incertezas, para as mudanças e para o efêmero. Cardoso (2009, p. 49) assim descreve a rotina de trabalho desse sujeito e como tal rotina se verticaliza na produção de outra corporalidade e de outra gestualidade:

Trata-se de suprimir os tempos denominados pelo capital como mortos, reduzir os tempos de recuperação entre diferentes operações, reorganizar o trabalho prevendo uma atividade enquanto há a recuperação de outra, ou, ainda, de fazer trabalhar os diferentes membros do corpo ao mesmo tempo em tarefas diferentes. O que significa que cada minuto deve ser inteiramente ocupado, sem parada e sem descanso, o que é denominado pelos empresários “posto de trabalho eficaz”, o que significa que o trabalhador deve estar ocupado, pelo menos 92% de cada ciclo de um minuto de trabalho.

A incerteza do futuro e a crença no agora está em íntima relação com a flexibilização da jornada de trabalho, apagando as fronteiras, antes bem delimitadas, entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. Essa flexibilização ocorre em função das demandas da produção: “Ao longo da história, ao mesmo tempo em que a duração do trabalho foi sendo reduzida em função de pressão dos trabalhadores, ela foi, por pressão do capital, sendo flexibilizada e intensificada” (CARDOSO, 2009, p. 47).

Ainda segundo Cardoso, a flexibilização do tempo na rotina dos trabalhadores pode ter várias facetas, uma vez que pode ser identificada por inúmeros ajustes na rotina de trabalho voltados para atender às necessidades urgentes e efêmeras do mercado. O tempo, portanto é também um objeto de disputa. A autora assim nos explica:

[...] a flexibilidade pode assumir diversas formas, entre elas a flexibilidade em preparação, para mudanças de produto, para suportar erros de supervisão e para operações sazonais relativas a flutuação na carga de trabalho. Neste último caso, ela pode assumir a forma de utilização de horas extras, contratos de trabalho para tempos específicos, distribuição não homogênea das horas de trabalho ao longo do ano, polivalência ou multifuncionalidade, podemos

ainda incluir, pensando a realidade brasileira, as férias coletivas, os processos de admissão e demissão, entre outros (CARDOSO, 2009, p. 48).

A flexibilidade é um sem limites de possibilidades, desregulamentando o tempo da jornada de trabalho e mascarando a intensificação da exploração da força de trabalho. Cardoso (2009, p. 48) nos esclarece que “ao invés de maior liberdade, esse novo sistema impõe novas formas de controle, mais difíceis de serem percebidas por serem mais implícitas”. Segundo a autora, ainda que o tempo de trabalho esteja desregulamentado, de uma maneira sutil, este mesmo trabalho detém mais controle do trabalhador, por não impor a ele uma coerção explícita e policialesca. Desse modo, a redução da jornada de trabalho não representa mais uma conquista para a classe trabalhadora, pois seu sentido é subvertido, uma vez que é mascarada a intensificação da atividade laboral.

Assim, se ao longo da história a redução e organização do tempo de trabalho eram tratadas como formas de melhorar as condições de trabalho, após os anos 80, a redução da jornada passa a ser uma variável de ajuste para facilitar a flexibilidade da produção. E essas mudanças dentro das empresas têm implicações notáveis sobre as vivências do tempo fora dos locais de trabalho (CARDOSO, 2009, p. 50).

Segundo Carneiro e colaboradores (2005), tal incerteza e instabilidade produz subjetividades e personalidades cada vez mais individualistas, que promovem e cultuam uma cultura presentista, uma vez que não há mais garantias para o futuro. A cultura presentista tem em seu bojo a ampliação do espaço privado em detrimento do espaço público, de tal forma que a figura do Estado provedor dá lugar às organizações em rede, de natureza instável e flexível, o que subjaz a responsabilização do “próprio sujeito pela mazelas sociais da sociabilidade do capital” (CARNEIRO, 2005, p. 404).

Desse modo, com a ausência de políticas que promovam a formação para a cidadania, o sujeito é quem deve se responsabilizar por sua formação. Essa lacuna passa a ser preenchida então pelas relações de mercado, cuja tônica é formar competidores que arrisquem tudo em nome do lucro e do dinheiro, os quais, por sua vez, proporcionem a vida que poucos podem ter. Essa maneira de organização da existência humana, mediada pela produção capitalista, de cunho instável e flexível, é o que vai pautar o caráter efêmero e imediatista das relações sociais. Por essa lógica, segundo Carneiro e colaboradores (2005) para o sujeito não há nada a perder, uma vez que não possui mais a garantia do futuro. O que importa é o aqui e o agora.

Esse pensamento, para os autores, é o que irá desenvolver sujeitos que passam a pautar uma existência de riscos, sem limites, e de autodestruição. Tudo é permitido para a produção do novo, para as novidades que valorem a mercadoria e que conquistem o maior número de consumidores. A subjetividade por hora terá como tônica a prontidão para qualquer desafio, e o sujeito virtuoso será aquele que se arrisca e assume as consequências. Como esclarecem Carneiro e colaboradores (2005, p. 400):

Essa representação é de tal ordem incorporada pelos sujeitos que o risco vai se tornar uma realidade diária, não mais enfrentada pelos capitalistas, pelo Estado, pelas bolsas de valores e pelos banqueiros, mas vivenciada pela massa. A produção e a reprodução do capital tornam-se a produção e a reprodução dos riscos sociais. Para encobrir tal realidade, a ideologia naturaliza o enfrentamento dos riscos diários em fato corriqueiro normal e comum e cria um outro personagem, “o herói do risco”, ou seja, “o mito do herói do risco”.

A universalização dessa ideologia, a do sujeito que se arrisca em nome do lucro e do sucesso, subjaz a exigência de outras competências e habilidades, próprias da atual fase de realização do capital, que nada mais são do que as competências próprias do sujeito empreendedor: “abstração, participação, criatividade, iniciativa, trabalho em equipe, capacidade de correr riscos, enfrentar desafios, neutralidade afetiva, facilidade de adaptação a situações cambiantes, polivalência e educação continuada [...]” (CARNEIRO, 2005, p. 403).

A convocação de outras competências promove a tessitura de outro projeto de formação que viabilize este *modus operandi* do capital. Tais competências têm como centralidade não mais a obediência e a execução de gestos repetitivos como eram na lógica taylorista-fordista. O sujeito obediente de outrora é substituído pelo sujeito proativo, ou seja, aquele que tem iniciativa face a situações inesperadas, e que está sempre criando maneiras mais eficazes e eficientes não de realizar suas tarefas, mas de valorar a mercadoria que produz junto a sua equipe, promovendo o sucesso da empresa com que “colabora”⁹. Esse sujeito não é mais o sujeito dócil e forte, de bom preparo físico, mas é o sujeito inteligente, inovador, arrojado e “sarado”. O sujeito sempre pronto aos novos desafios. Essas competências são garantidas, por ora, por uma boa formação básica, que qualifica o sujeito para tais atribuições.

⁹ O sujeito não é mais empregado, mas colaborador da empresa.

A reorganização da base técnica do trabalho traz para a educação a incumbência de formar qualidades/competências do trabalhador. Neste ponto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnicos-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (NOZAKI, 1999, p. 6).

2.2 A urgência de um novo modelo de formação face às necessidades da produção e reprodução do capital e os desdobramentos na gestão escolar.

A Educação Física, que outrora contribuiu para a formação dos cidadãos aptos fisicamente para o trabalho e para a guerra, trazendo à produção do conhecimento um saber que instruísse o cidadão a uma rotina de exercícios e hábitos saudáveis que evitassem doenças e o tornassem mais produtivo, bem como inculcassem a ordem e a moral pela disciplina do corpo, deve ser reordenada, tendo em vista a formação do trabalhador para a nova sociedade. Segundo Nozaki (1999), a Educação Física passa a ser “artigo de luxo” do currículo escolar, uma vez que não contribui diretamente para a formação de competências exigidas pela lógica da produção flexível. As disciplinas necessárias no currículo seriam aquelas “que 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, 1999, p. 6). O autor esclarece-nos com maestria como ocorre a mudança do sentido atribuído à Educação Física à revelia das necessidades da realização do capital:

Se, por um lado, a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia de formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra e, mais recentemente, também aliou-se ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural, por outro lado, a reconfiguração atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, a necessidade dela no projeto pedagógico dominante (NOZAKI, 1999, p. 7).

A ausência da Educação Física no currículo em vigência da rede estadual de educação em Goiás, resultado da reforma pela gestão do então Secretário de Educação Thiago Peixoto, expressa o sentido que vem sendo dado a esse saber, uma vez que,

como pontuou Nozaki (1999), não é necessária para a formação de sujeitos para a sociedade do conhecimento. É importante abrir um parêntese para explicar o que seria a denominada sociedade do conhecimento. É Newton Duarte (2008) que nos auxilia nesse entendimento.

Segundo o autor, a sociedade do conhecimento seria a atribuição dada por alguns intelectuais à sociedade cuja centralidade está, entre outros elementos, na democratização do acesso ao conhecimento. A grande questão, como versa o autor, está no fato de que o acesso amplo e irrestrito ao conhecimento não corresponde ao fato de que todos os sujeitos possam interpretar, à luz da crítica, tais conhecimentos. Ainda para o autor, não está em pauta categorizar esse conhecimento, tendo-se como consequência que o conhecimento produzido pela mídia se equaliza ao produzido pelo saber popular ou pela ciência. Subjaz então o pensamento de que não há valores e interesses em jogo na produção do conhecimento, pois o que importa é o saber propriamente dito. O autor esclarece a função do consenso estabelecido acerca da sociedade do conhecimento:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor; pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2011, p. 14).

Sociedade do conhecimento seria, então, em poucas palavras, o entendimento de que foi inaugurado um outro modelo de sociedade. No entanto, como assevera o autor, a nova fase do capitalismo, entendida neste trabalho como a reconversão produtiva, produção flexível ou toyotismo, não representa a ausência de relações sociais que são pautadas na produção de mercadoria. As relações mercantis estão mais presentes do que nunca, mesmo que estejam mais veladas e sutis, por transformar toda e qualquer produção humana em mercadoria. O autor defende que se referir à sociedade capitalista como sociedade do conhecimento revela a intenção de ocultar as relações sociais da realização do capital, que têm produzido mais desemprego, subserviência e exclusão das camadas sociais mais empobrecidas e aviltadas. Por fim, expõe:

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim

considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2008, p. 13).

Lúcia Bruno (1996) também nos auxilia a entender esse imbróglio, quando versa sobre a relação entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico. Para a autora, vivemos em uma fase de transição acerca das atribuições que qualificam a força de trabalho na sociedade capitalista, uma vez que em cada estágio de produção haverá novos atributos que conformam a qualificação da força de trabalho, o que irá valorizar determinados saberes em detrimento de outros. Segundo a mesma, na atual fase de realização do capital, há mais exigência de competências intelectuais e abstratas em detrimento da força física e das habilidades manuais. Desse modo, a habilidade física e manual, outrora considerada pré-requisito na admissão de trabalhadores e trabalhadoras em indústrias e fábricas, dá lugar às competências intelectuais e de raciocínio abstrato, que são as atribuições solicitadas nos setores de serviços e também nas indústrias e fábricas de produção informatizada. O deslocamento da exploração da força de trabalho das competências físicas para as competências intelectuais não significa o desaparecimento da sociedade do capital, o que poderia significar o fim da exploração do proletariado, mas, sobretudo, seu triunfo.

É pela hierarquização dos saberes que tecem a qualificação da força de trabalho na sociedade do capital que podemos refletir sobre o sentido atribuído à Educação Física enquanto um campo do conhecimento, pela lógica da produção flexível (BRUNO, 1996). Segundo a autora, no modelo de gestão da qualidade total, a disciplina não é exercida mais sobre o corpo do trabalhador, mas, sobretudo, por sua cooptação subjetiva, uma vez que o componente intelectual neste modelo ganha maior destaque:

Com o deslocamento da exploração do componente manual para o intelectual, mudam também as formas de disciplina e de controle da força de trabalho. Sendo o cérebro do trabalhador, ou seja, sua capacidade de raciocínio e sua estrutura psíquica, o elemento a ser explorado no processo de trabalho, as técnicas de controle e disciplina convencionais que incidiam primordialmente sobre o corpo do trabalhador estão sendo substituídas pelas técnicas gerenciais participativas. Tais técnicas apresentam grande carga simbólica que tem dupla função: a de se constituir em canais formais de

apropriação da capacidade de raciocínio dos trabalhadores e a de controlar e disciplinar sua estrutura psíquica, já que responsabilidade, envolvimento, interesse pelo trabalho e capacidade de inovar são, hoje, importantes fatores de produção (BRUNO, 1996, p. 96).

Pela lógica da flexibilização da produção, a compreensão de competência tem carregado uma conotação de “saber prático/tácito do trabalhador”, no sentido de identificar a eficácia deste diante da solução dos problemas cotidianos. Tal sentido e significado valoriza a dimensão individual da competência em detrimento de sua dimensão política, que se consolida na capacidade de organização coletiva destes trabalhadores (RAMOS, 2002). Por ser monopolizada pela dimensão individual, a competência disseminada no mundo do trabalho hoje, ou a falta dela, tem sido o principal argumento usado pela mídia, bem como pelos órgãos financeiros mundiais, para justificar o desemprego, os salários aviltantes e a precarização do trabalho, não sendo diferente para o trabalho docente. A autora assim esclarece a razão pela qual nos últimos anos os sindicatos têm perdido sua capacidade de organização:

A noção de competência, é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p. 407).

Essa análise do conceito de competência restrito em sua nuance individual pode ser ilustrada pelo Programa Reconhecer¹⁰, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, que instituiu a bonificação pelo desempenho do docente. Assim esclarece o atual secretário da educação: “O bônus não é salário, mas sim uma forma de premiar o profissional que se dedica ao máximo em seu trabalho” (PEIXOTO, 2011b, p. 5). Libâneo (2013, p. 3) nos esclarece a natureza dessa política instituída desde 2011 em Goiás nas escolas da rede pública:

¹⁰ O “Programa Reconhecer: Educação, o mérito é seu” é um dos 25 eixos da reforma educacional implantada pelo atual secretário da Educação em Goiás denominada “Pacto pela Educação”. Na cartilha enviada aos docentes esclarecendo os critérios para que sejam contemplados pelo bônus de estímulo à regência, determina-se que as faltas justificadas por atestado médico serão igualmente computadas, contando como falta para escala de premiação somente os casos comprovados pela Junta Médica. A lógica de responsabilizar exclusivamente o professor pelo sucesso e fracasso dos alunos na escola se estende também à responsabilização de sua saúde e, conseqüentemente, de sua doença.

A escola que temos no Brasil desde 1990 até hoje é a escola de resultados que oferece um “kit” de habilidade mínimas para a sobrevivência social e necessidades imediatas e mais elementares dos alunos. É uma escola que não tem interesse em prover condições pedagógicas e didáticas para formar a reflexividade, para propiciar o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos.

Em seu artigo sobre a avaliação das políticas de incentivo salarial para professores em diferentes estados brasileiros, como Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Distrito Federal, Brooke (2011) faz a seguinte crítica ao caso brasileiro quando comparado às políticas da mesma natureza em processo nos Estados Unidos e no Chile:

O único tipo de responsabilização em jogo, do governo estadual em relação aos seus funcionários, é o mesmo do empregador que exige bons resultados dos seus empregados. Por mais que façam uso de justificativas que expressam os direitos do cidadão de ser bem atendido, as políticas de incentivo estaduais sempre serão estratégias para aumentar a produtividade (BROOKE, 2011, p.184).

De acordo com a cartilha enviada às unidades de ensino da rede estadual pela SEDUC-GO, segundo a qual o professor tem o direito de faltar apenas seis aulas para que seja integralmente contemplado/gratificado pelo bônus, está evidente que essa forma de premiação representa a individualização do trabalho educativo e pedagógico, dizendo ao docente que sua remuneração é proporcional a sua produtividade e que, conseqüentemente, a responsabilidade pela qualidade da educação está exclusivamente em suas mãos. A competência do trabalho docente estaria então compreendida na estreita visão da relação causal do deslocamento do ensinar para o aprender, materializando-se na massificação das avaliações aplicadas como medida de policiamento do “fazer ensinar” do professor em sala de aula, culpabilizando-o pelo eventual fracasso dos resultados. Ao justificar a política meritocrática instituída pela Secretaria de Educação, o atual secretário, em seu discurso, não reconhece as condições materiais com que alunos, professores e gestores deparam cotidianamente, sendo a adoção da política da meritocracia uma escolha que depende apenas da vontade de cada um. Para que o professor seja contemplado pelo bônus, é preciso que comprove assiduidade e que cumpra também com a entrega de seus planos de aula a cada quinze dias. Ou seja, a autonomia do trabalho docente é subsumida pelo cumprimento de

tarefas burocráticas, uma vez que o professor envolve-se mais com as atividades-meio do que com as atividades-fim da docência.

A partir deste ano, em que o bônus passa de R\$ 1,5 mil para R\$ 2 mil e será pago semestralmente, o professor terá que comprovar assiduidade e também apresentar quinzenalmente o planejamento das aulas. Uma forma de aprimorar o seu trabalho e facilitar o acompanhamento por parte da Secretaria da Educação.

O reconhecimento ao mérito é uma estratégia que vem sendo utilizada por inúmeros países que promoveram reformas nos seus sistemas educacionais, mostrando-se altamente eficaz. No Pacto pela Educação de Goiás, ela está no Reconhecer e também em outros programas, como Prêmio Escola, que premia as unidades com até R\$ 20 mil por etapa do ensino conforme metas estabelecidas de acordo com o Ideb; e o prêmio Aluno, que a partir deste ano beneficiará os estudantes com melhor desempenho por regionais de ensino de todo o estado. (PEIXOTO, 2012, p.1).

Percebe-se, assim, uma relação injusta e desigual de (des) responsabilização do Estado e o progressivo comprometimento da sociedade civil para com uma educação de qualidade. Segundo Saviani (2008, p. 230):

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais.

Ao se referir às deliberações da Secretaria de Educação do estado de Goiás, Libâneo (2011, p. 3) assevera:

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, pais façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola.

Desse modo, o tom irreversível do pensamento único (SANTOS, 2011) também se materializa nas políticas educacionais, como se professores, alunos e gestores não tivessem alternativa, senão acatar. Na matéria intitulada “É preciso preencher a cabeça deles”, da edição 2235 da revista Veja, Vilic e Borges (2011, p. 94) assim argumentam sobre as razões que explicam a baixa qualidade do ensino médio no Brasil:

Várias razões explicam o cenário de terra devastada – a começar pelo despreparo dos professores. A maioria deles desembarca na sala de aula sem nenhuma estratégia para despertar o interesse de jovens inseridos em um mundo no qual o saber enciclopédico deixou de fazer sentido diante da internet. Na verdade, as deficiências de nossos mestres começam no nível mais básico. Os egressos das faculdades de pedagogia e das licenciaturas sabem pouco, ou nada, de didática, já que 80% do que aprenderam foram teorias obsoletas permeadas de bordões ideológicos”.

Ao apontar as fragilidades na formação dos docentes, a revista, de maneira implícita, sinaliza o que seria uma boa formação docente ao criticar que essa mesma formação tem sido permeada por teorias obsoletas. Em outras palavras, nas entrelinhas, ela diz o que é competência da intervenção docente, bem como aponta que o estudo teórico de nada vale para a formação desse profissional que é carente de prática. É importante esclarecer que, sendo a revista uma mídia que se ancora no pensamento neoliberal¹¹, sua posição é clara ao responsabilizar o professor que não é competente para ensinar, como se se tratasse de uma relação mecânica e linear que culmina no aprendizado. Conseqüentemente, não é mencionado que, se o ensino é de má qualidade, vários aspectos contribuem para essa situação, como o descaso do poder público para o cumprimento do piso salarial dos professores, a falta de estrutura nas unidades escolares, enfim, vários aspectos que podem ser resumidos pela desvalorização do trabalho docente. No trecho da matéria está claramente implícita a “institucionalização do ‘professor-executor’ (tarefeiro), capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico” (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Na esteira desse raciocínio, o colunista Claudio de Moura Castro, na mesma edição da revista *Veja*, tenta apresentar possíveis alternativas para o ensino médio brasileiro, “desastroso”, como discute em sua coluna. Dentre elas, o economista sugere a facilitação do acesso de profissionais sem licenciatura à docência, dentre os mesmos, engenheiros, médicos, advogados e farmacêuticos. Ao desqualificar o trabalho docente por entender que qualquer profissional poderia intervir nos processos pedagógicos da escola, subjaz a ideia de que as licenciaturas não cumprem seu papel social e qualquer um poderia exercer a docência. Além disso, propõe “ênfatisar a aplicação das teorias em projetos e exercícios práticos” (CASTRO, 2011, p. 98). Nesse sentido, a prática é aqui alijada da teoria e perde seu papel de ação transformadora da natureza e da vida social.

¹¹ Ver SILVA, Carla Luciana. **VEJA: o indispensável partido neoliberal (1989-2002)**. Cascavel: Edunioeste, 2009. Coleção Tempos Históricos, vol.7.

A unidade teoria-prática é reduzida ao pragmatismo, não se percebendo que “o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação da natureza do mundo (cultural/social) como conseqüente de si mesmo” (PEREIRA, 1995, p. 70).

Essa lógica de educação prática e aligeirada também chegou a Goiás, podendo ser interpretada como a reconfiguração da formação escolar subsumida às necessidades mercantis. Bruno (1996) esclarece que:

A introdução de um novo patamar tecnológico tem conseqüências também sobre os sistemas de ensino, cuja inércia acaba por produzir defasagens entre o quadro formativo fornecido pela escola e as necessidades impostas pelas inovações no mundo do trabalho. É neste momento que estes sistemas entram em crise e começam a reformular-se mais ou menos rapidamente (BRUNO, 1996, p. 112).

Em entrevista ao Jornal Opção, edição 1864, o atual secretário da educação assim argumenta sobre a implementação de seus projetos:

Penso que o papel da Secretaria da Educação é mais executivo. Há 12 anos, ela vive a tendência quase total de estar ligada à Academia, comandada por professores vindos da universidade, como Raquel Teixeira, Eliana França ou Milca Severino. Mas a academia tem essa necessidade de formular muito. Eu tenho muita dificuldade em lidar com essa linha ideológica da Educação. Meu foco é no aluno, quero vê-lo aprendendo e hoje ele não está aprendendo de forma adequada. Conforme avaliação diagnóstica, 91% dos estudantes que terminam o ensino médio não sabem matemática e 73% não têm aprendido efetivo em língua portuguesa. São necessárias mudanças. Meu foco é em gestão, em avaliação e na sala de aula. O mais importante não é discutir teorias no gabinete, é agir onde os alunos estão. Por isso tenho essa agenda de visitação às escolas [...] (PEIXOTO apud BORGES, 2011, p. 1).

O discurso do secretário pode ser melhor compreendido pela análise de Oliveira (2004) acerca dos desdobramentos da produção flexível no trabalho docente. A autora afirma que hoje, na era do globalismo, a educação deixa de ser o eixo de mobilidade social, como era representada na década de 60, para responder ao eixo de equidade social. Tal argumento foi a centralidade das políticas de educação no Brasil iniciadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que possuem as seguintes características:

- 1) A centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo-se a escola como núcleo de planejamento e gestão;
- 2) O financiamento per capita com a criação do FUNDEF (hoje FUNDEB);
- 3) A regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB,

ENEM, ENC);

4) A avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Oliveira (2004, p. 1130) assevera que tais medidas alteram substancialmente “a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais”, transportando o léxico empresarial – eficácia, eficiência, excelência e produtividade – para o espaço pedagógico. A autora lembra que o ponto de partida ocorreu na Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, que determinava como eixo a educação para a equidade social. Nessa conferência, houve o acordo da expansão da escolaridade nos países em desenvolvimento, contudo, sem o aumento de investimentos. Com o aumento da oferta educacional sem recursos culminando na massificação da escolarização, a educação passa a ser o único meio de sobrevivência no mundo globalizado.

Nesse sentido, Oliveira (2004) é feliz em esclarecer que essa expansão da escolarização recorreu à responsabilização da população em geral, apelando para o voluntarismo e comunitarismo, retirando pouco a pouco a responsabilização do Estado de garantir as condições adequadas para o acesso e a permanência com sucesso na escola. As políticas de financiamento pautam-se então pela “definição de custos mínimos assegurados para todos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Tal política resulta na sobrecarga do trabalho docente, aumentando, assim, seu raio de intervenção para além da escola e descaracterizando sua essência.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA apud OLIVEIRA, 2004, p.1132).

O professor perde a autonomia de sua intervenção profissional a partir do policiamento de seu trabalho pelas avaliações externas, o livro didático e as propostas curriculares centralizadas. Libâneo (2013, p. 4) esclarece:

O uso da meritocracia como sistema de remuneração dos professores começa na mediação de desempenho de alunos por meio de testes, a partir do que são avaliados os professores e as escolas. Desse modo, a avaliação do professor fica subordinada aos resultados do rendimento dos alunos com base em testes padronizados. A partir daí, instalam-se a responsabilização unilateral de

professor e de gestor, a competição entre os professores e ranqueamento entre as escolas e a bonificação salarial pela “produtividade” de cada professor. Com a meritocracia, institui-se a tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos mal sucedidos.

Aliada a tais desdobramentos, soma-se a desregulamentação da legislação trabalhista, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais, e que prova mais uma das manobras do capital para manter sua hegemonia. A flexibilização do trabalho docente se traduz por “aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrocho salarial e desrespeito ao piso salarial nacional [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Tal como ocorre nos demais Estados, estes três fenômenos também mostram sua face mais perversa no Estado de Goiás.

No dia 6 de fevereiro de 2012, os trabalhadores da rede estadual de educação em Goiás iniciaram uma greve inquestionável, em que reivindicavam a reversão do projeto de lei 141/11 e o processo 78/2012, votados na Assembléia Legislativa, que resultaram no achatamento do plano de carreira docente dos professores da rede estadual, bem como da lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, que institui o bônus de incentivo educacional aos profissionais da educação pública estadual. Tal proposta, em linhas gerais, incorpora a gratificação e a titularidade ao vencimento, na tentativa de afirmar que o pagamento do piso nacional dos professores é cumprido em Goiás, em uma perversa contradição instalada pelo desprezo para com a qualificação desse profissional e a “aparente” busca pela qualidade da educação. Pensando pelo viés econômico neoliberal que se verticaliza no corte de gastos na educação, o preenchimento das vagas nas unidades escolares só tem sido realizado pelo processo simplificado de contratos temporários, seguindo a lógica do trabalho temporário e precarizado, que alija os trabalhadores dos direitos trabalhistas (SINTEGO, 2012a, s/d). Tal postura claramente evidencia o caráter inconstitucional de tais medidas.

A iniciativa de achatamento do piso salarial contraria até a teoria do capital humano, que defende a tese de que a elevação dos níveis de escolarização potencializaria a geração de trabalho e a qualidade deste. O salário dos docentes, segundo a lei 141/11, é indiferente à busca por qualificação pelos mesmos. Todavia, essa contradição está instalada no mundo do trabalho hoje em função da lógica da flexibilização da produção acompanhada da precarização do trabalho. Segundo Pochmann (2004, p. 388), tal fato impede que a educação revele seu potencial

transformador, pois “à medida que se eleva a escolarização da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego”.

O autor faz a análise da contradição instalada entre educação e trabalho. No seio dessa conjuntura, ele aponta que a expectativa de vida dobrou nos últimos cem anos e que tal fenômeno conseqüentemente transforma conceitos de infância, adolescência, juventude, velhice, e, não obstante, interfere também nos estudos e nas considerações sobre formação, mundo do trabalho e empregabilidade. Tal análise também nos provoca a entender os novos arranjos no mundo do trabalho docente.

Na virada do século XX, o capital procurou uma solução para dentro de si mesmo diante da impossibilidade de expansão territorial (BARRETO; LEHER, 2008). Desde então, promoveu uma verdadeira revolução, reconfigurando a morfologia do trabalho “por meio da erosão dos direitos sociais, da fragmentação das cadeias produtivas e da ‘deslocalização’ e ‘reterritorialização’ das etapas das cadeias produtivas, [...]” (BARRETO; LEHER, 2008, p. 429-430). Tais medidas traduzem-se concretamente nas ações coercitivas do Estado face aos protestos de diferentes representações trabalhistas, passando por mudanças legislativas que chancelem essas medidas de austeridade. “Os setores dominantes necessitam de uma ordem jurídica e política para garantir a regularidade e a capacidade de predição de que o capital necessita em suas transações cotidianas” (WOOD apud BARRETO; LEHER, 2008, p.430).

Essa lógica também se fez presente na greve dos trabalhadores da educação do Estado em 2012, uma vez que foi considerada ilegal pelo governador do Estado junto ao secretário da Educação, materializando-se perversamente no corte de salários dos profissionais que participavam do movimento grevista (SINTEGO, 2012b, s/d). As manifestações também ocorreram nas redes sociais da internet, sendo este um recurso muito usado pelos professores, já que a imprensa midiática¹² do Estado não sinalizou apoio à categoria, tendo o papel hegemônico de confundir seus telespectadores e/ou ouvintes com informações tendenciosas e conseqüentemente visando a desmobilizar o movimento grevista. Foi usado o falacioso discurso de que os estudantes estavam sendo prejudicados pela greve, principalmente os alunos que então estavam cursando o terceiro ano do ensino médio, e provavelmente estavam se preparando para os exames vestibulares para o ingresso no ensino superior no final daquele ano.

¹² TV Anhanguera – Fundação Jaime Câmara – e Rádio CBN local.

Uma vez que a gratificação por titularidade é extinta e incorporada ao piso salarial, os cursos de formação continuada, como os programas de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*, perdem o sentido e significado. Isso não significa dizer que o professor os busca pela gratificação salarial, mas, sobretudo, que a busca por cursos de pós-graduação como parte da formação continuada dos docentes faz parte da valorização da categoria. Essa desvalorização materializada no achatamento salarial também repercute nos cursos de licenciatura, que cada vez mais se caracterizam pela evasão de estudantes que não julgam a carreira interessante em função do extremo desgaste que tem caracterizado o trabalho docente (LEHER; LOPES, 2008). Segundo dados da UNESCO, “a carreira da educação básica dos professores brasileiros [...] está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante” (LEHER; LOPES, 2008, p. 2).

Como afirmam Leher e Lopes (2008), o modelo de gestão empresarial foi claramente incorporado pela universidade, e podemos afirmar, seguramente, que se estendeu também à gestão da educação básica. Em contraposição a essa lógica, os autores asseveram que a natureza do trabalho intelectual e docente deve estar sob outra égide, que infelizmente o capital não consegue contemplar. Essa natureza se caracteriza pelo tempo que não pode ser mensurado, porque é invadido a todo tempo por ideias e intuições canalizadas para a “criação intelectual” (LEHER; LOPES, 2008). Perguntam os autores: “Como remunerar esse tempo?” (LEHER e LOPES, 2008, p.21).

Essa invasão da racionalidade monetária no trabalho docente e intelectual, que não se orienta mais pela fruição, também cambia a concepção de conhecimento e de produção, uma vez que a pesquisa perde seu valor em si e se pauta pela produtividade. Conseqüentemente, o conhecimento válido será aquele útil e funcional, muito intimamente ligado à noção de ciência e tecnologia na sociedade hodierna¹³. O trabalho docente passa então a ser orientado pela produtividade, que sinaliza a clara subordinação da produção intelectual ao capital. Essa lógica subjaz tanto a educação

¹³ Ao discutir sobre a precarização do trabalho docente nas universidades, Leher e Lopes (2008) explicam a influência da lei nº 10.973 de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, no cotidiano do trabalho docente: “Dentre outros aspectos, ela faculta aos docentes o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos em parceria com empresas, assim como autoriza o afastamento dos docentes de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações, o que certamente lhes renderá outros ganhos. Com efeito, o caminho que leva aos recursos é distinto da lógica acadêmica não mercantil e, para trilhá-lo, o docente tem de se ajustar aos editais e, ao mesmo tempo, incorporar um determinado modo de trabalho que pode ser mais ou menos ‘distante’ das suas expectativas originais, mas que, certamente, exigirá uma intensificação considerável do trabalho, inclusive na pós-graduação” (LEHER e LOPES, 2008,p.15)..

básica quanto os programas de pós-graduação. Nestes, o docente-pesquisador se transforma em empreiteiro (LEHER; LOPES, 2008).

Ao longo desta reflexão, o exercício foi de relacionar o sentido e significado atribuído à educação com o atual padrão de acumulação do capital, recorrendo à ilustração das particularidades locais, como ocorre hoje em Goiás. Hoje, vivenciamos a exigência de um trabalhador e uma trabalhadora que tenham o domínio de várias habilidades, que vão da competência instrumental prática e imediata à competência intelectual mais elaborada.

Todavia, o que deveria ser a aproximação de uma emancipação plena conquistada por homens e mulheres se torna, nas mãos do capital, a intensificação da mão-de-obra e da jornada de trabalho, e a consequente expropriação do trabalhador e da trabalhadora. O que antes seria a conquista de uma formação verdadeiramente humana, não fragmentada, outrora preconizada pelo modelo taylorista-fordista de produção, cambia para a formação de um trabalhador *multitasking*, que desempenha várias funções ao mesmo tempo e é ultra-explorado. Segundo Antunes (2005), essa configuração é conhecida como o fenômeno de liofilização das empresas, uma vez que estas “enxugam” seu exército de mão-de-obra ao mesmo tempo em que intensificam sua produção. Bruno (1996, p. 114-115) afirma:

O trabalhador que permanece no emprego hoje deve fazer o trabalho realizado anteriormente por três ou quatro pessoas. As exigências de polivalência ou multifuncionalidade visam sustentar tais estratégias patronais, o que tem contribuído diretamente para o aumento do desemprego. Como disse o economista José Pastore no jornal Gazeta Mercantil: “O tempo da multifuncionalidade veio para ficar e no fundo não haverá lei, sindicato ou partido que possam convencer os empresários a contratar mão-de-obra desqualificada”. A qualificação é aqui um pré-requisito fundamental para a multifuncionalidade [...]

O que se verifica com os trabalhadores polivalentes ou multifuncionais é o acúmulo de tarefas a serem desempenhadas e a condensação da jornada de trabalho. Trata-se de combinar maior qualificação com maior intensidade do trabalho, combinação esta viabilizada pela passagem do trabalho simples para o trabalho complexo. Assim, hoje só há lugar no mercado de trabalho, para aqueles que são capazes de aprender continuamente.

É importante atentar ao fato de que, nos países menos desenvolvidos, a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho é do sujeito e não do Estado. Portanto, nestes países, a passagem da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa é resultado de um esforço individual. Nesse sentido, Bruno (1996, p. 110) esclarece que, nos países de capitalismo tardio, são os jovens que devem buscar por sua qualificação:

Nestes países onde a classe capitalista, salvo alguns de seus segmentos, faz uso “predatório” da força de trabalho, o Estado tem-se limitado a garantir uma lei mas não na prática, a formação básica para os trabalhadores. Daí que têm sido os próprios jovens, poucos deles, a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando, através dos assalariamento precoce, os custos desse acréscimo de suas qualificações, possibilitando a existência de algumas “ilhas” de mais-valia relativa.

Os trabalhadores que frequentam o ensino médio noturno da rede estadual de educação caracterizam-se, em sua maioria, por uma baixa e desqualificada formação e, na venda de sua força de trabalho, recebem baixos salários, por, na maioria das vezes, desempenharem funções laborais equivalentes à produção da mais-valia absoluta. É também importante observar como a concepção de tempo própria da sociedade capitalista compromete perversamente a formação desses estudantes que se dedicam à sua formação no período noturno, em uma jornada de três horas e meia, em razão de no período diurno se dedicarem ao trabalho para sua sobrevivência. Exatamente por isso, esses estudantes são primeiro trabalhadores e depois estudantes. Com a exigência da força de trabalho cada vez mais qualificada e pela exigência de competências cognitivas e intelectuais que se priorizam em relação às competências de caráter prático, esses estudantes não enxergam outra alternativa que não se adequarem a essa aviltante rotina.

Trazendo a categoria tempo, que foi discutida no início deste capítulo, indagamos: como o tempo livre seria tratado por esses sujeitos diante de uma vida de busca da satisfação das necessidades de sobrevivência? A quase inexistência do tempo livre desses sujeitos, tal como abordamos anteriormente, é apropriada pelo capital e ressignificada por sua faceta mercantil na forma e no conteúdo. Nesse sentido, Mézáros (2007) afirma que o capital se relaciona com o tempo livre produzido pela humanidade transformado em uma significação atemporal e universalizante o que seria uma significação temporal e particular. Na contramão da atual condição de existência humana, o autor esclarece a relevância do tempo livre para a emancipação humana:

[...] apenas a sua [tempo livre] fração diretamente passível de submeter-se às determinações exploradoras da “indústria do lazer” pode ativar-se por meio da inserção no processo da expansão lucrativa do capital. Entretanto, o tempo livre da humanidade não é uma noção especulativa, mas uma potencialidade muito real, por sua própria natureza, inexaurível. Existe como o tempo disponível virtualmente ilimitado – porque generosamente renovável e ampliável – dos indivíduos sociais, capaz de ser colocado em uso criativo por eles como indivíduos autorrealizadores, contanto que os próprios significativos a que suas ações servem emergem de suas próprias deliberações autônomas. Essa é a única maneira de transformar os potenciais

2.3 O sentido atribuído à Educação Física pela proposta de ressignificação do ensino médio.

A educação do corpo foi um tema em pauta no que se refere à formação da produção capitalista no início do século XIX. Nesse momento, a exploração do trabalhador por sua força e suas habilidades corporais era sensível aos olhos e aos sentidos. E agora, tendo em vista a exigência não mais dos atributos físicos, e sim de atributos mentais e intelectuais, a pergunta que não quer calar é: qual o sentido atribuído ao corpo e à Educação Física pela lógica da produção flexível? Por essa indagação, Herold Jr. (2007) aponta-nos que não é um caminho fácil, haja vista que vários autores tendem a interpretar que a exigência de outras competências no trabalho, que não o esforço físico, sacramenta o não lugar do corpo. No entanto, se enveredarmos por esse raciocínio, estaremos chancelando a dicotomia corpo-mente, e estaremos no caminho oposto a uma formação omnilateral, sendo a corporeidade elemento dessa totalidade. O autor faz uma alerta sobre a deturpada análise que tem sido feita sobre a corporeidade:

Quando a tarefa é analisar o corpo no trabalho, majoritariamente encontramos na área de trabalho e educação e também na sociologia, antropologia e administração o entendimento de que a presença ou ausência do corpo está condicionada com a presença ou ausência do comportamento inteligente. Ou seja, quanto mais inteligente ou mais exigente fosse a tarefa em termos intelectuais, menor seria a presença corporal e vice-versa (HEROLD JR, 2007, p. 176).

Desse modo, o autor nos aponta pistas para compreendermos o sentido atribuído à corporeidade pelos arranjos da produção flexível, uma vez que as exigências do pensamento abstrato neste processo de reordenação do capital não nega o lugar do corpo. Ao se referir a autores que tentam situar a Educação Física diante deste processo, entendido por eles como um processo que não exige mais a centralidade da categoria trabalho em suas análises, Herold Jr. (2003, p. 91) se refere a Bracht: “Completando o raciocínio, o autor conclui que, para uma Educação Física ‘autônoma’, deve a ‘referência básica ou imediata deixar de ser o mundo do trabalho, e passar a ser o mundo do não-trabalho, o lazer”.

Entendemos neste trabalho que não há a fragmentação entre corpo e mente, tal como não há como fragmentar as relações sociais entre mundo do trabalho e lazer, pois ambos são imbricados, não sendo possível entender a totalidade isolando um elemento em detrimento de outro. O lazer, que seria o espaço de uma Educação Física autônoma, foi criado face à formalização da jornada de trabalho no modo de produção capitalista. Ou seja, entendemos que o lazer encontra-se igualmente sob a lógica do capital, tal como as relações de emprego ou trabalho. Afirmar uma Educação Física autônoma a partir do tempo de lazer do trabalhador seria estar de costas para ele próprio, pois o lazer também é um espaço em disputa pelo capital e não livre de influências capitalistas, como pensa Bracht. Por esse raciocínio, Kuenzer e Herold Jr. (2007, p. 181) nos esclarecem:

Evidenciamos que não há como desmembrar a discussão que acontece na sociedade sobre o corpo e seus processos, e as questões que se discutem no interior no processo produtivo. Do mesmo modo que as discussões no interior dos processos produtivos são influenciadas pelo papel e valor que a corporeidade possui para a sociedade hoje.

Por fim, chancelam o entendimento sobre a não dicotomia entre corpo e mundo do trabalho, como é o esforço a ser empreendido neste trabalho:

Com isso, no que diz respeito às consequências que essas afirmações podem ter para as questões educativas, evidencia-se que o corrente entendimento de que a educação do corpo ou a educação física são mais ou menos valorizadas de acordo com as exigências físicas ou intelectuais do mundo produtivo, deve ser posto em questão. Em primeiro lugar, pelo fato de a adjetivação de intelectual e física, para qualquer atividade humana ser extremamente problemática (KUENZER; HEROLD JR, 2007, p. 181).

Dados tais pressupostos, o desafio colocado é entender como a Educação Física e a corporeidade serão compreendidas pela proposta curricular de ressignificação do ensino médio na rede estadual de Goiás. Para isso, faremos a análise do documento produzido sobre a Educação Física no contexto da ressignificação, na tentativa de captar as intenções acerca da intervenção pedagógica da área para os estudantes.

A Educação Física, neste documento, está localizada na grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, tal como proposto nos PCNEM (1998) e nas DCNEM (2000). Na introdução do documento, os organizadores apresentam os pressupostos pelos quais a ressignificação do ensino médio em Goiás se realizou,

situando, no entendimento deste trabalho, a aproximação deste documento com a proposta do Ensino Médio Inovador.

No espectro das mazelas da educação brasileira o ensino médio apresenta estatísticas angustiantes: dos 10,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 47,7% mantêm adequada a relação idade/série e 1,9 milhão abandonam a escola a cada período letivo. Acrescenta-se, ainda, que a maior taxa de evasão da educação básica está no Ensino Médio. Todos esses dados foram responsáveis para que o Ministério Educação (MEC) criasse, em 2010, o Programa Ensino Médio Inovador (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Cabe também observar o ponto de partida em seu sentido temporal na execução desse projeto na rede estadual de educação em Goiás:

Iniciar-se-á, assim, a partir de 2011, esta nova etapa do processo em que se tornam indispensáveis o acompanhamento e a avaliação – em geral pouco executados pelos sistemas de ensino – que nos possibilitam continuar pensando sobre currículo enquanto política pública de Estado (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Os autores que construíram os referenciais curriculares do ensino médio para a Educação Física iniciam o documento reconhecendo a complexidade do conhecimento, e, a partir de então, advertem que tal documento não se verticaliza enquanto uma grade, mas enquanto um ponto de partida para a intervenção docente: “[...] essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didático/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada” (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p). Ainda, com a intenção de situar a Educação Física no processo de ressignificação, os autores assim afirmam:

[...] é possível afirmar que a Educação Física constitui-se numa prática social que tem como foco de atuação o movimento humano. Assim, no Ensino Médio, a Educação Física deve trabalhar e tematizar conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela humanidade no âmbito da cultura corporal (GOMES, 2010, s/p).

O posicionamento adotado pelos autores em relação à concepção de Educação Física, na citação anterior, corresponde à perspectiva teórica e metodológica de Educação Física neste trabalho, que defende a cultura corporal como objeto de estudo da área. Entretanto, na sequência do documento, os mesmos assim pontuam a finalidade da Educação Física:

Não se deve esquecer que a Educação Física é privilegiada com a possibilidade de se trabalhar, de forma lúdica e prazerosa, atividades distintas como a formação de bons hábitos para a manutenção da saúde e prevenção a determinadas doenças, especialmente aquelas de caráter cardiorrespiratório. Seus benefícios são inegáveis, desde que as atividades sejam bem orientadas e respeitem os limites e possibilidades cognitivas, afetivas e corporais. Nos aspectos corpóreos, pode desenvolver e aperfeiçoar a força, o tônus muscular, a resistência, a agilidade, a flexibilidade, a elasticidade, a velocidade, a coordenação motora, o ritmo e o equilíbrio, melhorando as funções do coração, da respiração, da circulação, da digestão. Nos âmbitos cognitivo e afetivo, pode fomentar valores e qualidades tais como: vontade, coragem, atenção, concentração, reflexos, percepção, integração social, trabalho em equipe, além de possibilitar o alívio de tensões frequentemente provocadas pela vida em sociedade (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

Este trecho contradiz a concepção de Educação Física defendida pelos autores na introdução do conteúdo, pois, ao versar sobre as finalidades da área na escola, os autores a promovem em função de benefícios fisiológicos e motores para o aluno. A defesa dos benefícios fisiológicos no âmbito das aulas de Educação Física a enxerga como uma atividade física, tal qual o treinamento esportivo. Esse discurso se polariza à afirmação dos autores, quando fazem a crítica à prática esportivizante nas aulas de Educação Física, e ao justificarem a razão de ressignificar a Educação Física na escola.

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerada sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física (GOMES E COLABORADORES, 2010,s/p).

Ainda, quando versam sobre a razão de ressignificar a Educação Física dentro da perspectiva do ensino médio inovador, os autores defendem uma intervenção pedagógica que corresponda aos anseios da juventude, mediada pelo conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade. A concepção de Educação Física adotada neste documento ora chancela uma postura crítica de educação e ora ainda resgata concepções criticadas por um coletivo de professores que entende que a produção do conhecimento da área deve superar a promoção da aptidão física nos sujeitos.

O desafio posto é ressignificar as práticas tradicionais redirecionando seus conceitos e relacionando-as à cultura da comunidade. Nesse sentido, os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem basear-se numa concepção científica de mundo, despertar o interesse das juventudes e

desenvolver possibilidades e aptidões para que elas possam conhecer a natureza e a sociedade em que vivem, com a finalidade de nela atuar criticamente (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

A proposição de uma Educação Física ampliada e inovadora neste documento busca dizer aos professores de Educação Física da rede que a intervenção pedagógica nas aulas deve extrapolar o monopólio do ensino da técnica das diversas práticas corporais, sem, no entanto, negar o ensino dela. Os autores explicam, então, que o ensino da técnica no esporte, na dança, nos jogos, nas lutas e na ginástica é fundamental, e, no entanto, é apenas mais uma das dimensões desses conhecimentos, enquanto eixos temáticos da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2009), entendida neste trabalho enquanto objeto de estudo da Educação Física:

Conhecer técnicas é dispensável aos alunos do Ensino Médio? A resposta é negativa. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar o pensamento e a prática pedagógica em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas e contextualizadas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança, do fundamento de um esporte. Portanto, a técnica deve ser ensinada ao aluno do Ensino Médio, mas, ao ensiná-la, o professor deve promover uma transformação didático/pedagógica e submetê-la aos princípios da formação humana (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

A perspectiva de ressignificação da Educação Física neste documento não sinaliza uma reprodução das narrativas do documento principal de ressignificação, tal como foi analisado no primeiro capítulo, uma vez que o significado de ressignificação pelos autores que empreendem a construção de uma orientação didático-pedagógica da Educação Física nesta proposta não cancelam o discurso de uma formação flexibilizada, ajustada ao modelo de reestruturação do capital, e, ainda, não sugerem a oferta de disciplinas optativas, dentro da parte diversificada do currículo, tal como apresentado e discutido no último tópico do capítulo. Ao contrário, defendem que a intervenção da Educação Física deve estar orientada por objetivos que a transcendam, e estar sintonizada com o papel da escola na construção de um determinado projeto de sociedade. Assim observam os autores:

Por fim, importa reconhecer que nenhuma disciplina do currículo escolar deve reduzir a finalidade do trabalho pedagógico a si mesma, o que inclui a

Educação Física. Por isso, os objetivos, os conhecimentos e conteúdos, os recursos metodológicos e a avaliação devem estar voltados para finalidades mais abrangentes. Se considerarmos a necessidade de superar as contradições inerentes à sociedade contemporânea e reconhecermos que a educação em geral cumpre o papel de preparar as próximas gerações para superarem essas contradições, especialmente por meio de uma formação rigorosamente histórica, cultural e crítica, não poderemos reduzir a Educação Física ao ensino anacrônico do esporte ou defendê-la como sinônimo de atividade física para promoção da saúde apenas, mas a partir de uma perspectiva ampliada, deveremos apoiar e construir meios de trabalho, observando os fins mais abrangentes de uma formação verdadeiramente humana (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

Ainda realizando a análise desse documento, os autores enfatizam que a sugestão de organização didático-pedagógica da Educação Física se realiza pela construção de conteúdos básicos comuns. Assim, não há no documento a sugestão de disciplinas optativas, na Educação Física, que estariam no itinerário formativo do aluno dentro do rol de disciplinas do núcleo diversificado:

Partindo dos princípios e orientações acima, a equipe pedagógica da Corem e do Núcleo de Desenvolvimento Curricular procurou subsidiar o trabalho pedagógico do professor pela elaboração de conteúdos básicos comuns para a disciplina de Educação Física (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

Os autores, ainda, enfatizam a referência aos eixos temáticos da Cultura Corporal como eixos orientadores dos conteúdos a serem abordados pela Educação Física no ensino médio:

Como as competências não se reduzem a uma ou outra série, elas foram pensadas para todo o Ensino Médio, o que permite, ou talvez seja realmente necessário, que o professor esteja atento a elas ao longo dos três anos desse nível de ensino. Essas competências podem ser desenvolvidas pela escolha de um ou mais dos cinco grandes temas (dança, esporte, jogo, ginástica e luta) e de um ou mais conteúdos a eles vinculados. Importante destacar que o trabalho do professor não precisa se limitar a esses conteúdos, uma vez que a partir das peculiaridades da escola, dos alunos e da comunidade, outros tópicos podem ser incluídos ao temas. Os eixos temáticos, no caso específico da Educação Física, indicam a possibilidade de trabalho interdisciplinar. Uma vez que pela escolha de um eixo temático, de um tema e de um ou mais conteúdos a ele vinculado(s), abrem-se várias possibilidades de se planejar o trabalho pedagógico para as aulas de Educação Física que atendam todas as expectativas de nossos alunos, ao passo de traduzirmos os métodos de décadas passadas para o estilo contemporâneo de ensinar, que responda aos anseios de nossas juventudes e suas singularidades (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

Na finalização do documento, os autores trazem sete propostas denominadas por eles como um conjunto de possibilidades, podendo ser interpretadas aqui como uma proposta didático-pedagógica para pelo menos um bimestre, ou quiçá dois bimestres, tendo em vista que é proposta uma vasta gama de conteúdos que extrapolam a organização dos mesmos em apenas um bimestre, a depender do contexto social, cultural e histórico da instituição e o tempo pedagogicamente necessário para sistematizar tais conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Tendo em vista a discussão realizada sobre o tempo no início deste capítulo, enfatizaremos o sexto conjunto de possibilidades sugerido pelos autores, no qual há a preocupação em discutir a importância do tempo livre para a formação humana nas aulas de Educação Física, relacionando tal objeto – o tempo livre – com o tema ginástica e esporte na Educação Física. Considera-se também importante expor o sétimo conjunto de possibilidades, por os autores enfatizarem a Cultura Corporal enquanto objeto de estudos nessa proposta, relacionando-a com o contexto das relações sociais mais amplas, ou seja, as relações de trabalho:

6º Conjunto de Possibilidades

Competência: Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.

Eixo temático: Mídias e Indústria Cultural.

Temas: Ginástica e Esporte

Conteúdos: Mídia e Influência nas práticas corporais

Mídia, indústria esportiva e consumo

Influência da mídia nas regras e práticas esportivas

Indústria cultural e academias de ginástica

Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização

Ginástica laboral (Educação Física no trabalho)

Ginástica de “conscientização corporal” (técnicas alternativas e relaxamento)

O esporte praticado como lazer

Esportes radicais (skate, patins, bicicleta)

Práticas corporais e espaços públicos

Práticas corporais e organização comunitária

O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos (GOMES, 2010, s/p).

7º Conjunto de Possibilidades

Competência: Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse como elemento humanizador das relações de trabalho.

Eixos temáticos: Sociedade, esporte e lazer/Manifestações artísticas e culturais.

Temas: Esporte, Ginástica, Dança, Luta e Jogo.

Conteúdos: Cultura corporal, conceitos e contextualização histórica

Diferentes manifestações da cultura corporal

Predomínio da cultura esportiva na escola

O esporte enquanto processo de trabalho e *locus* de atuação profissional

Sociedade de consumo, cultura juvenil e concepção de corpo

Diferenças individuais e preconceitos

Cultura corporal, mundo do trabalho e participação política

Cultura corporal e meio ambiente (GOMES E COLABORADORES, 2010, s/p).

Ao final do documento, os autores, mais uma vez, apresentam a perspectiva em que produziram tal proposta para a ressignificação da Educação Física no ensino médio da rede estadual. Desse modo, interpretamos que a ressignificação, diferentemente do que interpretamos inicialmente nos documentos nacionais oficiais, a saber, PCNEM (1998), DCNEM (2000), LDB (1996), não encontra o mesmo significado nesse documento proposto para a disciplina de Educação Física no ensino médio, uma vez que o conjunto das propostas e dos discursos aqui citados não equivalem e não se identificam ao discurso de flexibilização da formação do ponto de vista do ajuste ao atual modelo de produção do capital – a produção flexível. Consideramos que os autores que empreenderam o documento de orientação pedagógica para a Educação compreendem a ressignificação da área correspondente à perspectiva de uma formação humanizada que possa potencializar transformações no contexto social mais amplo:

Sabemos de todos os anseios que nós, profissionais de Educação Física e alunos do Ensino Médio, temos quanto ao projeto de construção de uma escola mais humana, que ofereça um ensino de qualidade sem desrespeitar as diferenças. Somos partícipes de uma escola heterogênea, que vivencia diferentes contextos e realidades e que possuem distintas necessidades. Este referencial curricular, aqui apresentado, foi construído por várias mãos, através por meio (sic) do esforço coletivo dos professores da rede Estadual de Educação, que se reuniram em diversas oportunidades para dialogar e tentar perceber os entraves que inviabilizaram a prática consciente, crítica e humanizada de uma nova Educação Física escolar, apontando para suas

possíveis soluções. Este documento não tem o intuito de impor a melhor forma de trabalhar os conteúdos aqui propostos, outrossim, oferecer um conjunto de possibilidades que podem ser utilizadas ou adaptadas pelo professor para serem apresentados e debatidos de maneira dialógica com os estudantes, de forma harmônica e democrática, buscando uma metodologia diferenciada e inovadora que contemple os pressupostos da Resignificação do Ensino Médio em curso, no estado de Goiás (GOMES, 2010, s/p).

CAPÍTULO 3: OS ESTUDANTES DO TURNO NOTURNO FRENTE À PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.

A motivação de realização deste trabalho deu-se, sobretudo pelo ensejo de compreender o trato com a Educação Física no ensino médio do turno noturno. Na trajetória dessa discussão, categorias emergiram e ganharam ênfase do ponto de vista da aproximação com o objeto em sua totalidade. Nesse sentido, foi necessário fazer o recorte do estudo, priorizando então o projeto de ressignificação do ensino médio em interface com a produção flexível, que é entendida, neste estudo, como um particular e histórico modelo de produção do capital, que, face aos momentos de crise e à necessidade de manter sua hegemonia, reordena os pressupostos de sua produção tal qual sua reprodução.

O modelo de produção flexível, próprio da organização econômica e produtiva na sociedade do capital, desencadeia mudanças políticas, sociais e culturais. As dimensões políticas, econômicas e sociais estão, por sua vez, numa umbilical relação com a organização da educação em uma sociedade. A educação formal, ou seja, sistematizada nas instituições de ensino, possui diversos desdobramentos para sua realização/verticalização no processo de ensino-aprendizagem, próprio da relação entre professor e aluno mediada pelo conhecimento, a saber, as políticas públicas de educação. No conjunto das políticas públicas, temos ainda outras nuances, que se apresentam como organização curricular, gestão escolar entre outros, e que contemplam os documentos oficiais que materializam as orientações e referências curriculares nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Sendo assim, neste capítulo, faremos a discussão dos questionários aplicados aos estudantes que cursavam o turno noturno nas escolas da rede estadual que ainda ofertavam o ensino médio ressignificado no ano de 2012. O esforço aqui empreendido será de submeter os dados coletados à análise documental ora realizada nos capítulos anteriores.

É pertinente dizer que a aplicação dos questionários aos alunos dessas escolas foi dificilmente realizada, pois o momento da coleta desses dados se deu em uma transição de orientação curricular, tendo em vista que no ano de 2012 estava sendo implantado o Pacto pela Educação, pelo então secretário da Educação Thiago Peixoto. Por esse contexto, várias escolas que então haviam aderido ao projeto de ressignificação do ensino médio deixaram de ofertar essa modalidade, e, em alguns casos, promoveram

a transferência das turmas para escolas próximas. Nesse sentido, foram agrupadas turmas em uma escola estratégica que recebia os alunos das escolas mais próximas, enquanto nessas escolas se encerrava a oferta do ensino médio ressignificado.

A partir de um documento obtido com a Subsecretaria Metropolitana de Educação e expedido no ano de 2012, foi possível obter um levantamento das unidades que atendiam ao ensino médio ressignificado. De um total de setenta e seis escolas no levantamento desse documento, que contempla a oferta dessa etapa de ensino nos três turnos, temos que 34 dessas escolas ofertavam o ensino médio tradicional e 25 delas o ensino médio ressignificado. A denominação “tradicional” de nenhuma maneira desqualifica tal oferta, o termo apenas será usado para facilitar a distinção entre o ensino médio comumente ofertado e o ressignificado. Ainda neste documento disponibilizado pela Subsecretaria Metropolitana de Educação, constatamos que, do total de 25 unidades escolares que ofertavam o ensino médio ressignificado, 21 delas ofertavam no turno noturno. Sendo elas:

- 1) Colégio Estadual Novo Horizonte
- 2) Colégio Estadual do Crimeia Oeste
- 3) Colégio Estadual Parque dos Buritis
- 4) Colégio Estadual Olavo Bilac
- 5) Colégio Estadual Olga Mansur
- 6) Colégio Estadual Major Oscar Alvelos
- 7) Colégio Estadual Verany Machado de Oliveira
- 8) Colégio Estadual Juvenal José Pedroso
- 9) Colégio Estadual Joaquim Carvalho Ferreira
- 10) Colégio Estadual Senador Teotônio Vilela
- 11) Colégio Estadual Robinho Martins Azevedo
- 12) Colégio Estadual Edmundo Rocha (Vila Mutirão)
- 13) Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte
- 14) Colégio Estadual Jardim Guanabara
- 15) Colégio Estadual Assis Chateaubriand
- 16) Colégio Estadual Miriam Benchimol Ferreira
- 17) Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade
- 18) Colégio Estadual Deputado Professor José Luciano
- 19) Colégio Estadual Professor Pedro Gomes
- 20) Colégio Estadual Pré-Universitário

21) Colégio Estadual Waldemar Mundim

Segundo investigações recentes, particularmente no contexto da produção sobre o novo PNE (2011-2020), a oferta do ensino noturno está equivalente à oferta no período matutino, o que contribui para respaldar essa investigação. De acordo com dados do MEC/INEP (2009), 35,8% das matrículas no ensino médio se encontram no turno noturno, apenas 0,2% menos matrículas que o turno matutino, que lidera o número de matrículas no ensino médio, com 36%. Ou seja, “[...] verifica-se que não há praticamente diferença entre as matrículas dos turnos matutino e noturno [...], se trata de um número elevadíssimo de matrículas noturnas cujas condições objetivas são inapropriadas” (GOMES, 2011, p. 85).

A partir deste universo, foi então realizado o contato com as escolas, no intuito de informar sobre a pesquisa em andamento e solicitar a permissão do gestor responsável para a aplicação dos questionários com os alunos que estavam cursando o ensino médio ressignificado. Nesta interlocução naquele momento, foi verificado que várias escolas haviam encerrado a oferta do projeto de ressignificação do ensino médio, sendo elas:

- 1) Colégio Estadual Novo Horizonte
- 2) Colégio Estadual do Crimeia Oeste
- 3) Colégio Estadual Parque dos Buritis
- 4) Colégio Estadual Joaquim Carvalho Ferreira
- 5) Colégio Estadual Professor Pedro Gomes
- 6) Colégio Estadual Pré-Universitário

Pelo encerramento da oferta, restaram 15 unidades escolares do universo inicial de investigação. Entretanto, por outras circunstâncias, como a inexistência de contato telefônico ou mesmo a negação dos gestores em nos receber na escola para a apresentação da pesquisadora e de sua intenção de visita para a aplicação dos questionários, foi inviabilizado contemplar esse universo de 15 escolas. É importante dizer que, desde o recorte da pesquisa, buscou-se o respaldo da Subsecretaria Metropolitana para sua realização, mais especificamente para a coleta dos dados e a obtenção de documentos relevantes que identificassem o universo das unidades escolares da rede, bem como suas especificidades, como o conhecimento das escolas que aderiram ao projeto de ressignificação. Desse modo, foi solicitada a autorização do então subsecretário de Educação, Marcelo Ferreira de Oliveira, para a visita às escolas. Este documento de autorização se encontra no apêndice deste trabalho. Finalmente,

tendo em vista as circunstâncias relatadas anteriormente, foi aplicado o questionário em cinco unidades escolares:

- 1) Colégio Estadual Assis Chateaubriand
- 2) Colégio Estadual Major Oscar Alvelos
- 3) Colégio Estadual Olavo Bilac
- 4) Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte
- 5) Colégio Estadual Olga Mansur

Ao final desse processo, foram respondidos 54 questionários, aplicados aos alunos dessas escolas que cursavam o ensino médio ressignificado. Todas as turmas de alunos cursavam o sexto período do curso, uma vez que houve a implantação da semestralização do ensino médio pelo projeto de ressignificação.

A análise aqui empreendida realiza-se com a intenção de buscar os nexos e as mediações entre o processo de reestruturação produtiva em vigência e a formação humana, ou seja, a interface entre as relações sociais mais amplas e a produção de subjetividades dentro do contexto em que o processo de ensino e aprendizagem no ensino médio tem sido realizado e particularmente no ensino médio ressignificado, que é o recorte desta investigação. Na intenção de justificar este intento, respaldamo-nos em Frigotto e Ciavatta (2011), que argumentam o sentido da análise produzida no artigo “Perspectivas Sociais e Políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades”:

Neste texto, as perspectivas para o ensino médio são tratadas do ponto de vista das questões mais amplas que as determinam como totalidades sociais. Primeiro, entendendo que os processos educativos são constituídos e constituintes do modo dominante da sociedade, traçamos um panorama da sociabilidade capitalista gerada pelo desenvolvimento desigual e combinado, a que estão sujeitos países de capitalismo dependente como os latino-americanos e, neste contexto, quais as concepções teóricas e ideologias em confronto e o que baliza as propostas de ensino médio no Brasil, atualmente [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 622).

É importante observar o esforço em evitar análises mecanicistas, no sentido de que a escola absorveria as determinações sociais mais amplas e estaria passiva nesta relação. Do contrário, consideramos, como defendido pelos autores anteriormente, que os processos educativos são constituídos e constituintes pelo modo de realização do capital.

As primeiras dez questões indagaram os dados pessoais do entrevistado. Nelas, foi perguntado: sexo, idade, territorialidade natal, estado civil, pessoas com quem o entrevistado mora.

Sobre a idade dos entrevistados, temos que a maioria deles se encontra na faixa etária entre 17 e 20 e uma minoria, aproximadamente dois dos entrevistados, entre 21 e 22 anos. A expectativa em cursar o ensino médio pela trajetória da educação básica no Brasil compreende a faixa etária de 15 a 17 anos. O dado coletado sinaliza o que os estudos recentes têm indicado acerca da faixa etária dos estudantes matriculados no ensino médio no Brasil, que 50% dos estudantes matriculados no ensino médio estão na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Segundo Gomes e colaboradores (2011, p.86): “Isso significa que a metade dos estudantes do EM encontra-se fora da faixa etária relevante. Desse modo, a taxa de distorção idade-série no EM é uma componente nuclear desse quadro”. De acordo com os autores, é importante atentar-se a que a composição etária da população estudantil do ensino médio é de 18 anos ou mais, o que implica em compreender como essa etapa de ensino da educação básica vem sendo tratada e concebida. Esse dado é relevante na medida em que dá contornos e feições específicas. Sem cair numa relação determinista e causal, este dado sinaliza por que o ensino médio tem ganhado cada vez mais um “veio profissionalizante” (GOMES, 2011, p.86). Portanto, segundo os autores, o ensino médio deve ser compreendido para além de uma etapa de interface entre o ensino fundamental e a educação superior e/ou o mundo do trabalho. Em relação a esse dado, temos o seguinte gráfico:

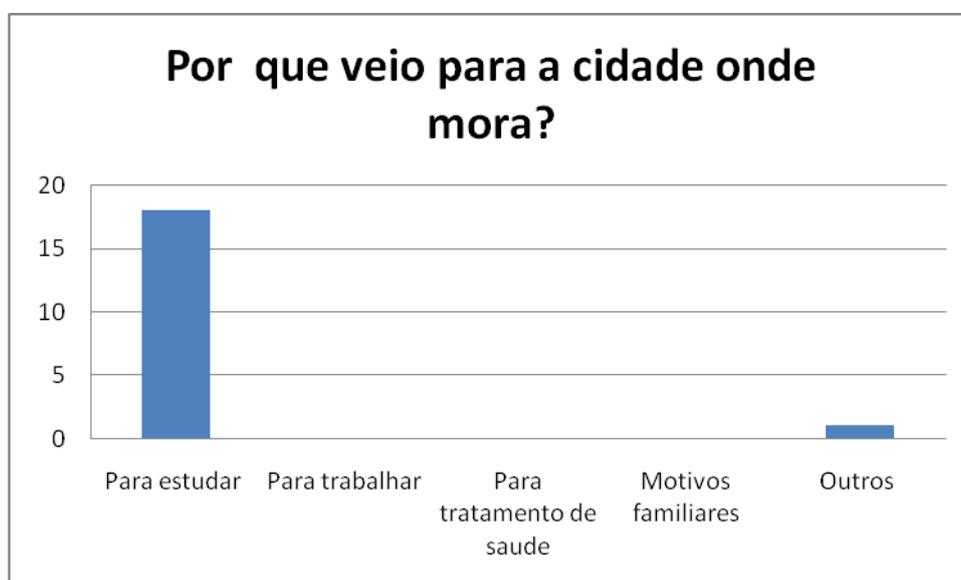
Gráfico1



Tendo como pressuposto a resposta do entrevistado em relação à cidade natal, foi indagada para os alunos que vieram de outro lugar para a cidade de Goiânia a

motivação que os trouxe para esta cidade. O gráfico seguinte aponta que o investimento na qualificação e, portanto, a motivação para os estudos, continua sendo uma das grandes forças propulsoras do fluxo migratório no país, e que se encontra articulado com os anseios por melhores condições de vida. Podemos afirmar que subjaz na educação, enquanto motivação da mudança de cidades e regiões, a teoria de que a melhor qualificação está aliada de maneira causal com a empregabilidade. Não podemos deixar de dizer que a teoria do capital humano é uma ideologia, que falseia que a busca pelo sucesso do indivíduo não o transcende, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso de sua condição de existência. Desse modo, a reponsabilidade por inserção deste indivíduo no mundo do trabalho seria cada vez menos papel do capital.

Gráfico 2



A teoria do capital humano versa sobre a relação causal entre qualificação e empregabilidade, no sentido de convencer que o desemprego é resultado da falta de qualificação profissional. Convencidos disso, temos hoje maiores exigências de qualificação profissional, aliadas à responsabilidade de tal formação/qualificação exclusivamente pelo trabalhador e pela trabalhadora. Tendo em vista a materialização dessa ideologia¹⁴, os jovens trabalhadores-estudantes, sujeitos desta pesquisa,

¹⁴ Ao se referir aos pressupostos de Marx, temos que o que os homens são coincide com o que eles produzem e o modo como produzem. Por essa lógica, as relações estabelecidas entre os homens também se encontra condicionada por essa produção. Ao versar sobre ideologia, Marx dirá que “em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19). Segundo Sawaia, citada por Brzezinski e colaboradores (2006, p.134): “O conceito marxista de ideologia desmistifica a ingenuidade do processo cognitivo, colocando-o como mediação nas relações de

encontram-se cada vez mais aviltados do seu tempo livre e da vida. A dedicação à conclusão dos estudos na educação básica junto à venda precoce da força de trabalho no mercado, para ajudarem na renda familiar, concedem a esses sujeitos mínimas condições de ruptura para com essa situação, como podemos constatar pelos dados dos gráficos a seguir. Nestes gráficos, podemos identificar a hegemonia dos candidatos que colaboram na renda familiar, bem como o valor que compreende a renda familiar, sendo de dois a 3 três salários mínimos.

Para contribuir com a situação agravante desse quadro, a maioria das escolas da rede pública estadual em Goiás não oferecem infra-estrutura mínima para a realização dos trabalhos docentes e discentes. Esse quadro colabora então para a desmotivação do jovem trabalhador-estudante quanto à permanência na escola e em sua trajetória bem-sucedida.

Gráfico 3



dominação e exploração sócio-econômica. As representações de um indivíduo não são independentes, relacionam-se a outros sistemas de representação e expressam um discurso sobre a sociedade inteira”.

Gráfico 4

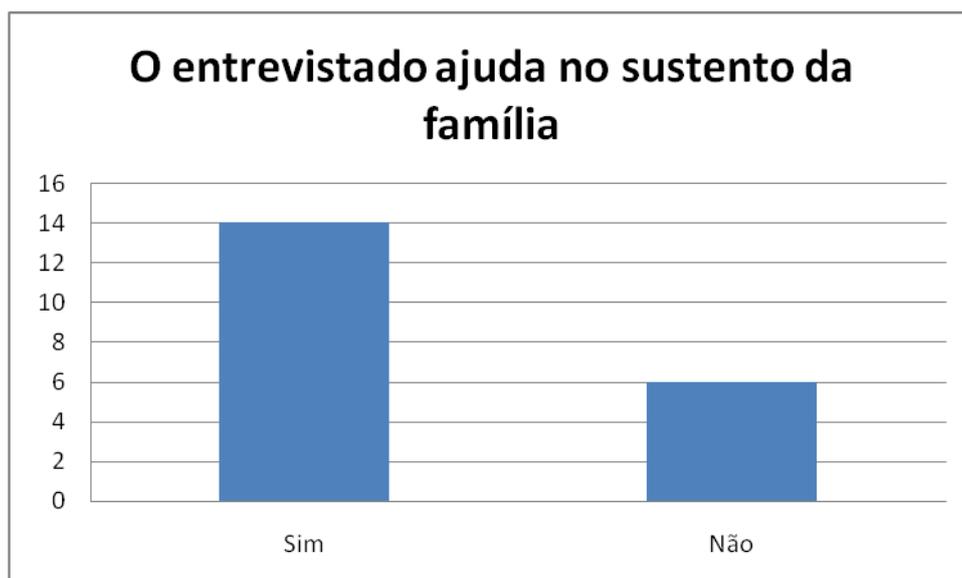


Gráfico 5

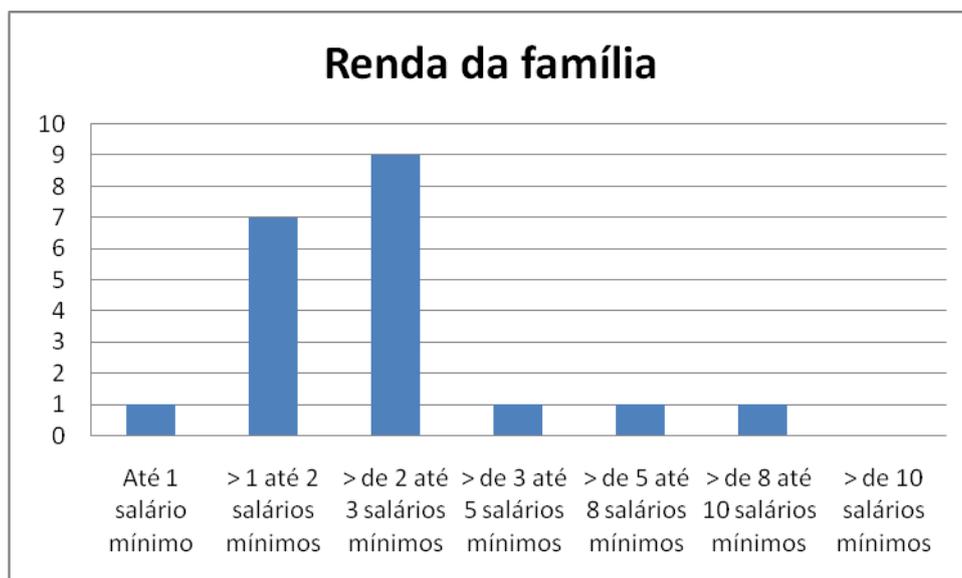
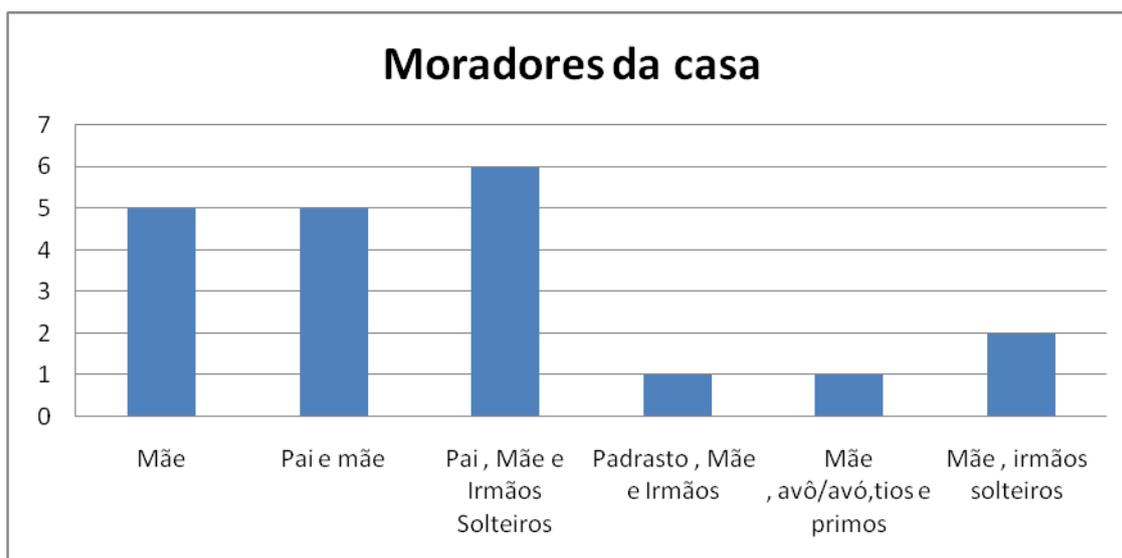


Gráfico 6



O argumento central das políticas de educação em vigência no Brasil, iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que correspondem aos documentos de marco legal produzidos em sua gestão – LDBEN (1996), PCNEM (1998), DCNEM (2000), sendo aqui analisados, defende “a transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Oliveira (2004) recorda-nos de que o eixo que sustentou a Conferência Mundial Educação para Todos em Jomtien, em 1990, foi “a educação para a equidade social”. Nesta conferência, houve o acordo da expansão da escolaridade nos países em desenvolvimento, contudo, sem o aumento dos investimentos. Por essa lógica, o conceito de igualdade passa a ser substituído pela ideia de equidade, que, segundo Kuenzer, subjaz o pensamento de naturalizar a desigualdade, tratando os desiguais com diferença,

Já que a idéia de equidade, como demanda de *justiça social com eficiência econômica*, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos. Ademais, segundo o documento do Banco Mundial de 1995, o aumento rápido de matrículas *contribui para a deterioração da qualidade* (KUENZER, 2001, p. 68 [grifo da autora?]).

Com o esforço de identificar o sujeito a quem damos a voz, é importante ressaltar, como apontado anteriormente, que esses jovens trabalhadores-estudantes, em

sua maioria, sustentam-se com sua própria renda, em relação a um menor número que ainda é sustentado pela família.

Dessa forma, tendo em vista que a maioria desses jovens se mantém com a remuneração de seu trabalho, é possível afirmar que, a partir dos dados que revelam sua faixa etária, a saber, entre 17 e 21 anos, esses jovens ingressaram precocemente no mercado de trabalho, não por suas escolhas, mas por necessidade de sobrevivência. O modelo de reestruturação produtiva ajusta tais subjetividades com o intuito de prepará-los para as incertezas e o inesperado. Tal como Frigotto e colaboradores (2005) referem-se ao modelo de formação profissionalizante, tecendo suas críticas, aqui nos referimos ao modelo de formação flexível, que busca se apropriar das competências do sujeito, retirando o que há de mais humano em sua existência e ressignificando para os processos de produção e reprodução do capital:

[...] o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado foi formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 1104).

Gráfico 7

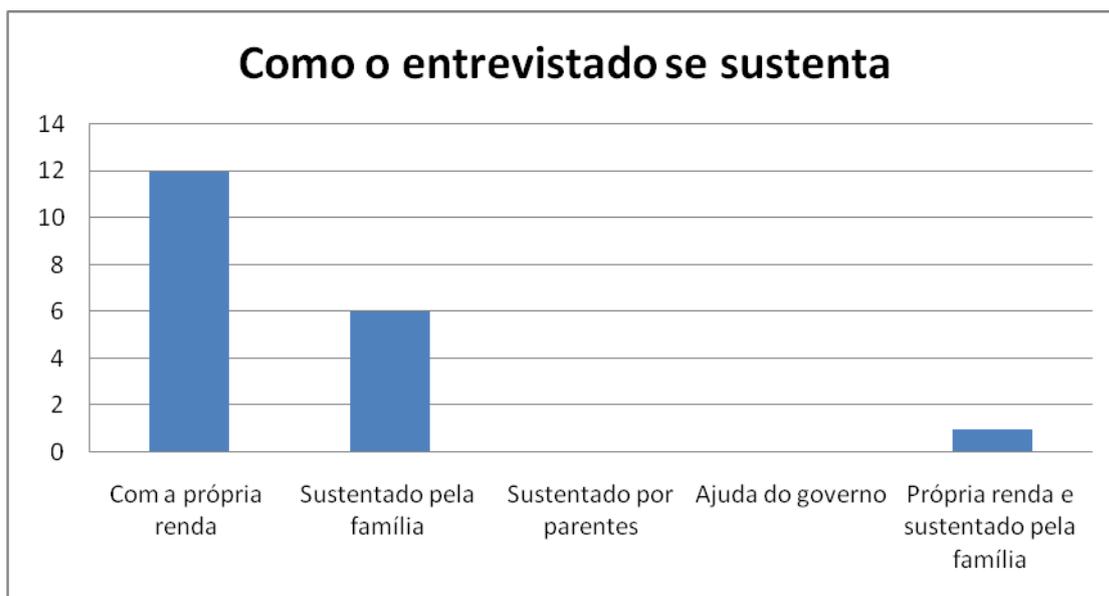
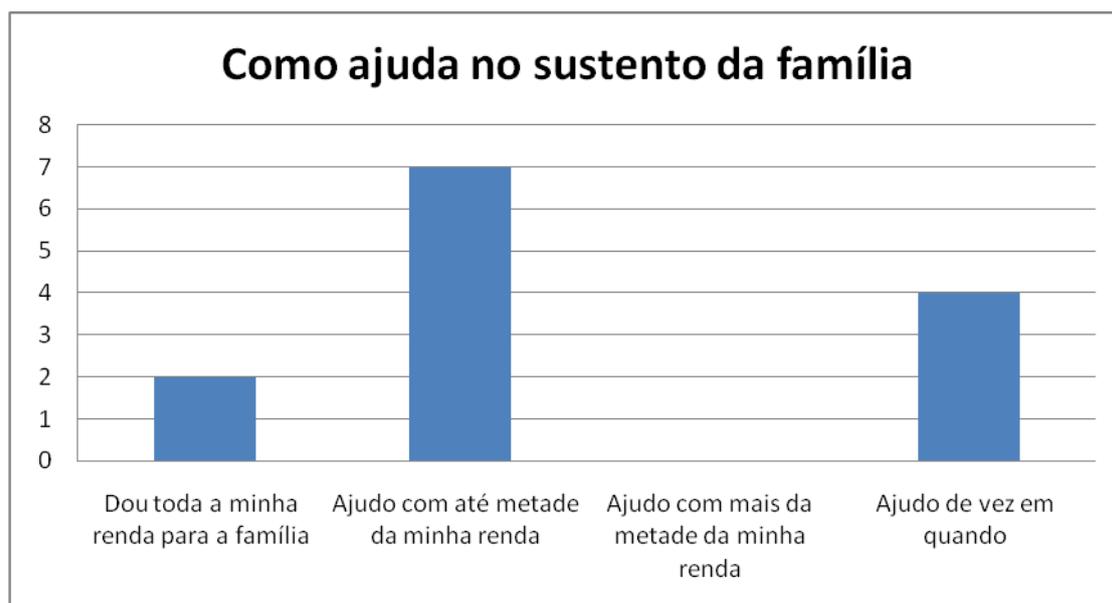


Gráfico 8



A obra *Ensino Noturno: realidade e ilusão*, de Célia Pezzolo de Carvalho (2001), será usada como orientação teórica da categoria ensino noturno. A intenção é realizar a leitura dos dados coletados à luz de uma produção que verse sobre suas especificidades. Tendo como objetivo de seu trabalho entender os pressupostos intrínsecos ao ensino-aprendizagem do turno noturno, a autora problematiza:

É essa questão fundamental: quais são as condições para o ensino e a aprendizagem quando o aluno é uma criança, um jovem, um adulto já inserido no mundo do trabalho, como força produtiva, tendo na escola um dos únicos canais para a ciência, a tecnologia e a cultura? Quais são as condições de uma nova concepção de qualidade de ensino que responda às expectativas educacionais, sociais, políticas da classe trabalhadora? (CARVALHO, 2001, p. 8).

É com a preocupação sobre a condição em que esses trabalhadores realizam sua trajetória formativa que tentaremos produzir uma análise que possa colaborar para a qualificação de tal percurso formativo. Desse modo, a autora pontua a relevância das pesquisas e estudos sobre o ensino noturno:

Há um “cotidiano” da escola noturna que transforma a diferença em desigualdade geradora de dificuldades na aprendizagem e considera o trabalho manual como empecilho para a prática teórica. Esse preconceito raramente reconhecido como tal pelos professores emperra o relacionamento entre o saber produtivo pela escola e o saber produzido pelo exercício de uma prática profissional (CARVALHO, 2001, p.8).

O trecho anterior nos provoca a refletir em como, na produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a natureza do ensino da Educação Física ofertado ao trabalhador-estudante adota essa perspectiva, ou seja, a de considerar a particularidade do trabalhador um empecilho para o ensino e a produção de saberes sobre a Educação Física. É pertinente recordar que, apesar de a LDB apresentar um grande avanço, por reconhecer a Educação Física como componente curricular da escola básica, a mesma lei se coloca dúbia quando versa sobre o ensino da Educação no turno noturno:

[...] sendo sua prática facultativa ao aluno: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV - amparado pelo Decreto-lei n.1044, de 21 de outubro de 1969; V - (Vetado); VI - que tenha prole (Parágrafo com redação dada pela Lei n.10.793, de 1/12/2003, em vigor no ano letivo seguinte) (BRZEZINSKI, 2010, p.272).

Ao considerar o ensino da Educação Física facultativo ao alunado, cuja única oportunidade em se apropriar do saber sistematizado é no turno noturno, a LDB pressupõe a intervenção desse saber irrelevante, por considerar a prática pela prática a centralidade do ensino da Educação Física. A referência às aulas de Educação Física como prática denuncia essa interpretação. “Nesse sentido, a diferenciação entre os períodos percebida por todos os integrantes da escola, é justificada pelo fato de que ‘os alunos já trabalham’, funciona, na prática, como atitude discriminatória” (CARVALHO, 2001, p.14).

O gráfico seguinte mostra que a maioria dos alunos do turno noturno está inserida no mundo do trabalho, bem como está empregada com carteira assinada. A jornada de trabalho de oito horas diárias é a hegemonia quando perguntados sobre a carga diária de trabalho. No entanto, devemos nos atentar para o dado de que há um significativo número de alunos no ensino noturno da rede estadual que realizam uma jornada de trabalho superior a oito horas por dia.

Gráfico 9



Gráfico10



Gráfico11

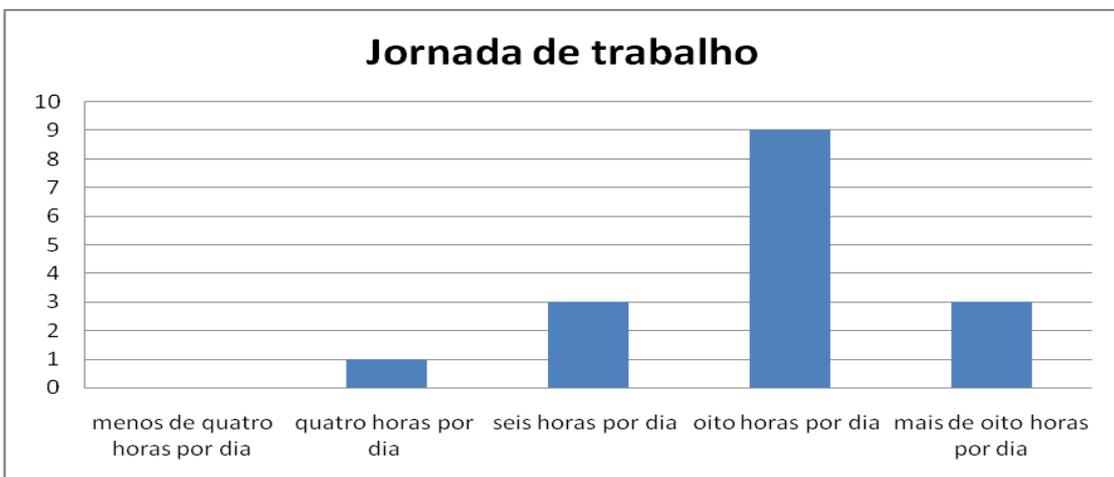
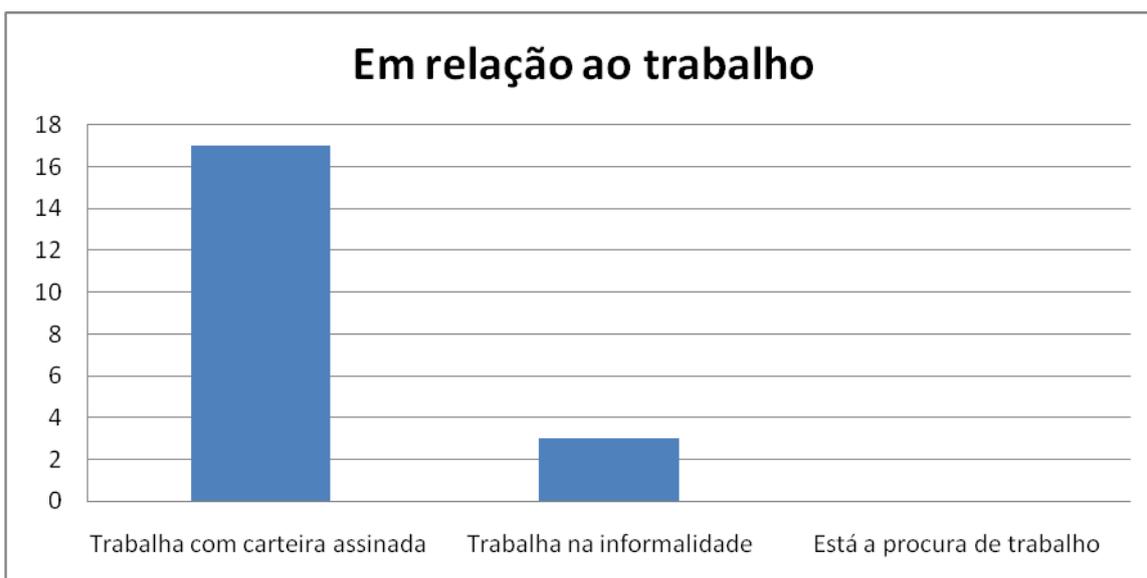


Gráfico 12



Cabe a nós também problematizar sobre a existência do ensino noturno, na medida em que aceitamos ou não que o trabalhador tenha uma tripla jornada. Por isso, faz-se necessário transcender a realidade posta, uma vez que tal realidade se concretiza pelas relações de produção da vida. O ensino noturno poderia ser problematizado enquanto uma particularidade do sociedade capitalista? Carvalho (2001) nos provoca ao dizer que:

A situação vigente levanta questionamentos que exigem reflexões mais aprofundadas. Exige ponderar se aceitamos como normal a relação trabalho diurno-escolarização noturna tal como se vem dando há muitos anos em nossa realidade escolar. Ou se aceitamos o desafio de tentar superar essa situação repensando e reavaliando a concepção de trabalho produtivo em nossa formação social (CARVALHO, 2001, p. 13).

Gráfico13

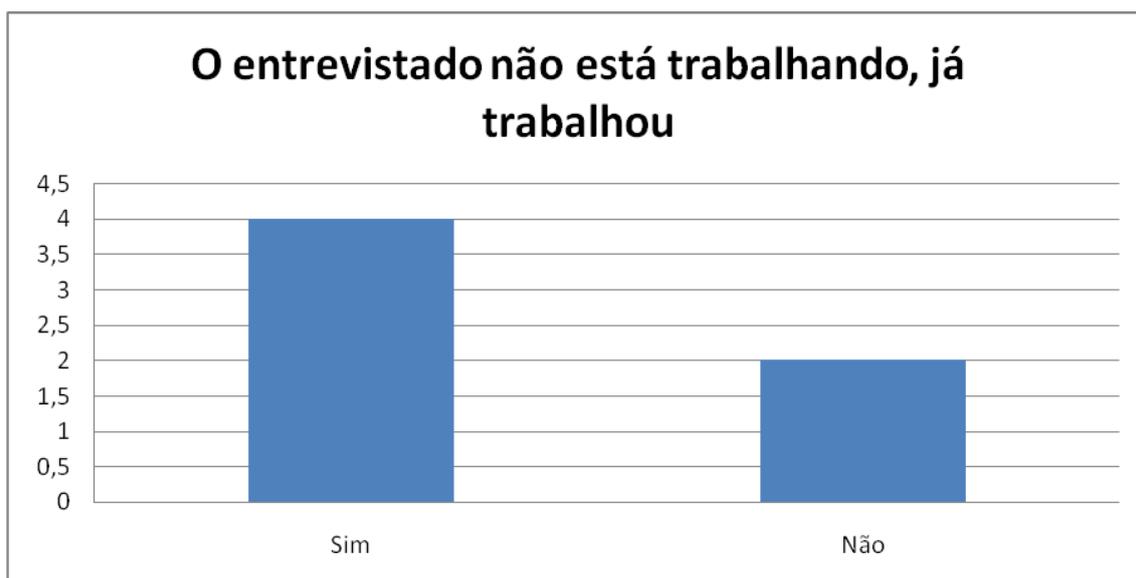
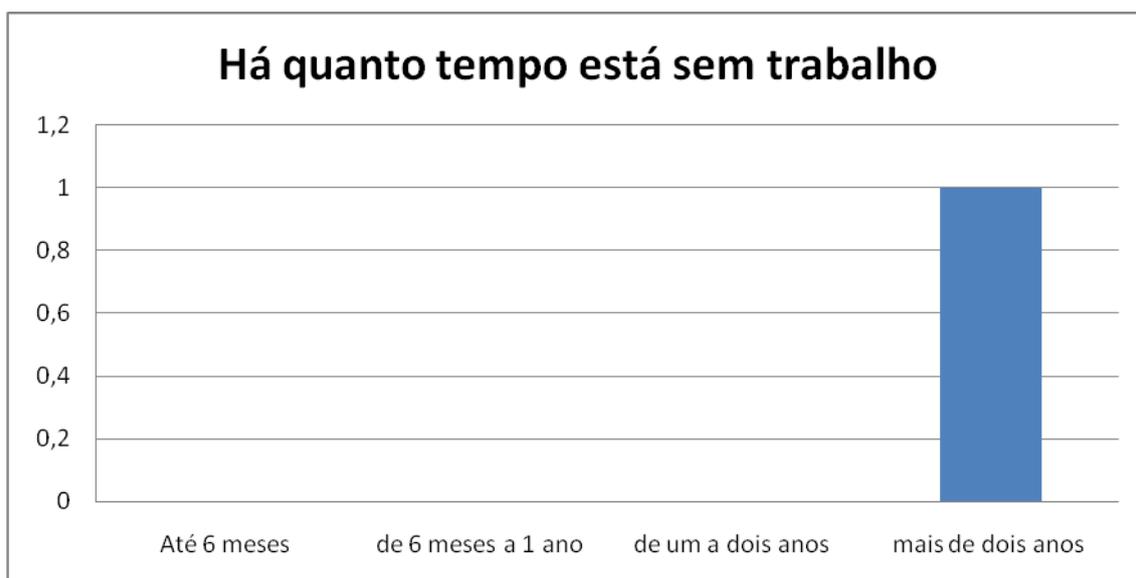


Gráfico 14

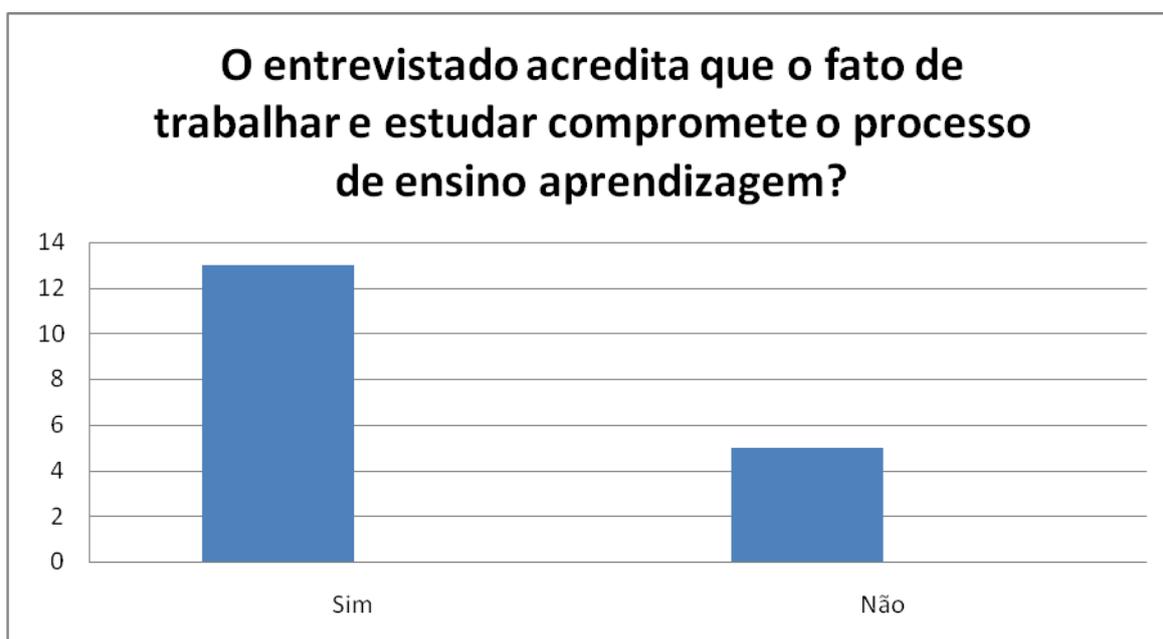


Dentre os estudantes que afirmaram estar desempregados, podemos identificar que já foram empregados, e que, quando perguntados há quanto tempo estão sem trabalho, o dado é preocupante, ao constatarmos que estão sem trabalho há mais de dois anos. Tendo em vista a difícil condição desses jovens, sabemos que essa renda é fundamental para a contribuição na renda familiar e, conseqüentemente, para sua própria sobrevivência. No entanto, é importante realizarmos o exercício de analisar o ensino noturno para além do que estamos habituados. Nesse sentido, Carvalho (2001) chama a atenção para que possamos questionar e problematizar a existência do trabalhador-estudante. A condição desse sujeito tornou-se natural em nossa sociedade,

dadas as contradições no que tange às desigualdades educativas e sociais na sociedade brasileira:

Tentativas de modificar a situação problemática dos cursos noturnos, por meio de medidas administrativas ou didáticas, como diminuição do horário das aulas, aumento do número de anos letivos, dosagem dos conteúdos curriculares, não alteraram a constituição básica da escola, e isto porque essas mudanças não tocam no ponto fundamental. Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado (CARVALHO, 2001, p.15).

Gráfico 14

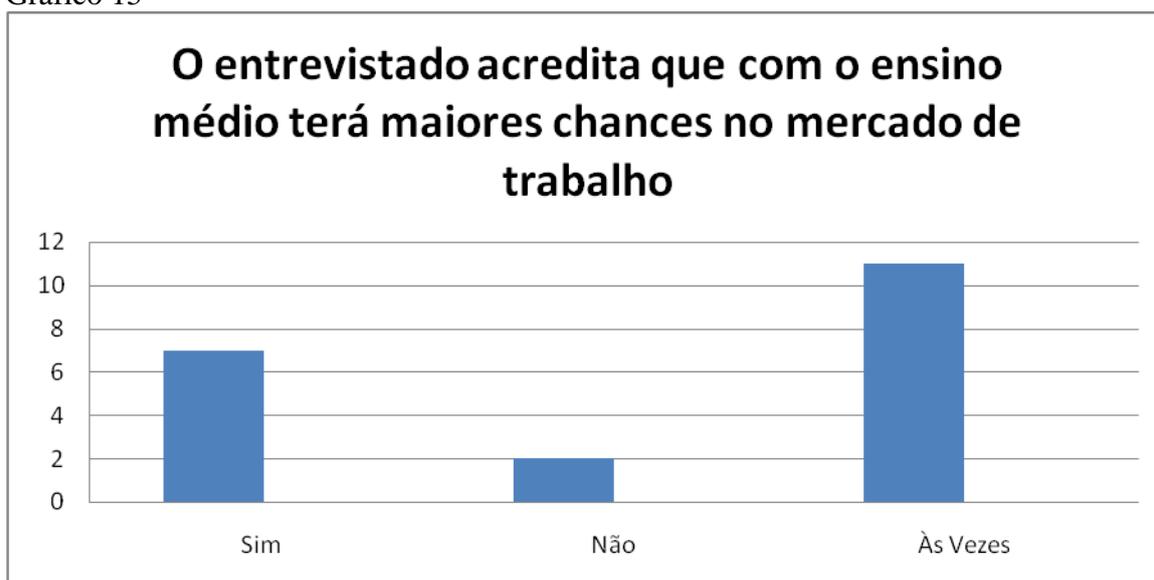


O gráfico anterior aponta o reconhecimento das dificuldades na condição de conciliar o trabalho e os estudos, uma vez que, quando perguntados se o fato de trabalhar e estudar compromete o processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos jovens afirmou positivamente que compromete. A persistência dos jovens em conciliar as atividades do trabalho no turno diurno e os estudos no turno noturno, não restando a eles tempo livre e de lazer, sinaliza também a esperança de que a conclusão do ensino médio dará aos mesmos melhores condições de inserção no mundo do trabalho e que, conseqüentemente, eles terão a oportunidade de ingressarem em empregos com melhores condições salariais. O gráfico seguinte evidencia que os jovens acreditam que a conclusão do ensino médio pode garantir maiores chances no mercado de trabalho, ainda que a maioria tenha respondido que às vezes o ensino médio pode lhes dar essa garantia, não mostrando, assim, segurança na posse da certificação de conclusão do

ensino médio. Carvalho (2001, p. 16) melhor esclarece o que a identidade do trabalhador-estudante pode verticalizar na percepção desse jovem em relação ao seu lugar no mundo produtivo:

A respeito das relações entre escola e processo produtivo, há muito o que estudar ainda. Pode-se-ia afirmar que, pela rotina escolar, a força de trabalho é preparada para ser “livre” ofertante no mundo da mercadoria. Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois frequentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos”, terão um salário “fraco”. Mas, ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor. A nível individual, essa formulação ideológica colabora para a reprodução da força de trabalho e auxilia a reprodução do trabalhador coletivo. Essa “cooperação” na reprodução da força de trabalho é realizada não só através do que ela ensina, mas também através do que ela deixa de ensinar. Da ótica da escola, o que ela ensina será materializado no diploma que nem sempre é prova de que se aprendeu realmente, mas condição para ocupar posições na hierarquia salarial. E o que não ensina é materializado na inculcação de atitudes disciplinadas e submissas que são essenciais para a reprodução das condições gerais do processo de produção social.

Gráfico 15



Desse modo, a autora traz a reflexão que o jovem trabalhador-estudante se apropria das representações sobre a natureza do ensino noturno, uma vez que vários conteúdos são negados em sua trajetória pela escola. A autora também problematiza que a cultura escolar, ao compreender que este aluno apresenta limitações por ser trabalhador, recebe esse sujeito partindo de representações e atitudes discriminatórias:

Assim, a escola, ao receber alunos das classes populares, relega-os a instituições e carreiras escolares encerradas em um destino escolar

previamente traçado. Em decorrência, a desigualdade social estaria transformada, a partir das práticas pedagógicas, em desigualdade propriamente escolar, ou seja, a desigualdade de nível ou de realização escolar esconde e consagra uma desigualdade de oportunidades de acesso aos graus mais elevados de ensino (CARVALHO, 2001, p.18).

Ao considerar as particularidades do trabalhador-estudante, a escola tende a compreender tal especificidade com uma oferta de ensino desqualificada e voltada para esse público. A oferta de ensino em naturezas diferentes traz grandes implicações à vida desse estudantes. Ao versar como a escola trata seus estudantes em relação a sua condição de trabalhador-estudante, Carvalho (2001, p. 19) esclarece que “Dessa forma, a divisão social do trabalho determina a divisão da escola em duas redes de ensino que levam à reprodução do proletariado e à reprodução da burguesia em redes distintas”.

Considerando a especificidade do ensino médio noturno da rede estadual de educação, tanto a oferta tradicional como a oferta ressignificada não oferecem o ensino médio profissionalizante, tal como praticado pela lei 5692/71, denominada por alguns autores como a compulsória profissionalização do segundo grau (GERMANO, 2000). A oferta discriminatória do ensino no turno noturno, segundo Kuenzer (2011), se realizará pela desqualificação do ensino médio pelas redes públicas de ensino. A partir dessa tese, como discutida no primeiro capítulo deste trabalho, a autora propõe outra categoria de análise denominada por ela de “dualidade invertida”. Essa categoria considera a conjuntura do atual modelo de realização do capital – a reestruturação produtiva –, que exige habilidades mais cognitivas do que manuais e braçais, tal como solicitava o modelo de produção taylorista fordista. “Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob discurso da democratização, ela o foi na forma desqualificada” (KUENZER, 2011, p. 51).

No entanto, ainda que seja considerado o ensino noturno como uma expressão da oferta de ensino desqualificada à classe trabalhadora, é importante que seja também analisada essa interface como uma relação recíproca e dialética, ou seja, não negando que os jovens trabalhadores-estudantes possam ressignificar o ensino, dadas suas particularidades. O que se deseja é defender que esses sujeitos não estão passivos diante da realidade posta desfavoravelmente a eles. Adotar essa perspectiva seria privilegiar uma análise mecanicista da realidade.

Nesse sentido, a escola, se não se insere no contexto da luta de classes, reproduz o sistema. Porém, dentro das próprias condições de contradição do

modo de produção capitalista, cria espaços para resistência e superação. As reformas educacionais não brotam do interior da escola nem saem exclusivamente do poder estatal, mas são também discutidas ao nível das relações entre as classes sociais em seu conjunto, não dependendo apenas das determinações das classes dominantes (CARVALHO, 2001, p.20).

Com referência à pesquisa realizada em sua dissertação de mestrado, a autora faz interessantes apontamentos ao observar que tanto professores quanto alunos do ensino noturno não conseguem compreender a condição de ensino voltada à classe trabalhadora para além das fronteiras da escola. Ou seja, constatar a oferta mais branda e menos qualificada do ensino está para além do cotidiano escolar:

Os alunos concordam que o ensino realmente é reduzido. Quanto à avaliação, ambos, professores e alunos, concordam que ela é mais branda. Os alunos, no entanto, são reprovados em massa e continuamente. O que alunos e professores não chegam a compreender claramente é que o curso é “fraco” por motivos que extrapolam a dinâmica interna da escola e não constituem característica exclusiva dos cursos que funcionam à noite. E porque não percebem, continuam a se portar como vítimas, já que tanto os que ensinam como os que são ensinados sentem inutilidade do tempo e do esforço despendidos (CARVALHO, 2001, p.55).

Tendo em vista a necessidade de colocar um ponto final provisório nessa discussão, entendemos que o trabalho assalariado, enquanto uma particularidade da sociedade capitalista, encontra-se em descompasso com o processo educativo formal, ou seja, o processo de escolarização propriamente dito. Em função de o trabalho assalariado ser uma condição *sine qua non* para a sobrevivência do trabalhador hoje, esse mesmo trabalho não oferece condições objetivas para que esse sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o que lhe daria condições de interpretar a realidade a sua volta e intervir pela promoção de rupturas e transformações. Por fim, a autora elucida que:

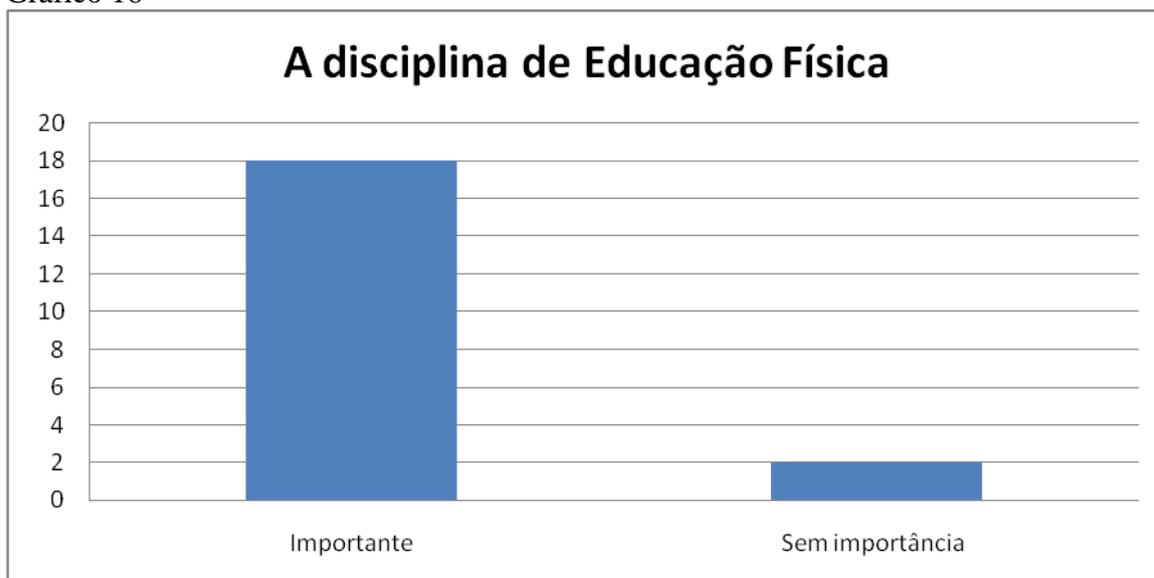
Deixa-se de levar em conta as condições em que se realiza a alternância trabalho-escola, como se todo trabalho assalariado tornasse impossível o desenvolvimento intelectual. A questão, porém, parece ser outra. Somente numa organização social onde o conceito de trabalho tenha sido alterado trará como consequência forte associação do ensino com o trabalho, possibilitando que crianças, jovens e professores se dediquem às duas atividades concomitantemente. O trabalho assalariado seria então realizado integrando a escolarização, e não como se dá entre nós, onde ele é elemento indispensável de subsistência da família das classes trabalhadoras, ocupando todas as horas do dia (CARVALHO, 2001, p.56).

Realizadas as considerações sobre o trabalhador-estudante das escolas da rede estadual que ofertavam o ensino médio ressignificado, resta por último tentar situar a

Educação Física em tal conjuntura e entender em que medida ela se relaciona com os alunos e com a escola, dando sentido e significação pela maneira como ela é tratada no processo de ensino-aprendizagem.

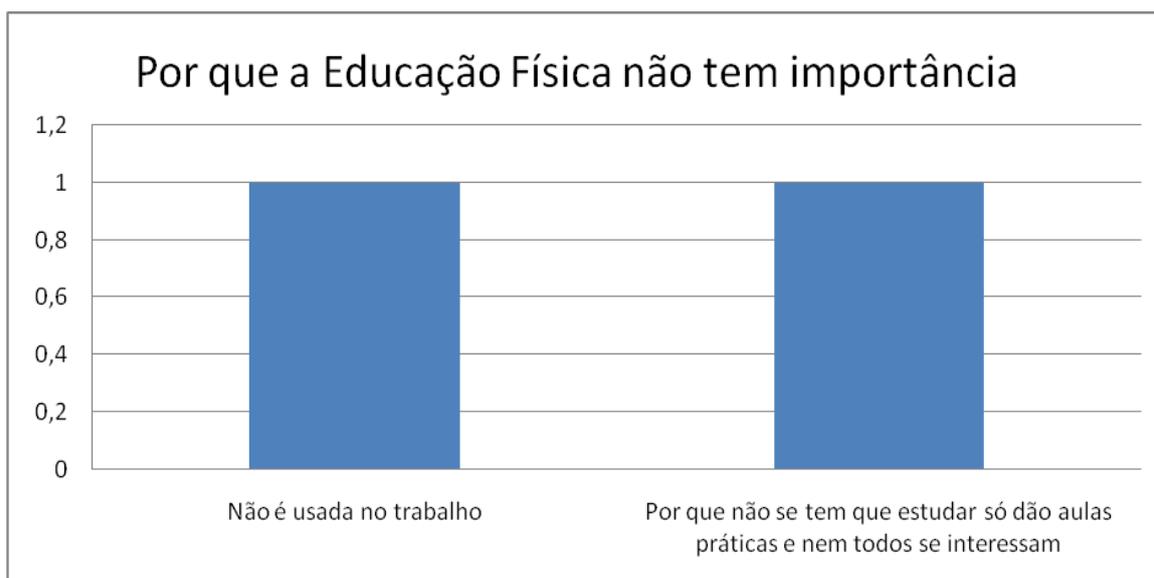
Ao perguntar o entendimento dos alunos sobre a Educação Física enquanto componente curricular da escola, a grande maioria dos alunos responderam que é uma disciplina importante, como indicado no gráfico seguinte:

Gráfico 16



No entanto, em relação aos demais alunos que afirmaram ser a disciplina sem importância no processo de escolarização, temos que o argumento central da não importância se deve tanto ao entendimento de que essa disciplina não possui relação com o mundo do trabalho e com o processo produtivo, como também de que a disciplina não revela um caráter sistematizado, expresso pelo argumento de que “não se tem que estudar, pois os professores apenas dão aulas práticas e nem todos se interessam”. Ainda que esse último argumento se expresse enquanto dado da investigação, não podemos aqui inferir sobre a prática pedagógica dos professores, por não terem sido realizadas outras formas de coleta de dados com estes sujeitos, na forma de entrevistas ou observação das aulas.

Gráfico 17



Porém, não podemos negar os dados enquanto um indicativo de que a Educação Física pouco dialoga na escola com o processo produtivo e o mundo do trabalho, ainda que tenha surgido enquanto necessidade de adequar homens e mulheres às necessidades da ordem burguesa, trazendo em seu discurso e sua intervenção a formação de homens e mulheres fortes, obedientes e “saudáveis” para o trabalho e o processo produtivo (SOARES, 2005). Pela leitura dos estudantes, a Educação Física seria desnecessária para sua inserção em um emprego formal, ou seja, a Educação Física não contribui para assegurar a empregabilidade desses jovens, enquanto condição de sobrevivência para os mesmos. A concepção do conhecimento escolar enquanto saber que deva ser útil, no desempenho das atividades laborais ou mesmo na procura pela empregabilidade, está evidentemente relacionada ao papel atribuído à Educação Física pela sociedade burguesa:

Ora, desde sua origem, no século XIX, a educação física teve sua funcionalidade vinculada aos interesses da burguesia conservadora no processo de “construção do homem novo”, necessário ao capital, e, quanto ao atendimento desse objetivo, teve papel de destaque (HUNGARO, 2010, p.138).

Segundo as exigências de um trabalhador polivalente, de acordo com o *modus operandi* da produção flexível, em que são priorizadas as competências cognitivas, intelectuais e subjetivas, o corpo, pelo raciocínio imediato e pragmatista, não teria seu lugar. Logo, a Educação Física teria seus saberes relegados a segundo plano no processo

de formação humana conduzido pela escola. Herold Jr. (2009) nos esclarece a lógica desse raciocínio:

Na área de *Educação Física*, um resultado interessante produzido pela mudanças no mundo do trabalho, a partir das décadas de 70 e 80, bem como por uma determinada forma de análise, foi o fato de o trabalho ter sido excluído das reflexões. Se antes conjugado com a categoria de luta de classes, ele serviu de base para as constatações críticas dos professores, esses, ao observarem a “submissão” da Educação Física e da corporeidade às suas exigências, elaboraram um conjunto de reflexões que redundou em uma pedagogia que não mais fosse “instrumentalizada” pelo trabalho. De acordo com esse raciocínio, ao fato de o trabalho ter explorado as forças expressivas do corpo, somava-se que na atualidade, com o surgimento das tecnologias flexíveis, o trabalho estaria assumindo cada vez mais uma feição “intelectualizada”.

Na Educação Física, as referências ao mundo do trabalho e o seu impacto nas discussões sobre a relação entre essa disciplina e a sociedade são poucas e geralmente carecem de uma elaboração mais detida em torno da temática (HEROLD JUNIOR, 2009, p.51-52).

A resposta dos alunos ao se referirem à não importância da Educação Física revela essa dimensão ideológica da inessencialidade da Educação Física no mundo do trabalho, por considerarem as competências exigidas dissociadas da especificidade da área. Por esse raciocínio, a ausência/presença da intelectualidade se relaciona de maneira causal com a ausência/presença da corporalidade. Consideramos neste estudo que negar a relação entre Educação e mundo do trabalho, investindo em sua proposta e prática pedagógica nos espaços de não-trabalho, seria cancelar a alienação e a exploração do trabalhador pelo mercado capitalista (HEROLD JR., 2009). Desse modo, tentou-se ao longo desta discussão analisar a Educação Física como componente curricular da escola em interface com o mundo do trabalho e o processo produtivo.

Já, ao justificarem a relevância da Educação Física, os estudantes forneceram as seguintes respostas, que foram aqui tratadas enquanto categorias temáticas nessa discussão:

- 1) Interagir com as pessoas e ter disciplina;
- 2) Ser bom para a saúde, bom para o corpo, e ensinar a ter disciplina;
- 3) Servir para educar o corpo;
- 4) Ser bom para a saúde;
- 5) Ajudar no desenvolvimento;
- 6) Incentivar a prática de esportes;
- 7) Proporcionar diversão/distração;

- 8) Ajudar na escolha do curso;
- 9) Proporcionar relaxamento na hora do alongamento;
- 10) Ser importante como as demais disciplinas;
- 11) Ensinar a maneira certa de fazer exercícios;
- 12) Mostrar a importância de praticar atividades físicas;
- 13) Ensinar esportes;
- 14) Mostrar um profissional bem disposto;
- 15) Desenvolver corpo/musculatura;
- 16) Promover bom desempenho físico;
- 17) Despertar o interesse por atividades físicas;
- 18) Entender todos os tipos de linguagem do corpo;
- 19) Ajudar bastante em matemática;
- 20) “Pelo menos a noite ele dava aula, não com toda atenção mais dava” (sic);
- 21) Desenvolver o raciocínio;
- 22) Promover disposição;
- 23) Ajudar a não ficar sedentário;
- 24) Mostrar os fundamentos da Educação Física;
- 25) “Porque é um fundamento não só para o corpo mais para o desenvolvimento de outras atividades” (sic);
- 26) “Dá mais qualificação para o aluno que gosta mais da profissão”;
- 27) Dar uma oportunidade de serviço;
- 28) “É bom para a condição física e mental”.

Ao justificarem a importância da disciplina no ensino médio, os alunos ainda corroboram com o discurso de uma disciplina voltada exclusivamente para o fazer pelo fazer, sem “sentido e significado” (VENTURA, 2005), como podemos visualizar no gráfico seguinte¹⁵. A disciplina é compreendida por eles como uma forma de melhorarem seu desempenho e sua produtividade nas demais disciplinas, uma vez que subjaz nesses discursos a dicotomia corpo/mente. Ainda que os dados não sejam suficientes para versar sobre a prática pedagógica do professor, há, em uma das respostas, um indicativo: “pelo menos a noite ele dava aula, não com toda atenção mais dava” (sic). A resposta desse aluno expressa o descaso do professor para com a realização de suas aulas, ainda que o aluno (a) defenda que, apesar de tudo, ou seja, da

¹⁵ Este gráfico será também apresentado nos apêndices do trabalho, uma vez que, por conter muitos dados, não foi possível configurar seu tamanho no corpo deste texto.

(não) qualidade da intervenção pedagógica do professor, ele ainda dava aulas. A interpretação que se evidencia nos discursos desses alunos é a “natural” funcionalidade da Educação Física, uma vez que a maioria dos discursos entende o papel da Educação Física como auxiliar no desempenho de outras disciplinas, ou fundamental para a “saúde do corpo”. Essa perspectiva expressa um evidente entendimento dicotômico entre corpo e consciência, ou mais comumente conhecida como dicotomia corpo e mente. Essa concepção de Educação Física nos mostra que não há qualquer ruptura com sua gênese no século XIX, mas, do contrário, o aprimoramento dessa falaciosa compreensão:

Com tal funcionalidade, a educação física constituiu-se na Europa, e seus traços fundamentais – preparação de mão de obra para o trabalho industrial (garantir que o operário suporte fisicamente a jornada de trabalho industrial), consolidação e generalização da visão positivista de ciência (tanto a sociedade quanto os indivíduos serão sempre reduzidos a um organismo biológico) e controle das epidemias – foram mantidos durante o processo de sua expansão, com o domínio europeu, pelo mundo – inclusive, em sua inserção no Brasil (HUNGARO, 2010, p.139).

Gráfico 18

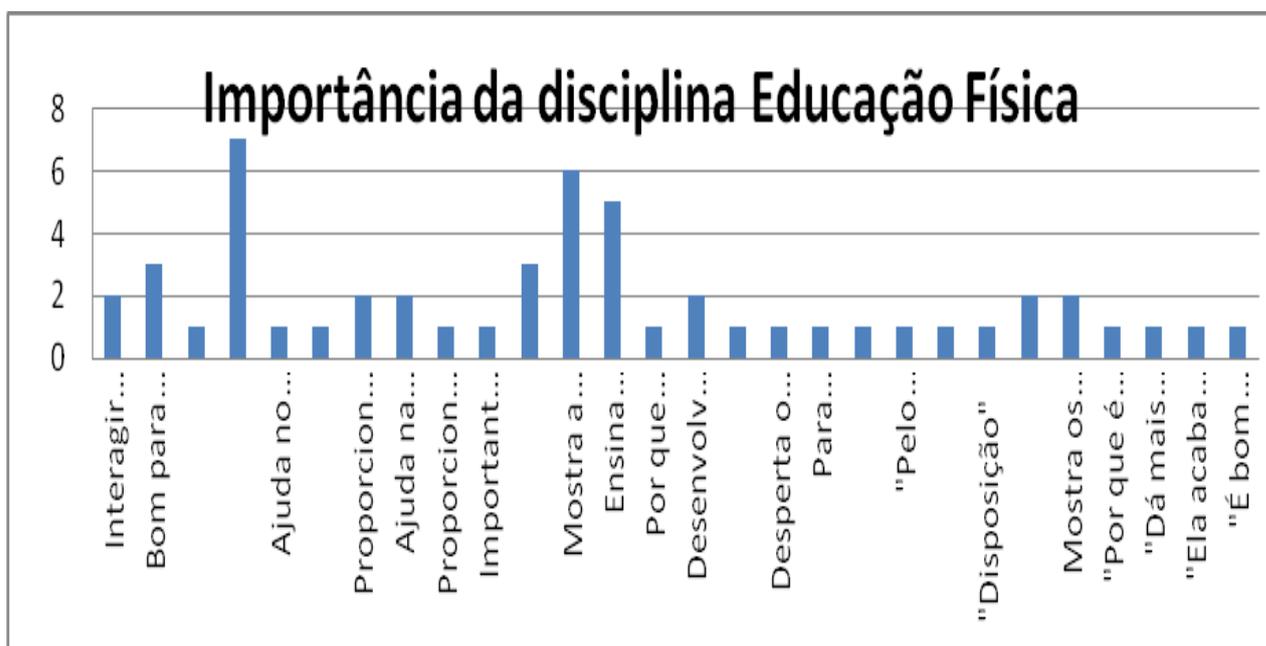
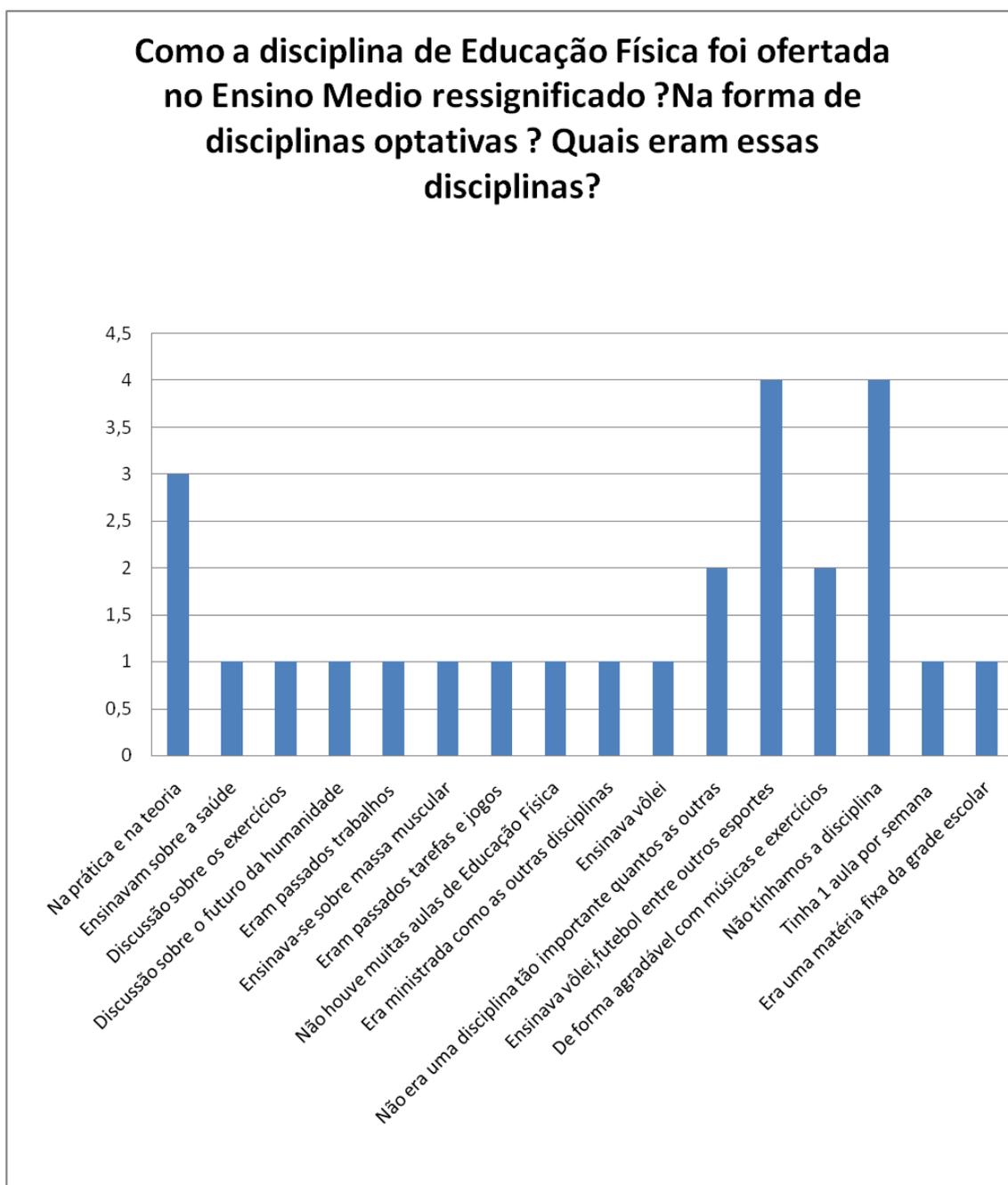


Gráfico 19



Em referência ao gráfico anterior, ao serem perguntados sobre como a Educação Física foi ofertada no ensino médio ressignificado, os alunos responderam com diversas expressões que, para melhor análise, elencamos por categorias temáticas a partir de sua recorrência. Ainda que tenha sido perguntada nesse mesmo item a forma como essa disciplina foi abordada, ou seja, tentando identificar se foi ofertada enquanto disciplina optativa, de acordo com a proposta da ressignificação, as perguntas foram respondidas de forma mais espontânea, sem, no entanto, prejudicar a análise dos dados.

Foi possível elencar dezesseis respostas manifestas nessa pergunta, sendo estas interpretadas enquanto categorias temáticas para esta análise:

- 1) Na prática e na teoria;
- 2) Ensinavam sobre a saúde;
- 3) Discussão sobre os exercícios;
- 4) Discussão sobre o futuro da humanidade;
- 5) Eram passados trabalhos;
- 6) Ensinou-se sobre massa muscular;
- 7) Eram passados tarefas e jogos;
- 8) Não houve muitas aulas de Educação Física;
- 9) Era ministrada como as outras disciplinas;
- 10) Ensinava-se volêi;
- 11) Não era uma disciplina tão importante quanto as outras;
- 12) Ensinava volêi, futebol entre outros esportes;
- 13) De forma agradável, com músicas e exercícios;
- 14) Não tínhamos a disciplina;
- 15) Havia uma aula por semana;
- 16) Era uma matéria fixa de grade escolar.

Em uma primeira análise, podemos identificar que o projeto de ressignificação não foi verticalizado pela Educação Física, ou seja, não há indicativo, pela resposta dos alunos, de que a oferta da disciplina ocorreu por disciplinas optativas dentro do núcleo diversificado do currículo. Esse indicativo se manifesta na resposta de um aluno: “era uma matéria fixa de grade escolar”. Entretanto, os dados também não evidenciam uma prática pedagógica que tenha se apropriado das sugestões de intervenção pedagógica colocadas pelo documento elaborado pela Secretaria de Educação sobre a Educação Física (GOMES E COLABORADORES, 2010), tal como exposto e discutido no final do segundo capítulo. Esse documento traz sete conjuntos de possibilidades de intervenção na área que se apresentam por eixos temáticos, temas e conteúdos. Desse modo, podemos afirmar que o projeto de ressignificação do ensino médio da rede estadual de Educação de Goiás não se consolidou pela via da Educação Física.

As respostas também revelam que não houve uma intervenção pelos professores que considerasse a realidade de trabalhador-estudante e, com isso, realizasse um outro ponto de partida, a partir do contexto social e da condição de existência/sobrevivência desses estudantes. Nesse sentido, a Educação Física não se revelou enquanto uma

disciplina que pudesse promover uma ruptura na formação desses estudantes, que, antes de tudo, são trabalhadores. Tomamos um trecho de um texto do professor Marcelo Húngaro, que se refere às influências do pensamento pós-moderno no debate acadêmico e paradigmático da Educação Física. O professor Húngaro afirma que a intenção de ruptura iniciada pela Educação Física nos anos 80 foi interrompida, em função dos rumos que esse debate tem tomado, pelo viés pós-moderno. Entendemos que, uma vez que a área não consegue verticalizar suas intenções de um projeto de sociedade revolucionário em sua prática pedagógica, essa intenção de ruptura não se apresenta no horizonte:

Atualmente, no debate acadêmico, assistimos a uma reversão daquele projeto de “intenção de ruptura”. Ao que parece, a educação física, da década de 1990 para cá, tendencialmente, tem-se atualizado para se (re)funcionalizar ao processo da hegemonia burguesa, cumprindo um papel – consciente ou inconscientemente – conservador (HÚNGARO, 2010, p.157).

A prática pedagógica da Educação Física escolar, desse modo, não parece se apropriar do projeto de formação humana da produção flexível, uma vez que sua intervenção se mostra ainda pelos auspícios dos pressupostos de formação taylorista-fordista, a partir dos discursos dos trabalhadores estudantes que mais se manifestaram: “ensinava volêi, futebol, entre outros esportes”, “ensinava na prática e na teoria”. Esse discurso denuncia uma intervenção monopolizada pelo ensino do esporte, e, ainda, pela vivência dos esportes hegemônicos – o volêi e o futebol. Uma resposta que também se evidenciou junto às anteriores foi: “não tínhamos a disciplina”. Essa resposta é ainda mais preocupante por indicar a ausência da disciplina no currículo escolar. Esse dado sinaliza também a negligência para com a área, o que vem a corroborar com a defesa de alguns teóricos, que entendem a relação presença/ausência da intelectualidade no trabalho hodierno como presença/ausência da corporalidade. Este estudo conclui que a Educação Física precisa ainda consolidar seu projeto de formação humana revolucionária, baseado nos pressupostos de uma formação omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, é necessário registrar que, dadas as condições objetivas em que atualmente um trabalho acadêmico em nível de pós-graduação *stricto-sensu* é realizado, não é possível esgotar a discussão de um tema ao final de sua investigação e análise. Assim sendo, o pesquisador deve colocar um ponto final provisório em seu trabalho.

A força propulsora da investigação deu-se pelo questionamento ao sentido atribuído à Educação Física no ensino médio noturno da rede estadual de Educação de Goiás. Diante desse recorte, e tendo em vista a linha de pesquisa à qual o projeto se filia – Estado, Políticas e Instituições Educacionais –, a categoria reestruturação produtiva veio à tona, também expressa no texto como produção flexível. Considerando uma análise que pusesse em diálogo as relações sociais e os arranjos locais com as macrorrelações econômicas e políticas, o esforço empreendido neste trabalho foi o de estabelecer uma análise que privilegiasse a totalidade deste objeto. Sendo assim, o sentido da Educação Física no ensino médio noturno da rede estadual foi interpretado de maneira relacionada **às suas determinações mais determinantes**.

Para isso foi necessário recorrer aos documentos oficiais que orientam o ensino médio na educação básica brasileira, a saber PCNEM, DCNEM, LDBEN, como também ao documento específico “Ressignificação do Ensino Médio da rede estadual de Goiás”, que aborda os pressupostos e as orientações da proposta de resignificação. A análise foi empreendida no sentido de compreender e interpretar as relações entre esses documentos e entender os arranjos postos para a materialização do ensino médio em Goiás, sendo o ensino noturno o foco da análise.

Entendemos que os documentos oficiais – PCNEM, DCNEM, LDBEN – e o documento local estão alinhados ideologicamente com a proposição de uma formação voltada para a juventude brasileira. Essa proposição prioriza as necessidades da realização do capital, considerando sua atual fase de reestruturação. Desse modo, o modelo de produção flexível impõe novas competências aos trabalhadores, e tais exigências têm se expressado nos documentos norteadores para a formação na escola brasileira.

Essas competências exigem um trabalhador polivalente, que desempenhe diferentes papéis ao mesmo tempo, bem como tenha capacidade de resolver problemas emergenciais. Assim, o modelo de competência da produção flexível incorpora e supera

as competências do modelo taylorista-fordista. Entendemos que este modelo da produção capitalista não inaugura um novo *modus operandi* do vazio e do abstrato. Por essa leitura, a produção flexível traz, como novo componente, a cooptação da subjetividade dos trabalhadores na exploração da força de trabalho. Esse pressuposto explica o fato de cada vez mais empresas usarem o discurso do envolvimento do trabalhador para o sucesso das mesmas. Nesta perspectiva, o trabalhador passa a ser tratado como colaborador da empresa, ocultando, assim, sua condição de assalariado e explorado pelos detentores dos meios de produção.

Essa compreensão é fundamental para analisar os arranjos realizados nos documentos oficiais norteadores da educação brasileira, e em especial do ensino médio, em meados e final dos anos 1990. Esses arranjos também foram apropriados pela proposta de ressignificação do ensino médio na rede estadual de Goiás, uma vez que o mesmo tom de uma formação flexível e ajustada às demandas produtivas se fez presente no documento “Ressignificação do Ensino Médio da rede estadual de Goiás”. No entanto, este tem sua divulgação em 2010, na gestão da professora Milca Severino, então Secretária da Educação. É possível, assim, identificar uma década de espaço temporal na produção desses documentos, o que nos levou a compreender a ressignificação do ensino médio em Goiás como uma política de educação tardia alinhada com os pressupostos da produção flexível.

Tendo também como foco a Educação Física no ensino médio noturno, a realização dos questionários entre os alunos das últimas escolas da rede que ainda ofertavam a ressignificação nos possibilitou diagnosticar o sentido atribuído por esses alunos à disciplina.

Infelizmente, apesar da disciplina Educação Física ser considerada pela LDBEN componente curricular da educação básica, compreendemos que ela não é tratada como tal, uma vez que os alunos e alunas da rede ainda a concebem como uma atividade que lhes proporcione saúde e como um momento em que possam praticar exercícios. Ou seja, um momento de realização de práticas corporais em uma academia de ginástica e esse mesmo momento na escola não revela a eles nenhuma diferença, o que demonstra que a Educação Física ainda não consegue cumprir seu papel por uma formação revolucionária na escola.

Desse modo, a intenção de ruptura da Educação Física iniciada nos anos 80, de forma que contribuísse com uma formação significativa e transformadora da classe trabalhadora, é um projeto distante e inacabado. As lacunas deixadas pela LDBEN, que

coloca exceções no curso da disciplina para os trabalhadores-estudantes do turno noturno, também os prejudicam, negando a eles as contribuições de uma intervenção crítica pela Educação Física. Essa lacuna, como discutida no primeiro capítulo, ainda trata a Educação Física como atividade, ao permitir que os alunos que trabalham de seis a oito horas por dia, que tenham prole, ou que estejam alistados no serviço militar sejam dispensados da disciplina. Em outras palavras, a legislação naturaliza a condição de trabalhador-estudante, além de interpretar a Educação Física como um momento de descontração e/ou treinamento corporal para os estudantes, não entendendo sua especificidade na escola e na formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ASSIS, Sávio. **Reiventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BARRETO, Raquel. G.; LEHER, Roberto. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, set./dez. 2008.
- BORGES, Luana. **Sócrates perdeu importância?** Jornal Opção. [http://www.jornalopcao.com.br] Acesso em: maio, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 ago. 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BROOKE, Nigel. **As novas políticas de incentivo salarial para professores: Uma avaliação**. In: FONTOURA, Helena Amaral (org.). Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós- graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf.] Acesso em 10 de junho de 2012.
- BRUNO, Lúcia. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, Lúcia (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança e outros. **Para compreender as representações sociais no Universo simbólico da mulher professora**. Educativa, Goiâniad, v.9, n.1, p.129-145, jan/jun.2006.
- BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de Trabalho, Tempos de Não Trabalho: disputas em torno da jornada do trabalhador**. São Paulo: Annablume, 2009.
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Os Técnicos de 2º Grau frente à Reconversão Produtiva**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/São Paulo. Tese de Doutorado, 214 páginas, 1998.

CARNEIRO, M. Esperança F. , AFONSO, Lucia H, SIQUEIRA, Teresa Cristina e outros. **O “ficar” e o Creonte da produção flexível**. Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 385- 404, 2005.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CASTRO, Cláudio.M. **Ensino médio com sabor de jaboticaba**. Revista VEJA. Edição 2235. Ano 44, n. 38, 21 set. de 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTELLANO FILHO ET AL. **Metodologia do ensino de educação física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

DELORS ET AL, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FRIGOTTO,Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controverso**. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p.1087-1113, Especial - Out. 2005.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Alexandre et al. **Referencial Curricular de Educação Física para o Ensino Médio do Estado de Goiás**. In: MOREIRA, Marcos Elias; ABREU, Maria do Carmo. Referencias Curriculares para o Ensino Médio/ Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Componente Curricular - Educação Física. Goiânia, 2010.

GOMES, Alfredo M. et al. **A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação**. In. DOURADO, L.F. (org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2.ed, p.69-103. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **A centralidade analítica da categoria trabalho para a Educação Física**. Rev. da Educação Física,v. 14, n. 2, p.85-95, set. 2003.

HEROLD JUNIOR, Carlos. **Os usos da categoria trabalho na Educação Física.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.35, p.48-58, set. 2009.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Educação Física e a tentativa de "deixar de mentir": O projeto de "intenção de ruptura".** In: MEDINA, João Paulo S. A Educação Física cuida do corpo... e “mente”. 26^a ed. Campinas: Papirus, 2010.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.43-55. jan./jul.2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; HEROLD JUNIOR, Carlos. **Sobre as possibilidades do estabelecimento das mediações entre trabalho e educação do corpo.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v.10, n.2, p.175-182, maio/ago. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “diretrizes do Pacto pela Educação”: Reforma Educacional Goiana- Setembro de 2011.** [https://docs.google.com/file/d/0B-L6RIxHA3MjODdmZTQyNmYtOTA5Ny00ZTM3LTgwNmItYTgxNDc0OWNiYjYw/edit?hl=pt_BR/] Acesso em 10 de fevereiro de 2012

_____. **A meritocracia na contramão da luta pela garantia do piso e da carreira.** Texto de fala apresentado em Mesa Redonda no 9^o Congresso Estadual do SINTEGO, Goiânia, 15.11.2013.

LEHER, Roberto e LOPES, Alessandra. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da Educação.** VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, Julio de 2008. Anais.

MÉSZÁROS, Istiván. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea. **Sobre tempos e espaços da escola: Do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade.** Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.639-651.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física brasileira.** Revista da Educação Física/UEM, 1999. (p. 3-12)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização**. Revista Educ.Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, Set./Dez.2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em XXX.

_____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

PALMA, Alexandre. **Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

POCHMAN, M. **Educação e Trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa?** Educ. Soc. , Campinas, vol.25, n.87, p.383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

RAMOS, Marise, N. **A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Revista Educ.Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p.401-422, Setembro/2002.

ROCHA, Ana. **O significado do trabalho**. In: Trabalhadores da Faet: Condições de trabalho e sobrecarga doméstica. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, p.31- 60. 2012.

RODRIGUES, Edvânia B.T; MOREIRA, Marcos E. (orgs.). **Ressignificação do Ensino Médio: Um caminho para qualidade**. Goiânia: Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, José Antônio. R. O. **A flexibilização da jornada de trabalho e seus reflexos na saúde do trabalhador**. In: LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera. (Orgs.). O avesso do Trabalho III - Saúde do trabalhador e questões contemporâneas. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SINTEGO. **O que é preciso fazer**. Boletim informativo. 04/02/2012.

SINTEGO. **Corte de ponto atingiu até quem estava de licença ou quem não aderiu à greve**. Boletim informativo. 29/02/2012.

SOARES, Carmen. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TAFFAREL, Celi. N. Z. e SANTOS JR., Cláudio de Lira. **Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado.** In. DINAH, V.T e SOUZA JÚNIOR, M. (orgs.). Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano. São Paulo: Aderaldo e Rothschild; Goiânia, GO; CBCE, 2010.

VENTURA, Paulo Roberto V. **Formação Profissional em Educação Física: um desafio posto pelas diretrizes curriculares.** Goiânia, Revista Estudos, v.32, n.3, p.335-351, mar. 2005.

VILICIC, Felipe e BORGES, Helena. **É preciso preencher a cabeça deles.** Revista VEJA. Edição 2235. Ano 44, n. 38, 21 set, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

APÊNDICE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que fornecerá dados importantes para o estudo intitulado: “Ensino Médio Noturno na rede estadual de educação em Goiás - Apreendendo o movimento real do objeto” realizado por mim, Ana Júlia Rodrigues Carvalho e orientado pela profª. Drª. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Este questionário deve ser respondido por alunos matriculados no Ensino Médio do turno noturno da rede estadual de educação de Goiás.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

Unidade Escolar: _____

Nome: _____

Data: _____

Dados Pessoais

1 - Sexo:

- a. masculino
b. feminino

2 - Idade:

- a. 15/16 anos
b. 17/18 anos
c. 19/20 anos
d. 21/22 anos
e. 23/24 anos
f. 25/26 anos
g. Acima de 26 anos

3 - Como você se considera:

- a. negro
b. pardo
c. branco
d. índio

4 - Territorialidade:

- a) Onde você nasceu? _____
b) Em que estado? _____

5 - * (Esta questão é apenas para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora) Por que veio para a cidade onde mora?

- a. para estudar
b. para trabalhar
c. para tratamento de saúde
d. motivos familiares
e. outros _____

Família

6 - Estado civil:

- a. solteiro
b. casado
c. mora junto
d. viúvo

- e. divorciado
- f. separado

7 - Tem filhos?

- a. sim
- b. não

8 - * (Responda esta questão em caso afirmativo na questão 7). Quantos filhos você tem?

- a. um filho
- b. dois filhos
- c. três filhos
- d. mais de três filhos

9 - Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

- a. sozinho
- b. pai
- c. mãe
- d. irmãos solteiros
- e. irmãos casados
- f. com amigos
- g. avô/avó
- h. tios
- i. sobrinhos
- j. primos
- k. com outra família (parentes ou amigos de seus pais)
- l. no local de trabalho
- m. com o/a companheiro/a e filhos/as
- n. outro. Qual? _____

10 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- a. uma pessoa
- b. duas pessoas
- c. três pessoas
- d. quatro pessoas
- e. cinco pessoas
- f. mais de cinco pessoas

Aspectos econômicos:

11 - Como você se sustenta? (enumere em ordem de prioridade)

- a. vivo com a minha própria renda
- b. sou sustentado pela família
- c. sou sustentado por parentes
- d. ajuda do governo? Qual? _____

12 - Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- a. uma pessoa
- b. duas pessoas
- c. três pessoas
- d. quatro pessoas
- e. mais de quatro pessoas
- f. outros, _____

13 - Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

- a. uma pessoa
- b. duas pessoas
- c. três pessoas
- d. quatro pessoas

- e. mais de quatro pessoas

14 - Quem mais colabora com a despesa de sua casa? (grau de parentesco ou vínculo com a família)

15 - Você ajuda no sustento da família?

- a. sim
b. não

16 - * Se você ajuda, como?

- a. dou toda minha renda para a família
b. ajudo com até metade da minha renda
c. ajudo com mais da metade da minha renda
d. ajudo de vez em quando

17 - Qual é a renda da sua família?

- a. Até 1 salário mínimo
b. Mais de 1 até 2 salários mínimos
c. Mais de 2 até 3 salários mínimos
d. Mais de 3 até 5 salários mínimos
e. Mais de 5 até 8 salários mínimos
f. Mais de 8 até 10 salários mínimos
g. Mais de 10 salários mínimos

18 - Qual o nível de instrução do seu pai?

- a. sem escolaridade
b. ensino fundamental incompleto
c. ensino fundamental completo
d. ensino médio incompleto
e. ensino médio completo
f. superior incompleto
g. superior completo
h. pós-graduação

19 - Qual o nível de instrução da sua mãe?

- a. sem escolaridade
b. ensino fundamental incompleto
c. ensino fundamental completo
d. ensino médio incompleto
e. ensino médio completo
f. superior incompleto
g. superior completo
h. pós-graduação

20 - Você trabalha?

- a. sim
b. não

21 - Em relação ao seu trabalho:

- a. Trabalho com carteira assinada
b. Trabalho na informalidade.
c. Estou a procura de trabalho.

22 - Se não trabalha, já trabalhou?

- a. sim
b. não

23 - * (Apenas para quem não trabalha) Há quanto tempo está sem trabalho?

- a. até 6 meses
b. de 6 meses a um ano

- c. de um a dois anos
- d. mais de dois anos

24 - *(Deverá responder esta questão quem trabalha com carteira assinada e quem trabalha na informalidade) Em relação ao tempo destinado ao trabalho:

- a. Trabalho menos de quatro horas por dia
- b. Trabalho quatro horas por dia
- c. Trabalho seis horas por dia
- d. Trabalho oito horas por dia
- e. Trabalho mais de oito horas por dia

25 - *(Para quem trabalha) Com que idade começou a trabalhar?

- a. de 7 a 10 anos
- b. de 11 a 15 anos
- c. de 16 a 20 anos
- d. de 21 a 25 anos
- e. de 26 a 30 anos
- f. mais de 30 anos

26 - Quais os setores da Economia em que você já trabalhou?

- a. comércio
 - b. indústria
 - c. educação
 - d. nunca trabalhei
 - e. outros _____
-

27- Como você avalia o seu processo ensino-aprendizagem em português e matemática?

- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Ruim

28 - Segundo sua avaliação, o Ensino Fundamental possibilitou ler, escrever e interpretar textos com clareza (as 4 operações, porcentagem, informática básica, word)?

- Sim
- Não

29 - E a Educação Física? Como você entende esta disciplina no currículo da escola?

- Importante
- Sem importância

Por quê?

30 - Como a Educação Física foi ofertada no Ensino médio ressignificado? Na forma de disciplinas optativas? Quais eram essas disciplinas?

31 - *(Deverá responder esta questão apenas quem trabalha e estuda) Você acredita que o fato de você trabalhar e estudar compromete o processo de ensino-aprendizagem?

- a. Sim
- b. Não

32 - Você acredita que com o ensino médio você obterá maiores chances no mercado de trabalho?

- a. Sim
- b. Não
- c. Às vezes

33 - (Apenas para quem trabalha e estuda) O seu rendimento escolar é inferior em relação aos seus colegas que só estudam?

- a. Sim
- b. Não

34 - Você acha que as exigências do mercado de trabalho na atualidade são maiores do que foram para as gerações passadas?

35 - Você percebe que o seu curso está de fato oferecendo uma formação de qualidade?

36 - Marque o que corresponde a você:

Preocupo-me mais com Presente Passado Futuro

37 - Você considera que sua formação profissional o prepara para as exigências do mercado de trabalho?

38 - Você poderia participar da entrevista que complementa este questionário?

sim não

Se a resposta for positiva, por favor, deixe seus dados e telefone para agendarmos a entrevista

Local e Data