

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO IF SERTÃO-PE:
limites, possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional.**

BARTOLOMEU LINS DE BARROS JÚNIOR

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO IF SERTÃO-PE:
limites, possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional.**

BARTOLOMEU LINS DE BARROS JÚNIOR

Sob a Orientação da Professora
Dra Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Outubro de 2010**

613.71

B277e Barros Junior, Bartolomeu Lins de, 1972-.
T A Educação Física Escolar no Contexto
do IF SERTÃO-PE: limites, possibilidades e
desafios diante do mundo do trabalho /
Bartolomeu Lins de Barros Junior - 2010.
81 f.: il.

Orientador: Amparo Villa Cupolillo.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa
de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 68-71.

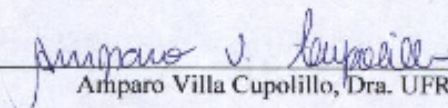
1. Educação física - Teses. 2. Ensino
profissional - Teses. 3. Orientação
educacional no ensino profissional -
Teses. 4. Trabalho - Teses. I. Cupolillo,
Amparo Villa, 1963-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa
de Pós-Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

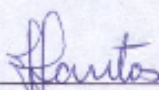
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

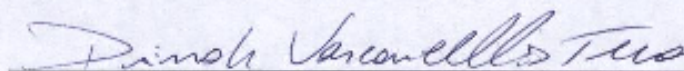
BARTOLOMEU LINS DE BARROS JÚNIOR

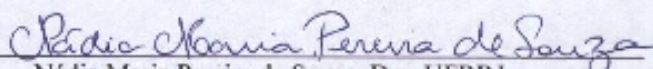
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07 de outubro de 2010.


Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ


José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ


Dinah Vasconcellos Terra, Dra. UFF


Nádia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ

Para Acácia e Caio

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo cuidado, prontidão e gentileza desde sempre prestada.

A Vânia Lasalvia por acreditar e incentivar nas horas de desespero.

A Professora Dr. Amparo Villa Cupolillo,
pela honestidade, sensibilidade e alegria na orientação.

A Marize, Nilson e Paulinho (motorista) do PPGEA pela sempre
dedicada prontidão.

Ao Prof. Dr. Gabriel Araújo e a Prof. Dr^a Sandra Sanchez por dividir um sonho e pela
dedicação ao programa.

Aos professores do PPGEA.

Aos meus colegas da Turma 2008-01 do PPGEA pelas discussões e alegria partilhada,
especialmente aos queridos Herivelton (Bin Laden), Jonatas, Leonor, Paulão Luckesi e
Reginaldo.

Aos professores de Educação Física do IF SERTÃO-PE pela disposição e colaboração.

A Reitoria e Direção do Campus Petrolina do IF SERTÃO-PE pela compreensão e incentivo
na qualificação.

A SETEC pela capacidade de investimento e visão sobre o PPGEA.

BARROS JUNIOR, Bartolomeu Lins de. **A Educação Física Escolar no Contexto do IF SERTÃO-PE: limites, possibilidades e desafios diante do mundo do trabalho**. Seropédica (RJ): 2010. p. 96 Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

RESUMO

O presente estudo busca entendimento sobre como o componente curricular Educação Física se insere na formação do aluno de uma escola de formação técnica profissional, considerando as incursões político-econômica deferidas neste tipo de escola e as escolhas pedagógicas dispostas pelo professor e a própria instituição. Para tanto, recorremos aos achados sobre Educação Profissional no Brasil, mais especificamente nos direcionamentos dados pelas reformas do setor, desde o decreto 2.208/1997, passando pelo seu substituto 5.154/2004. Consideramos as alocações aplicadas à educação como caminhos de formação, numa perspectiva de manutenção de uma hegemonia advinda das forças dominantes da sociedade e, em outra direção nas possíveis resistências ou alternativas contra hegemônicas acompanhadas de tensões movidas por esse crível movimento. Assumimos a crítica de uma formação profissional que demonstra reproduzir e se adequar aos meios flexíveis de produção vigentes, que traduzem uma investida neoliberal através do toyotismo e suas variantes consequências, como a precarização do trabalho e o desemprego estrutural. Recorremos a uma abordagem qualitativa de pesquisa, em conjunto com um referencial teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético pelo fato de considerarmos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Portanto, nomeamos, enquanto categorias filosóficas da dialética materialista a *possibilidade e a realidade*; e travamos um desafio teórico singular nesse momento, quando nos propomos tratar o cotidiano como espaço essencial para se desenvolver resistências individuais e/ou coletivas, ou seja, de fomentar condições de materialidade, e assim, transformar o real. Propomos ainda, delimitar categorias de instrumentalização, tais com: as questões que se referem a identificação pelo professor das políticas na educação técnica profissional; as mudanças no mundo do trabalho e as articulações conferidas à escola e; o entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física. A entrevista semi-estruturada com 03 professores de Educação Física é o instrumento elegido. Acompanhados da análise sobre o PDI e o PPP. Optamos por uma análise dialética, onde os atores são situados em seu contexto. Assim, propomos dois níveis de aproximação: um sob as determinações fundamentais, onde nos apoiamos em categorias mais gerais e; outro nível de interpretação baseado no encontro que travamos com os fatos surgidos na investigação. A pesquisa conclui apontando que as opções pedagógicas dos professores pesquisados possuem um interesse comum na formação profissionalizante, mediado pelos valores do esporte, apoiados na perspectiva da aptidão física que se justificam com bases nos códigos e valores da sociedade capitalista. E aponta para uma representação que se insere na prática pedagógica a partir de uma perspectiva da categoria trabalho que influencia a realidade escolar no que tange a sua forma de organização para atender o campo produtivo atual, caracterizado pela re-estruturação do capital.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Profissionalizante, Mundo do Trabalho

BARROS JUNIOR, Bartolomeu Lins de. **A Educação Física Escolar no Contexto do IF SERTÃO-PE: limites, possibilidades e desafios diante do mundo do trabalho.** Seropédica (RJ): 2010. p. 96 Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ.

ABSTRACT

This study seeks understanding of how the physical education curriculum component is part of the education of students from a vocational technical training school, considering the political and economic inroads deferred in this type of school and pedagogical choices arranged by the teacher and the institution itself. To this end, we resorted to the findings on professional education in Brazil, more specifically in the directions given by the sector reforms since the decree 2.208/1997, through his deputy 5.154/2004. We consider the speeches in the educational and training paths, in order to maintain a hegemony arising out of the dominant forces of society and in the other direction on possible alternatives or resistance against hegemonic accompanied by tensions brought by the credible movement. We take a critical training that demonstrates reproduce and adapt to flexible means of production agreements, which reflect a neoliberal onslaught by toyotism consequences and its variants, such as job insecurity and structural unemployment. We use a qualitative approach, together with a theoretical method based on historical and dialectical materialism because we consider the reality as essentially contradictory and constantly changing. So named as philosophical categories of materialist dialectics the possibility and reality, and caught a theoretical challenge in that singular moment, when we propose to deal with the everyday space as essential to develop resistances individual and collective, that is, to foster conditions materiality, and thus transform the real. We also propose, define categories of instrumentation, with such: issues that relate to the identification of policies on teacher professional technical education, the changing world of work and school and conferred on the joints, the understanding of teachers on the education curriculum component physics. The semi-structured interviews with 03 teachers of physical education is the instrument chosen. Accompanied by analysis of the PDI and the PPP. We opted for a dialectical analysis, where the actors are placed in context. Therefore, we propose two levels of approach: one under the basic determinations, where we rely on more general categories and, another level of interpretation based on the meeting we are having with the facts that emerged in the investigation. The research concludes by pointing out that teachers' options studied have a common interest in vocational education, mediated by the values of sport, supported by the prospect of physical fitness that are justified with bases in the codes and values of capitalist society. And it points to a representation that falls within the teaching practice from a perspective of working class reality that influences the school with respect to its form of organization to meet the current field production, characterized by re-structuring of capital.

Key Word: Physical Education, Professionalizing Education, World of Work

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CEFET-Petrolina	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina-PE
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
EDCENNE	Encontro Desportivo e Cultural dos CEFET do Norte e Nordeste
EDIFENE	Encontro Desportivo dos Institutos Federais do Nordeste
EF	Educação Física
IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IF SERTÃO-PE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IMC	Índice de Massa Corporal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PLANFOR	Plano Nacional de Formação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissionalizante Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
Uned	Unidade descentralizada
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I - O CENÁRIO PARA APROXIMAÇÕES COM A TRAMA HISTÓRICA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO	04
I.1 As relações sociais de produção capitalista	04
I.2 Globalização	08
I.3 O trabalho e a educação nos tempos de globalização e crise do capital	10
II – A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL ENTRE TENSÕES E INTERESSES	18
II.1 Breve histórico institucional	19
II.2 As mudanças no IF-SERTÃO-PE mediadas pelas Políticas de Educação Técnica Profissional.	22
II.3 As reformas de 1997 e 2004	25
II.4 As concepções de desenvolvimento: referências de demandas de trabalho e orientação das escolhas institucionais	28
III - UMA BREVE DESCRIÇÃO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	32
IV - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
IV.1 Contexto da pesquisa	36
IV.2 A Opção Metodológica	37
IV.3 As categorias de estudo	39
IV.4 Espectro do Cotidiano	41
V. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	43
V.1 O entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física e as políticas da educação profissional.	43
V.2- As mudanças no mundo do trabalho e as articulações com a escola	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICE – Roteiro de Entrevista	72
ANEXO – Planos de Curso	75

INTRODUÇÃO

O ensino técnico profissional no país, atualmente, vem tendo muita notoriedade tanto pelas políticas governamentais, quanto pelas pressões advindas da sociedade diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho. A corrida em busca de adentrar nos cursos técnicos em todo o país revela um anseio da população em atuar nas esferas produtivas a fim de garantir a sobrevivência no campo social. As políticas de expansão do governo atual duplicaram o número de unidades dessas escolas. Embora tenham ocorrido esses avanços estruturais, essa medida não tem sido capaz de abrandar a onda de desemprego e a ampliação dos diversos tipos de trabalho precário no país e no resto do mundo, fenômenos próprios do momento atual do capitalismo. Esse contexto reflete muito bem toda contradição que se desenvolve no modelo capitalista de produção, onde o aumento na concentração de renda, ou o desenvolvimento das forças produtivas corre contraditoriamente a diminuição da mão de obra empregada e a impossibilidade de consumo pleno do que é produzido.

É sob esse contexto que nos debruçamos neste estudo e assumimos o interesse em analisar o ensino da Educação Física no âmbito de uma escola técnica profissional. Entendendo que essas escolas possuem características que as diferenciam das escolas normais devido a sua especificidade em oferecer o conhecimento técnico para inserção no mercado de trabalho, reconhecemos ser esse um campo de investigação significativo. Sua abrangência percorre caminhos diversos, cercados por contradições que limitam e confundem a prática escolar, no sentido da formação direta para o mundo do trabalho.

Por se tratar de uma escola de ensino profissionalizante, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE) é o campo de investigação em que situamos nosso estudo: *como o componente curricular educação física se insere na formação do aluno de uma escola de formação profissional, considerando as incursões político-econômicas deferidas neste tipo de escola e as escolhas pedagógicas dispostas pelo professor e a própria escola.*

Definimos como *objetivo geral* da pesquisa identificar, na prática pedagógica dos professores de Educação Física do IF SERTÃO-PE, as possíveis influências, concepções, adequações e reestruturações elaboradas no contexto de uma escola de ensino profissionalizante. Como *objetivos específicos*, indicamos os seguintes:

- analisar os objetivos da disciplina Educação Física dentro do contexto da Educação Técnica Profissional e o mundo do trabalho no IF SERTÃO-PE;
- analisar qual o sentido e significado que a disciplina Educação Física tem para os seus professores, a partir de como é tratado o conhecimento (seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino) e, por fim;
- analisar os documentos oficiais que dão bases para os planos e projetos institucionais e pedagógicos e suas relações com a escola e o componente curricular Educação Física.

Visando alcançar nossos propósitos, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. O primeiro serve como introdução teórica fundamental, tratando termos necessários para a compreensão do cenário histórico, que encaminha para a discussão educação e trabalho. Dessa forma, apresentamos definições importantes acerca da relação entre lutas de classe, força produtiva e crise do capital, como também os modos de produção fordista e toyotismo contextualizados no processo de globalização e no movimento neoliberal e, por fim, a

categoria trabalho sob duas dimensões que se contrapõem: a que trata o trabalho como essencial na formação do ser social dando sentido a sua existência e a que sucumbe a essência do homem a uma mercadoria barata na trama capitalista.

Iniciamos a discussão a partir das construções teóricas que buscam definir a sociedade como um conjunto humano estruturado a partir das relações de produção e, assim sendo, das lutas de classe no interior de um cenário que envolve os aspectos político-econômico-culturais, dinamizado por um sistema único, capaz de se desenvolver pelas forças produtivas e que se utiliza da natureza a fim de gerar mais-valia para os que estão no topo da pirâmide social. O sistema capitalista é abordado na perspectiva de sua maior contradição, em que o processo revolucionário das forças produtivas e das relações de produção se constitui como aspecto, que pode levar o capital para um esgotamento de suas forças.

No segundo capítulo, situamos o estudo diretamente no IF SERTÃO-PE, relatando um breve histórico da instituição e suas relações com as políticas de governo aplicadas na educação profissional. Nesse ínterim, destacamos as influências que transformaram tanto os níveis estruturais da escola, como sua forma de organização, os sentidos de sua missão institucional e seu projeto pedagógico, situando-os a partir das recentes reformas do ensino profissional.

No terceiro capítulo, apresentamos um breve resumo das pesquisas desenvolvidas acerca do ensino da Educação Física nas escolas de ensino técnico profissionalizante. E, assim, assumimos de vez nossa contribuição, apontando possibilidades de diálogos no ensino dessa disciplina com o contexto da formação para o trabalho.

O quarto capítulo trata de mostrar os aspectos metodológicos que rodeiam o estudo. Apresentando e localizando os três professores pesquisados e, ainda salientando a necessidade de leituras sobre documentos como o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), justificamos a opção na perspectiva do materialismo histórico-dialético quando delimitamos a realidade a partir de questões históricas da formação do homem. Nesse sentido, a relação educação-trabalho sobressai nas discussões e surge a necessidade de definir algumas categorias, tanto para uma reflexão mais profunda, como as da dialética materialista, que trata das *possibilidades* de mudança da *realidade* concreta, quanto pelo encaminhamento sistemático de questões mais instrumentais para a análise, tais como: *as questões que se referem à identificação pelo professor das políticas na educação técnica profissional; as mudanças no mundo do trabalho e as articulações com a escola, e o entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física.*

No último capítulo, buscamos compreender como os três professores entrevistados encaram o processo formativo sob a perspectiva das políticas na educação profissionalizante com orientações neoliberais. Mais ainda, como suas escolhas pedagógicas se apresentam no contexto das transformações ocorridas no mundo do trabalho; como o professor leva em consideração ou não essas relações; como se dá o trato com os conteúdos de ensino; e, finalmente, como enxerga o mercado e o mundo do trabalho.

Foi possível, também, identificar o trato diferenciado dado ao componente curricular Educação Física pela escola, em suas demandas extraescolares manifestadas nas competições oficiais em que a escola se envolve diretamente e nos recursos advindos de projetos investidos no âmbito do esporte e lazer.

Portanto, o presente estudo propõe uma visão atual e pertinente acerca da educação profissionalizante sob o recorte do ensino da Educação Física, que se localiza nas exigências instrumentais e nas orientações subjetivas dos modos de produção atual por meio do trato que os professores dão aos conteúdos de ensino e na relação com a escola. Contudo, os capítulos, que seguem, são apontamentos e reflexões, que não resumem, nem esgotam o objeto de estudo, mas provocam uma discussão acerca do componente curricular Educação Física no contexto da rede federal de educação profissionalizante, apresentando limites, possibilidades e desafios.

CAPÍTULO I – O CENÁRIO PARA APROXIMAÇÕES COM A TRAMA HISTÓRICA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO.

“A história de toda sociedade até nossos dias é a história de luta de classes”
Marx e Engels

Neste capítulo, buscaremos definir um cenário que consideramos expressar domínios, que se articulam, configurando e dando sentido às relações sociais. A partir do âmbito econômico, político e cultural, situaremos algumas ações e alguns projetos de transformação social decorrentes dos conflitos de classe e que, de certa forma, encontramos refletidos no processo de formação técnica profissional.

Para tecer essa complexa realidade, colocamos-nos o desafio de dar um salto na história e embrenhamo-nos em debates contemporâneos que definem, hoje, as concepções de desenvolvimento, trabalho e educação. Contudo será preciso discorrer sobre o entendimento que temos acerca dos termos classe social e luta de classes, globalização, neoliberalismo e “toyotismo” para que consigamos explicitar em quais condições hoje se encontra a categoria trabalho diante da chamada crise do capital. Desse modo, subsidiamo-nos de referências para indicar nos próximos capítulos as relações desse cenário com o campo da formação técnica profissional diante das opções pedagógicas de professores de Educação Física do IF SERTÃO-PE.

I.1 – As relações sociais de produção capitalista

Para entendermos o cenário que ora delimitamos, afirmamos que, embora existam críticas à forma como nos posicionamos frente a esse debate, continuamos a afirmá-lo como central na compreensão do mundo. Essas críticas dizem respeito à impossibilidade em considerar a existência de classes sociais e de seus embates, pois não haveria de ter mais uma representatividade de proletariado, além de afirmar que, após a destituição da URSS, a derrubada do muro de Berlim e a automação das forças produtivas se anuncia o *fim da história* e prescreve-se um novo paradigma sem espaço para as lutas que constituíam a tensão das relações capitalistas que desenham uma noção materialista, composta por um movimento dialético que capta a realidade concreta e objetiva. Essas visões ainda se enfraquecem diante dos argumentos vivos de autores contemporâneos citados em Pinassi (2002; 2009) e pelo movimento contraditório para as crises do capital, presentes em nossos dias.

Reconhecer a importância da luta de classes é fundamental para entendermos a dinâmica do capitalismo, a forma como ele se desenvolve e revela o desenrolar das forças produtivas e as relações de produção. Para tanto, recorreremos ao Manifesto Comunista de Marx e Engels (2009) no sentido de que esse oferece um aporte significativo para entendermos a origem do termo classe social e seus enfrentamentos. Mesmo depois de mais de 150 anos de existência, seu texto clássico é fundamental e essencial para a descrição do histórico capitalista. O texto mostra o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista a partir das contradições de classe e aponta para o que chamamos, hoje, de globalização ou “mundialização do capital”.

Acompanhamos as críticas que essa obra recebeu e recebe quando se trata das previsões dos destinos das classes burguesa e do proletariado. Porém, concordamos com o professor José dos Santos Souza ao afirmar que “nossa pretensão é uma releitura desse libelo da organização e luta da classe trabalhadora em busca de pistas para uma elaboração teórica que contribua para a compreensão do processo de constituição do operariado em classe hoje” (SOUZA, 2002, p. 33).

O termo luta de classes foi amplamente discutido por Marx e Engels na busca por descreverem as contradições de interesses entre proletariados e burgueses. Os primeiros, os proletários, foram denominados a partir da posição em que se encontram nas relações sociais de produção, sendo explorados pelos ordenamentos dados pelos capitalistas, ou seja, pelos detentores da propriedade privada dos meios de produção. Os autores descrevem que “o que distingue nossa época – a época da burguesia – é ter simplificado a oposição de classes. Cada vez mais, a sociedade inteira divide-se em dois grandes blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado” (MARX & ENGELS, 2009, p. 24).

A sociedade capitalista, portanto, se afirma mediante as contradições dessas duas classes e se configura no decorrer da história enquanto uma sociedade que se desenvolve dentro dos parâmetros de contradição do capital. Contudo, para uma melhor compreensão desses preceitos, é necessário descrever como ocorre esse movimento. Faremos uma breve exposição de forma simplificada, embora reconheçamos a complexa teia de definições e o arcabouço teórico, que gravita em torno do tema. Dado o objetivo deste trabalho, consideramos ser inviável discutir essa temática em sua profundidade. Optamos, então, por apresentar um breve contexto político-econômico-cultural, que fundamente nosso objeto de estudo.

Mas, antes, é necessário descrever que a sociedade capitalista é empreendida por um novo modo de produção sobre as antigas relações feudais e patriarcais e um novo modelo de concepção de relações do estado. Esse se moderniza em torno dos negócios comuns da classe burguesa.

Quando Marx e Engels observam que a burguesia desempenhou, na História, um papel revolucionário decisivo, esses autores apontam para uma transformação completa da relação entre os homens e esses com a natureza. O valor de troca e a liberdade do comércio sobressaem diante dos ordenamentos religiosos e políticos que figuravam na época. Transformam representantes legítimos do poder feudal em assalariados renumerados pela relação de comércio. E ampliam seus planos em torno da propriedade privada em poucas mãos e da expansão dos ideais de civilização.

Marx & Engels (2009, p. 28) sugerem que “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais”. É nesse movimento de contradição que encontramos um dos princípios fundamentais para entendimento sobre o capital e sua dinâmica em toda a história. É por essa razão que as crises do capitalismo não cessam de acontecer, reestruturando o sistema para a sua própria sobrevivência em momentos históricos decisivos.

Esse processo revolucionário das forças produtivas e das relações de produção se constitui como aspecto que pode levar o capital para um esgotamento de suas forças

configurando-se numa contradição. Souza resume que “as forças produtivas nunca são suficientes para o desenvolvimento da ordem social burguesa, constituindo sempre um obstáculo para seu desenvolvimento” (SOUZA, 2002, p. 34-35). Nesse sentido, o movimento do capital remete a mudanças no sistema social de produção, em sua constante necessidade de produzir e gerar a mais-valia.

O desenvolvimento das forças produtivas com base no capitalismo sob os princípios da concorrência mundial promove o avanço tecnológico e a maximização da produção, mas acompanhado, contraditoriamente, de uma diminuição da mão de obra empregada e de uma impossibilidade de consumo pleno do que é produzido (MARX, 1980). Essa elaboração teórica, central em Marx, é mais um fruto da enorme construção dialética do que simples regra abstrata. Essa contradição representada carrega em si um ciclo de crise, visto que o capital se remete a buscar irremediavelmente uma sobrevida.

A crise é, portanto, de fundamental importância para o sistema capitalista, pois constitui, contraditoriamente, um processo de reprodução, a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado. A própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade (SOUZA, 2002, p. 74).

As crises de superprodução no capitalismo são recorrentes e demandam uma reestruturação da complexa relação de forças produtivas e das relações de produção. Em nosso estudo, nos deteremos à crise da década de 1970, por essa possuir relações mais próximas com as conformações atuais do mundo do trabalho e, portanto, com o objeto desta nossa análise. Para Antunes,

o entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto (ANTUNES, 1999, pg. 35).

O que nos interessa, nesse processo de reestruturação e desenho da crise, é a forma como a classe de trabalhadores se situa no contexto. Sendo assim, observamos que no final dos anos 1960 e início da década de 1970 houve uma explosão do operário-massa enquanto parcela hegemônica do proletariado da era taylorista/fordista. Podemos considerar como operário-massa os trabalhadores, que ampliavam suas possibilidades de controle nas relações de produção em decorrência da dependência industrial, advinda do modelo de produção concentrador das forças produtivas em processos fragmentados no chão de fábrica, que os tornava especialistas em uma única tarefa repetitiva e os homogeneizava.

De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais

homogeneizada e enormemente verticalizada (ANTUNES, 1999, p. 36).

Porém, esse novo modelo de produção representava um salto no sentido da sociabilidade, na medida em que surgia um novo tipo de trabalhador representado em massa, configurando-se uma nova identidade. Essa identidade é marcada pelo abandono de sua identificação com as habilidades manuais artesanais, fazendo-os reconhecer-se a partir do resultado de sua produção, permitindo a construção da chamada identidade societal, o proletariado. Esse representa

a classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, compelidos a venderem-se a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e, portanto, estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (MARX & ENGELS, 2009, pg. 35).

O modelo de produção taylorista/fordista padroniza a força de trabalho e fragmenta sua operacionalidade, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho no chão de fábrica, visando à intensificação das formas de exploração e racionalizando ao máximo as operações realizadas pelo trabalhador.

Há uma produção articulada por diferentes operações e tarefas a partir de uma linha de tempo definida em cronômetro que controla o ritmo dessa produção. Esse processo produtivo se expande através da indústria automobilista dos Estados Unidos da América e, depois, para todos os demais processos industriais e de serviços durante décadas do século XX. No início dos anos 1970, este modelo de produção vai dando sinais de esgotamento (ANTUNES, 1999).

Se por um lado, materializa-se o processo de trabalho e produção centrados no modelo taylorista/fordista, que marcara um aumento de produção significativo em toda a história, por outro, há um modelo de gestão em que o Estado representa a base para as políticas mediadoras entre o capital e o trabalho. Ou de outra forma, o Estado regulara, mediante de um “compromisso” entre países capitalistas avançados, um sistema de metabolismo social do capital, que pode ser efetivo e duradouro, porque não definitivo (ANTUNES, 1999). Contudo, nesse contexto, o que se delimitava era o campo da luta de classes. Estabeleciam-se, assim, as posturas sindicais provenientes da consciência de classe que os trabalhadores desenvolviam pela possibilidade do controle social da produção. Além disso, os partidos políticos representavam as forças dos trabalhadores e do patronato, sendo o Estado, segundo Antunes, “elemento aparentemente “arbitral”, que, de fato, zelava pelos interesses gerais do capital, cuidando da sua implementação e aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho” (ANTUNES, 1999, p.38).

Esse tipo de organização social e política deu-se pela necessidade de avançar sobre uma enorme depressão econômica que, inicialmente, abateu-se os Estados Unidos da América. Configurava-se nos anos 30 com um alto índice de desemprego e com quedas drásticas na produção industrial e nos preços de ações. Esses efeitos variaram de país para país. Mas o que se pode afirmar é que aqueles que dependiam de uma relação de negócios pelo capital industrializado sofreram consequências sérias com a quebra na bolsa de valores de Nova Iorque, tais como hiperinflação e queda nas taxas de venda de produtos, conduzindo ao fechamento de empresas relevantes do poderio capitalista.

Buscando atingir o contexto no qual as relações de produção avançam em seus conflitos e provocam uma reestruturação do capital, resgatamos os anos pós-guerra, considerados anos de ouro do capitalismo mundial segundo o respeitado historiador Eric Hobsbawm. Essa época destacou-se por uma economia regulável e pela construção de uma base de direitos conquistada pelos trabalhadores em todo o mundo, tais como seguro desemprego e previdência social (OLIVEIRA, 1998). O chamado Estado de Bem-Estar Social que se manifestava pela regulação social, política e econômica, garantia, ainda, uma atenção social pelo serviço público e pela promoção das relações sindicais com as empresas.

Contudo, a época de ouro terminara com outra crise do capital, justificativa para o surgimento de mais um arranjo sóciopolítico-econômico, motor reestruturante do sistema. A engrenagem político-econômica neoliberal se torna uma possibilidade concreta e um modelo complexo de ressignificação de mercado e posições administrativas, que sucumbe o Estado de Bem-Estar Social, considerado uma instituição social extremamente robusta, que inviabilizava a liberdade de negociação livre entre as empresas, além dos direitos individuais, assim, sendo, uma ameaça aos trabalhadores.

Retornaremos à discussão mais adiante, sobre as transformações ocorridas nos processos de produção e, portanto, nas relações de produção estabelecidas por intermédio da crise do capital nos anos 1970. Contudo, é necessário atentar que, já naquela época, se fundamentavam-se estratégias de acumulação do capital, utilizando as recentes técnicas de comunicação e informação e, nesse sentido, as inserções econômicas e culturais, que tratam o termo globalização ou “munidalização do capital”.

I.2 - Globalização

Estamos no final de uma década que, historicamente vem sendo um marco para a existência humana. Os anos 2000 do século XXI revelaram-se por uma extraordinária epopeia de acontecimentos e transformações nas três esferas contempladas no início do capítulo: os planos econômico, político e cultural. O cenário localizado é de uma dimensão global e de uma atmosfera complexa produzida pelos avanços científicos e tecnológicos, pelo apogeu das relações financeiras de mercado e por estratégias da exploração da força de trabalho mediadas por mecanismos de subjetivismo - onde situamos os processos educativos, -o controle da informação e das tecnologias e a exportação de valores culturais sobre os países do hemisfério sul (SANTOS, 2008). Segundo Santos,

quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos e seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo (SANTOS, 2008, p. 45).

O atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, as ameaças ambientais provenientes dos efeitos industriais e do modelo de desenvolvimento, além da crise financeira gerada pelos especuladores de *Wall Street*, nos últimos dois anos, figuram como referências recentes do que Milton Santos trata por violência estrutural e perversidade sistêmica, pois são atentados à condição humana dos mais agressivos gerados na história. Esses atos estão baseados no

“dinheiro em estado puro, na competitividade em estado puro e na potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização” (SANTOS, 2008, p.55).

Os desafios propostos pelas grandes transformações ambientais, econômicas e geopolíticas na teia global são comuns para todos os povos. No entanto, é sabido que, para aqueles povos localizados abaixo da linha do equador, as marcas das investidas são as mais perversas produzidas pela globalização atual(SANTOS, 2008).

O que de mais impactante se mostrou nessas transformações globais, em que o capital se metamorfoseou a fim de se manter, foram os mecanismos modernos tecnológicos que modificaram as relações sociais de produção. A imensa transformação sobre os meios de comunicação com a Internet e as mais recentes modificações nos modelos de produção transformam a força de produção em um engenhoso, contraditório e delicado mecanismo produtor de bens e valores.

Essa dinâmica global não só permitiu a entrada de uma lógica exploratória de valores transnacionais nos países pobres, como também de seus modelos de produção. Mas, sobretudo, impregnou-se nas culturas locais periféricas, fomentando um subjetivismo para o consumo. A necessidade premente pelo consumismo em massa deve-se à busca por resolver aspectos críticos do capital, como a procura por outros espaços para o consumo de seus produtos. Dessa forma, as empresas viabilizam o comércio mundial para escoar suas produções.

A maneira de organizar o consumo para, em seguida, organizar a produção revela um mecanismo ideológico, que caracteriza os modelos de produção atuais, sendo a força de trabalho movida por uma certa subjetividade. Segundo, Giovanni Alves,

sob a produção toyotista, mente e corpo são mobilizados pelo capital para integrarem-se à produção do valor. A busca de uma nova implicação subjetiva na produção "pós-fordista" supõe uma nova relação corpo-mente, o que significa não apenas uma nova disposição psico-cognitiva, mas uma nova postura corporal ou nexo psicofísico capaz de recompor a subjetividade do trabalho vivo nas condições da acumulação flexível. Entretanto, a promessa do toyotismo de recompor a figura humana no interior da produção de mercadorias racionalizada é meramente virtual. É mais uma promessa frustrada do capital como sistema de controle sócio-metabólico, sendo meras espectralidades sociais, promessas irremediavelmente frustradas, sempre repostas como *pressupostos negados* do sistema produtor de mercadorias(Grifo do autor)(ALVES, 2008, p. 236).

Esses artifícios têm origem nas diversas técnicas que vem subsidiando o capital, no sentido de implementarem um vastíssimo processo de reestruturação, visando à recuperação do ciclo produtivo por novas formas de acumulação do capital e, ao mesmo tempo, recondicionando o projeto de dominação societal (ANTUNES, 1999).

A era da acumulação flexível, que se apresentou como forma de superação da crise capitalista evidenciada a partir dos anos 1970, representa um marco na legitimação do modelo toyotista de produção, deflagrando técnicas como a de gestão *Just in time*, que transformaria completamente a organização da produção, ao tempo em que ocorria um grande impacto tecnológico no processo de produção de bens e serviços. A partir dela, o mercado,

gradativamente, passou a não mais comportar a produção massiva do modelo fordista, gerando desequilíbrio entre produção e consumo, tornando-se instável. Como é no mercado que o capitalista alcança o lucro pela comercialização das suas mercadorias e de seus serviços, é ele que informa todo o eixo de organização produtiva, impondo, assim, a necessidade de alteração do modo de produção, pela sua flexibilização, sendo preciso, também, flexibilizar a exploração dos fatores de produção, dentre os quais a força de trabalho.

As técnicas e os processos citados acima decorrem dos avanços científicos galgados nos últimos dois séculos, que viabilizaram novos mecanismos de exploração da natureza e da apropriação e uso da informação. O que, antes, era tido como particular de um império se transforma, por meio da globalização, em presença obrigatória em todos os países dos sistemas técnicos hegemônicos, graças ao papel unificador das técnicas de informação. Milton Santos complementa afirmando que, “com a globalização, as técnicas se tornam mais eficazes, sua presença se confunde com o ecúmeno, seu encadeamento praticamente espontâneo se reforça e, ao mesmo tempo, o seu uso escapa, sob muitos aspectos, ao domínio da política e se torna subordinado ao mercado” (SANTOS, 2008, pg. 53).

É sob esse contexto de apropriação das técnicas hegemônicas atuais, decorrentes da ciência e subordinadas aos serviços do mercado globalizado e do ideário reestruturador do capital, que expomos nossos questionamentos acerca da educação técnica profissional sob o recorte das escolhas pedagógicas de professores com o componente curricular Educação Física do Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano.

Portanto, será necessário delimitar a categoria trabalho e buscar relações e implicações na educação técnica profissional sob o contexto político e econômico, que se estabelece pelos novos ordenamentos do capital.

I.3 – O trabalho e a educação nos tempos de globalização e crise do capital

Atualmente, a categoria trabalho se apresenta por uma polissemia que aponta para diferentes ideias e visões de sociedade. Buscaremos, neste momento, entendimentos desse termo para subsidiar nosso estudo em relação às escolhas pedagógicas que os professores de Educação Física do IF-SERTÃO-PE apresentam quando delimitamos a relação educação e trabalho enquanto fundamento para a formação técnica profissional.

Portanto, teremos como concepção o trabalho humano enquanto formador do ser social. Nesse sentido, ao estudarmos os escritos de Marx no que se refere às relações de produção da sociedade capitalista, constatamos que ele mostra que produtivo é o trabalho que produz mais-valia. Assim, delimitamos os sentidos que consideramos mais adequados para encaminarmos a pesquisa.

Partindo dessas considerações, faz-se necessário outro entendimento acerca das relações sociais, e de que forma se constituem em épocas distintas na história. É presumível para tal entendimento considerar que há lutas de ideias nesse cenário. Essas lutas se dão no campo da materialidade e, assim, das relações de produção. São, portanto, dialéticos, visto que encontramos um movimento histórico permanente nesse embate.

Os sentidos do trabalho estabelecido aqui derivam de um recorte materialista.

A produção de idéias, de representações da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas (MARX & ENGELS, 1986, p. 12)

Contudo, para não enveredarmos por um estudo fragmentado e vazio, pois são os riscos que corremos se nos afastarmos das referências do campo agora delimitado, estaremos contando com os esforços acadêmicos de autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes para, justamente, articularmos o entendimento sobre a categoria trabalho e sua relação com a educação.

Então, para nos debruçarmos em tal investida, optamos por nos apoiarmos numa fundamentação teórico-metodológica que se baseia nas contextualizações dos avanços capitalista sobre o processo educativo. A essência da formação humana representada pelo trabalho apresenta-se como manifestação de uma materialidade histórica capaz de transformar as razões da natureza humana, bem como possibilitar a realização do homem. Essa escolha se apoia nas reflexões de Dermeval Saviani que entende

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2006, p. 04).

Se o trabalho possui uma dimensão de manifestação da materialidade histórica do humano, ou seja, se ele é capaz de dar sentido a sua existência, é cabível considerar que o mesmo representa a condição básica e fundamental da vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGEL in ANTUNES (org), 2004, p.13). Mas, o processo histórico da humanidade, que teve como resultado o modo de produção capitalista, acarretou transformações ao conceito, alterando seu valor enquanto atividade humana. Segundo Souza,

o que constitui a especificidade do processo de trabalho no sistema de produção e reprodução capitalista não é a utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso, mas sim a utilização da própria força de trabalho e demais mercadorias para a produção de valor, obtida através da apropriação do trabalho excedente – a mais-valia (SOUZA, 2002, p. 16).

Nesse sentido, as concepções de trabalho apresentadas apontam para direções distintas

e contextuais, decorrentes do modo de organização da sociedade. Assim representam disputas históricas e implicam reflexões sobre a relação educação-trabalho.

Portanto, distinguimos uma formação técnica profissional, que demonstra estar próxima a se adequar aos flexíveis e novos meios de produção vigentes, que traduzem uma investida político-econômica para atender à demanda de produção baseada nas novas formas de acumulação de capital inspiradas no neoliberalismo. Nesse sentido, surge uma lógica do sistema produtor de mercadorias que converte a concorrência e a busca da produtividade a um processo, que tem gerado a precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva e, portanto, ao aumento também do número de desempregados (ANTUNES, 2005, p. 16).

O trabalho, nessa perspectiva, constitui-se como elemento fundante e fortalecedor da propriedade privada, não pertencente ao homem e, portanto, externo a ele. Nesse sentido, reprime a natureza humana e se torna mercadoria barata e alienante sob olhar do capital.

A partir do breve entendimento das relações de produção citadas acima e das duas concepções de trabalho, uma baseada no reconhecimento das necessidades ontológicas humanas e outra na alienação, assentamos nossas reflexões em relação à formação técnica profissional. Mas, antes, é necessário entrar em outro campo conceitual: o que nos remete ao novo modelo de produção que sucumbe o taylorismo/fordismo, ao tão logrado “toyotismo”.

O modelo de produção, que se destaca atualmente, reporta-se às origens da crise do capital, especialmente a que se apresentou na década de 1970 e a que sucumbe hoje às relações financeiras globais. Resumindo os sinais da crise, o jornalista Humberto Martins descreve que

o cenário foi ficando crítico, marcado por acontecimentos como o fim do lastro do dólar em ouro, em 1971; abandonado do câmbio fixo, instituição do câmbio flutuante e forte aumento do preço do petróleo, a partir de 1973, além de intensas recessões cíclicas desde então. As economias capitalistas parecem ter ingressado numa crise estrutural que, diferentemente das crises cíclicas clássicas (de curta duração), arrasta-se por um tempo relativamente longo e tem entre suas características centrais a progressiva redução das taxas de crescimento e uma substancial elevação dos níveis de desemprego em quase todo o mundo. Tais fenômenos se desenrolam num contexto de persistente instabilidade monetária internacional, ditada pela lenta decomposição do padrão dólar (MARTINS, 2005)

Mesmo sendo problemático definir o que é “toyotismo” (OLIVEIRA, 2004), podemos discutir o uso do termo relacionando-o a uma nova forma de produção de valor que potencializa o trabalho numa nova perspectiva, antes impensável diante das relações de produção e sociais historicamente estabelecidas pelos trabalhadores mediante conquistas de direitos no embate com os capitalistas. Porém, com a crise do capitalismo nos anos 1970, o trabalho inicia uma reestruturação de suas formas, vias e modos de organizar a produção de mercadorias. Todavia, com o início da transnacionalização das metas empresariais e dos ordenamentos político-econômicos gerados nessa época, como o chamado “Consenso de Washington”, estabelecem-se razões de padronização de subordinação do trabalho ao capital.

Segundo Oliveira,

no rastro dessa constatação, afirmamos, ainda, que se trata de um pioneirismo que consegue aliar crescimento continuado da produtividade e

reafirmar a subordinação do trabalho na medida em que introduz as divisões internas e a competição no centro do coletivo de trabalho, varrendo as posturas classistas de centro da luta pela emancipação, confinando o potencial contestatório à parceria na fábrica e ao colaboracionismo político na sociedade (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

Embora seja difícil definir o “toyotismo”, Oliveira resume que “é uma forma de organizar o processo de trabalho, que nasce na fábrica da Toyota Motor Co. a partir de sucessivas inovações experimentadas ao longo de vinte anos” (OLIVEIRA, 2004, p. 12). Parte de uma modificação das tarefas e da qualificação do homem em seu trabalho.

É, especialmente, nessa nova estrutura e organização do processo de trabalho que destacamos dispositivos operacionais e estratégicos desse novo modelo de produção que, segundo FRIGOTTO(1994) e OLIVEIRA(2003) foram absorvidos e adaptados pela formação técnica profissional do país e condicionados a partir de leis e decretos, tais como o de nº 2128/1997 derivado na época do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Oliveira acrescenta, em sua definição, que “a polivalência e o operador multifuncional por si sós não explicam o suficiente. A análise das outras técnicas como *kanban*, *just-in-time*, trabalho em equipe, o *kaisen* e as sugestões de boas ideias, são eficientes na composição de um quadro explicativo da montagem interna da unidade produtiva” (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

É nessa nova perspectiva de produção que sobressai o movimento neoliberal de condutas políticas e econômicas, pois as antigas formas de produção, baseadas no taylorismo/fordismo, eram rígidas, como uma camisa de força para o capitalismo assolado pela crise dos anos 1970. Portanto, era necessário um novo apoderamento das forças produtivas, uma nova relação com inovadores mecanismos de produção. Fazia-se necessária uma flexibilidade no processo e nas relações de produção. Essas foram as peças conceituais que preencheram a narrativa teórica da década de 1990 (OLIVEIRA, 2004).

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão (BERNADO apud ANTUNES, 1999, p. 55).

O grande alvo das críticas centrais do neoliberalismo, eleitos como culpados pela crise do capital, foram, além do Estado intervencionista e regulador, os supostos maiores favorecidos por esse modelo, ou seja, os trabalhadores, principalmente aqueles organizados na forma dos sindicatos. O combate político do neoliberalismo manteve-se na recuperação da economia inflacionária, fundamentalmente a partir do corte dos gastos públicos, críticas as políticas predominantemente assistencialistas e intervenções nos direitos e organização trabalhistas.

No entanto, o desenvolvimento do aporte político-econômico denominado neoliberalismo, estimulador do livre comércio, caracterizado por metas de diminuição do

Estado e abertura das vias econômicas transnacionais, ganhou poder político e administrativo ao ponto de se alastrar por países da América do Sul como modelo de referência de desenvolvimento. No Brasil, identificamos suas raízes se firmando no final dos anos 1980, durante o governo do então presidente Fernando Collor de Melo, quando da privatização de grandes empresas estatais. Para melhor esclarecimento, Fernandes descreve que

esta maré privatizante marca uma ruptura muito clara com as estratégias industriais anteriores, que valorizavam as empresas públicas como instrumentos fundamentais para um desenvolvimento econômico soberano. Esse processo se faz sentir com muita força hoje no Brasil – não só com as privatizações já efetuadas nos últimos quatro anos, mas também com as proposições de quebra de monopólios estatais considerados “intocáveis” até aqui, como o petróleo e as telecomunicações (FERNANDES in SADER & GENTILE, 2008, p. 55).

Para articular essa nossa breve aproximação com a trama neoliberal, reportamos-nos a Ricardo Antunes no intuito de buscar entender algumas dimensões da crise no mundo do trabalho.

É preciso acrescentar ainda que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins dos anos 70, e a consequente crise do *Welfare State*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O projeto neoliberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna” é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital etc. (ANTUNES, 2002 pg. 40)

Diante desse contexto de crises e revitalização do capital, situamos, finalmente, algumas reformas educacionais que se destacaram no centro das discussões sobre formação técnica e profissional e que foram suscitadas pelas mudanças no mundo do trabalho. Porém, trataremos, com mais detalhes, dessa questão, no próximo capítulo.

Para tanto, é fundamental ter como base que o conhecimento se produz socialmente por meio do conjunto das relações sociais e produtivas que os homens constroem historicamente para assegurar suas condições materiais de existência (KUENZER, 2007). Sendo assim, não podemos desprezar que, pelas conquistas políticas e econômicas incididas pelo movimento de ações neoliberais, as investidas nos domínios da educação e do trabalho visam garantir as necessidades dos mercados com bases estruturais e ideia de inovações tecnológicas, que, segundo Santos,

não trouxeram a prosperidade prometida, tampouco a libertação do homem do trabalho idealizada pelos defensores do progresso irrestrito. As diferenças sociais se acentuam, as melhorias atendem a poucos, enquanto a grande maioria enfrenta o desemprego ou uma forma de trabalho precário, de baixa qualificação e baixa remuneração (SANTOS, 2002, p. 14-15).

A reflexão suscitada por Santos se insere nas críticas sobre as novas categorias econômicas intercambiadas pela globalização, como as chamadas “acumulação flexível” e os setores de produção baseados numa organização toyotista. Ou seja, caracterizados entre outros aspectos, pela produção vinculada à demanda, tendo como princípio as técnicas de *just in time* e o sistema *Kanban*, fundamentando-se no trabalho em equipe, no qual o operário executa múltiplas funções (ANTUNES apud SANTOS, 2002, p.14).

Tomamos, portanto, como ponto de reflexão e argumentação, as exigências colocadas pelas amplas transformações sociais, as quais impõem à política de educação tecnológica buscar legitimidade e responsabilidade para refletir e redefinir o processo formativo, superando as contradições postas pelos modelos vigentes; que cristalizam os fundamentos de um projeto societário delineado pelas bases de um capitalismo dependente, que promove *desemprego estrutural e precarização do trabalho*. Observamos que essas transformações acompanham o que Frigotto (2005b) aponta como elevado grau de analfabetismo adulto, a não universalização e a baixa qualidade da educação básica e a concepção da formação profissional na perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado.

Os dois principais decretos que substanciam este estudo refletem, de certa forma, as disputas apresentadas acima. E, ainda, apontam uma discussão essencial em nosso trabalho, que permeia as questões históricas relacionadas à divisão do trabalho e à produção e apropriação do conhecimento. Esses decretos se apresentam pelas contradições do que Kuenze (2007) chama de dualidade estrutural na educação profissional no Brasil. Este termo refere-se aos princípios educativos que apontam para uma educação propedêutica perspectivando a educação de ideal humanista baseada na cultural geral que está representada nas disciplinas que compõem o ensino médio nas escolas brasileiras e, por outro lado, numa educação instrumentalizada, com atividades fragmentadas, com uma funcionalidade exigida pelos diferentes ramos profissionais, caracterizando assim, um modelo de ensino técnico profissionalizante.

De certo, encontramos nessa modalidade de ensino profissionalizante, uma perspectiva de formação que valoriza o conhecimento geral, com referência nos diversos ramos das ciências, possibilitando uma leitura mais complexa da realidade social e, nesse sentido, ampliam-se o domínio sobre o processo criativo e produtivo, quando nesta direção, o acesso à diversidade de conceitos dão bases para a conquista do espaço político e tecnológico e para tomadas de decisões dos que se localizam no comando do setor produtivo. Em outra perspectiva do ensino profissionalizante, encontramos uma formação para os que estão na posição de executores de forma especializada. Os munidos de um conhecimento fragmentado, desarticulado com outras possibilidades de resolução de problemas e compreensão da realidade. Entraremos em detalhes no próximo capítulo, quando trataremos das reformas políticas na educação profissional nos anos 1997 e 2004, demonstrando que esses decretos determinam princípios educativos e implantam, em um momento, sob o decreto nº 2208/1997, uma educação profissional baseada no ensino técnico prático, desvinculado das disciplinas de formação geral e, em outro momento, o decreto nº 5154/2004 apontando para uma integração do dois modelos de ensino.

O exposto acima resume as ações que representam, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia no campo da educação (FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M: 2007). Consideramos que a educação e o trabalho são universos que se entrelaçam e se despedaçam durante o processo histórico nas sociedades modernas (SAVIANI: 2006).

Este capítulo é um exercício de fundamentação por uma perspectiva teórica que, para alguns, tornou-se exaustiva nos estudos sobre educação e educação profissional no país. A sensação de exaustão foi ampliada no momento em que essa matriz teórica ficou associada aos regimes políticos, que acabaram cedendo nos anos de 1990 e após os avanços neoliberais que acabaram orientando as políticas socioeconômicas no final do século XX. A relação educação-trabalho, que balizava a maioria dos estudos naquela época no Brasil, tinha o seu prestígio garantido pela motivação utópica gerada pela força do trabalho na sociedade. Contudo, houve transformações movidas pelo avanço tecnológico e científico, que provocaram revoluções, tanto nas relações sociais como nas de produção. O trabalho enquanto categoria acaba sofrendo uma batalha de ideias na sociedade de classe (FRIGOTTO, 2009) É nesse contexto, onde se demarcam os limites históricos, políticos e ideológicos que identificamos tensões, que acabaram por permitir modificações nas legislações educacionais, a exemplo das recentes reformas na educação profissional, as quais veremos com mais detalhes no próximo capítulo, que incidiram diretamente nas práticas escolares, gerando fortes embates no interior das escolas que, no momento, parecem privilegiar uma certa forma de entender o papel da educação na formação do trabalhador.

O professor Paulo Guiraldelli Jr recentemente publicou um artigo onde afirma que, ao final do século XX, sobram as variantes liberais e as variantes da social democracia, mas apenas como espectros, não como elementos fomentadores de entusiasmo. No mesmo artigo, o filósofo comenta que todas essas doutrinas, para conseguir o prestígio que tiveram em algum tempo determinado, pediram o apoio das pessoas com a seguinte mensagem: o que se quer é reorganizar a vida a partir da reorganização do trabalho (GUIRALDELLI JR, 2010).

O debate, no qual nos detemos neste momento, não busca resgatar as proposições de Marx e Engels para justificar nenhuma utopia, que, de alguma forma, tenha se perdido temporalmente sem que gerasse, nos últimos anos, motivações pedagógicas ligadas ao trabalho, como comenta o professor Guiraldelli Jr em seu artigo. Mas acreditamos que a categoria trabalho estará sempre presente para um entendimento da totalidade social, na medida em que o trabalho dá o sentido da existência humana na sociedade capitalista. Embora algumas perspectivas teóricas indiquem o fim do trabalho na sociedade atual, avaliamos que seja muito cedo para essas afirmações, especialmente pela dependência atual do capital em relação à desestruturação do trabalho e de sua crescente desvalorização enquanto mercadoria.

Reforçamos, então, uma expressão apresentada por Ricardo Antunes (1999) que busca, a partir de elementos analíticos dar validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora. Daí, então, a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* atualiza a noção de trabalho estabelecida em nossos dias, quando distingue o trabalhador produtivo, como aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital; dos improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, ou de valorização do capital. Assim, trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, agentes não produtivos, geradores de antivalor no processo de trabalho capitalista, como os trabalhadores informais, além dos desempregados. Essa categoria surge dos atuais espaços de produção em serviços, como o turismo, os serviços públicos e o comércio, entre outros. Portanto, teríamos o “proletariado industrial” de um lado e, de outro, a noção de classe-que-vive-do-trabalho para englobar tanto o proletariado industrial, como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho (ANTUNES, 1999).

Por esses caminhos, permitimo-nos reconhecer, junto a Antunes, que o mundo do trabalho vem sofrendo mudanças importantes, das quais a expansão do desemprego estrutural,

a precarização e a terceirização do trabalho encaminham novos condicionamentos para as relações de produção.

Portanto, iniciamos nossas reflexões a partir das mudanças no mundo do trabalho para justificar, de forma crítica, a necessidade de contextualizar a formação técnica profissional, visto que a sociedade do trabalho se mantém e configura as relações sociais na contemporaneidade por novos mecanismos de subordinação ao capital e que, por essa lógica destruturante, a relação educação e trabalho é fundamental para analisarmos os dispositivos que se apresentam como reprodutores dos valores e códigos capitalistas.

Localizamos, assim, o componente curricular Educação Física diante das escolhas pedagógicas de seus professores numa escola de ensino técnico profissional, como é o IF SERTÃO-PE, sob a complexa trama histórica em que se assentam as relações de produção e, portanto, as lutas de classe. Estamos, contudo, afirmando utopias e buscando caminhos que acreditamos ser viáveis para uma mudança social, que pensamos ser necessário atingir, diante da complexa tensão existente e aos infortúnios sociais, que se ampliam.

CAPITULO II – A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL ENTRE TENSÕES E INTERESSES.

“Com a extensão do maquinismo e da divisão do trabalho, o trabalho perdeu todo caráter de autonomia e, assim, todo atrativo para o operário. Este torna-se um simples acessório da máquina. Só lhe exigem o gesto mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender”

Marx & Engels

Este capítulo tem por objetivo situar nosso objeto de estudo, que trata das opções pedagógicas de professores de Educação Física de uma instituição federal de ensino técnico profissionalizante. Portanto, revisitaremos a história dessa instituição, apresentando algumas reações às reformas políticas implementadas nos dois últimos governos e buscando argumentos para demonstrar, em nossas análises, o quanto essas mudanças estruturais e pedagógicas no perfil e na missão institucional interferem no trabalho do professor de Educação Física, quando das especificidades da área e sua relação com o mundo do trabalho.

Iniciamos analisando a relação das políticas públicas de educação profissionalizante, que foram implementadas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET-Petrolina). Apresentamos um breve histórico, descrevendo a trajetória dessas reformas de governos desde a união entre a Escola Agrotécnica Dom Avelar Brandão Vilela e uma Unidade Descentralizada (Uned) da Escola Técnica de Pernambuco para se transformar, nos dias atuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE)

As reformas políticas, nas escolas federais de ensino técnico profissionalizante, são motivos de extensos estudos por parte de um grupo de professores e acadêmicos que se tornaram referências essenciais para pesquisas nesta área. Autores como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Dermeval Saviani, numa perspectiva materialista-histórico-dialética, constroem um arcabouço teórico fundamental, e, ao mesmo tempo, alguns deles atuaram na esfera técnico-política, auxiliando governos na implementação dessas reformas. No decorrer do capítulo, construiremos uma análise acerca da relação entre os efeitos dessas políticas no ensino técnico profissionalizante e no interior da instituição escolar, referenciando-nos nas críticas desenvolvidas por esses autores para os modelos implementados.

Por fim, há uma discussão sobre as opções adotadas pela escola no que tange às suas estratégias pedagógicas e de atendimento às demandas do mercado de trabalho. Consideramos um contexto no qual é possível identificar as influências das recentes transformações no mundo do trabalho em virtude da reestruturação do capital, a partir das inovações tecnológicas e das transações financeiras especulativas, resultando, assim, em reestruturação dos processos de produção; na precarização do trabalho; no desemprego estrutural e pelos métodos e discursos das classes, que se apoderam do capital e da força de trabalho.

Nesse sentido, desenvolvemos uma análise crítica acerca dos princípios dessas instituições e, para isso, buscamos um questionamento inicial, que serve como norteador de

nossas reflexões. Assim, nos perguntamos: qual o sentido da transformação da sociedade almejada por essas reformas? A busca de respostas a essa questão facilitará nossas análises e conclusões, para que possamos verificar de que forma os professores de Educação Física do IF SERTÃO-PE reagem, considerando esse contexto, através de suas escolhas pedagógicas.

II.1 Breve histórico institucional

O antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Petrolina refletiu, em sua história, as reformas das políticas de educação técnica profissional desde a década de 80 do século passado. Sua criação se deu em 1989 a partir da integração entre a Escola Agrotécnica Dom Avelar Brandão Vilela e a Unidade Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Pernambuco, que mais tarde viria a ser CEFET Pernambuco e, em 2001, passou a ser CEFET-Petrolina. Portanto, esta última correspondendo a sua sede de novembro de 1999 a novembro de 2008..

Com uma sede localizada na área rural e duas unidades descentralizadas, uma na área urbana da cidade (Unidade Industrial) e outra no município de Floresta-PE a 326Km de Petrolina, o CEFET-Petrolina transforma-se em IF SERTÃO-PE, modificando todo o organograma da instituição e ampliando suas ações para o ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, passou-se a usar o termo Campus no lugar de UNED para caracterizar um modelo de gestão baseado no formato das universidades. Assim, a missão e os objetivos institucionais voltaram-se para oferecer uma educação técnica profissionalizante nas esferas de cursos técnicos, técnicos integrados ao ensino médio e aos cursos de tecnólogos, além das licenciaturas nas áreas de exatas e o atendimento às demandas do ensino profissional para jovens e adultos - PROEJA. Nesse ínterim, o programa de expansão dessas instituições cria mais dois Campus na cidade de Ouricuri e Salgueiro, ambas localizadas no Sertão de Pernambuco.

No Campus Rural, antiga sede do CEFET-Petrolina ou Escola Agrícola, situada a 22 Km do centro de Petrolina-PE, os cursos técnicos em agricultura, agropecuária, zootecnia e agroindústria atendem a uma demanda importante na região do Submédio do Vale do São Francisco, região com características geográficas básicas do bioma Caatinga, de importante expressão cultural e de delicado estágio de subdesenvolvimento. Nessa área rural de Petrolina em 2005, segundo dados obtidos a partir do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do então CEFET-Petrolina, por referência ao IBGE no ano de 2000, a população girava em torno de 52.259 pessoas. A antiga Escola Agrotécnica ocupa uma área de 196 ha, dos quais 50 são passíveis de irrigação.

No contexto da região de sequeiro, mas com uma tendência considerável de desenvolvimento, através das técnicas de irrigação, o antigo CEFET-Petrolina, na extensão de sua sede, oferece ainda cursos superiores/tecnólogos de Tecnologia de Alimentos, Enologia e Fruticultura irrigada, com um polo de crescimento e desenvolvimento dos setores já expostos com vistas ao mercado nacional e internacional. Segundo o PDI de 2005 e os dados configurados pelas agências agrícolas e de mercado, este polo se configura como um impulsionador das necessidades de expansão dos segmentos industriais e de serviços na região(CEFET-Petrolina-, 2005a, p.17).

O município de Petrolina está localizado numa área pernambucana no Sub-Médio Vale do São Francisco, incluída no Polígono da Seca e no Semiárido. Essas

particularidades demonstram a importância do IF SERTÃO-PE, como um empreendimento de formação humana e de construção do conhecimento capaz de proporcionar à região¹, aliado com outras instituições e empresas, um desenvolvimento essencial para superar as dificuldades impostas pelas características geográficas e pelas deficientes ações políticas, que usurpam direitos fundamentais e o bem-estar do povo sertanejo.

A antiga UNED Industrial do CEFET-Petrolina, atualmente o Campus Petrolina, localizada na região oeste do município, em área urbana, com 166.279 habitantes (IBGE:2000 apud CEFET-Petrolina, 2005a, p.12), iniciou seus cursos técnicos na área de informática, turismo, agrimensura, enfermagem, edificações, eletrotécnica, refrigeração/ar-condicional e saneamento e química e, atualmente, conta ainda com os cursos de PROEJA, Tecnologia de Alimentos e as licenciaturas em física, química e informática.

Com o passar dos anos, alguns cursos foram abolidos e outros foram instituídos, nos diversos níveis de educação. Mas o que nos importa nesse recorte, é que a garantia desses cursos remete-se às demandas socioeconômicas da região, mas também por opções galgadas pelos grupos de dirigentes, que passaram pela instituição e pelo direcionamento das políticas de educação profissional, conferidas pelos governos desde o final dos anos 80 do século passado até os dias atuais, como exemplo, os cursos de licenciaturas na área de exatas, que são resultados daquelas políticas adotadas a partir do discurso de que há carência de professores da área de exatas no interior do país. Para melhor compreensão desse processo, iremos reservar, no próximo item, espaço para discutirmos essas configurações e mudanças.

Tais transformações não aconteceram de forma simples e nem foram assimiladas sem problemas. Elas desencadearam conflitos em níveis estruturais, organizacionais e das relações humanas. Contudo, nessas reformas, acompanhadas dos decretos de nº 2.208/1997 e o de nº 5.154/2004, que tratam dos modelos de educação profissional, observa-se uma condução, que está muito distante de se constituir num processo democrático, levando a implicações sérias que interferiram desde o modelo de escolha de direção, que, em um dado momento, fora imposto politicamente, como na baixa autoestima da comunidade escolar e no elevado número de evasão.

Com as políticas de ampliação da rede de Educação Técnica Profissional no país, as Escolas Agrotécnicas e Técnicas iniciam um processo de constituição de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). É nesse desenrolar que, em Petrolina, as duas instituições se fundem de uma hora para outra, numa decisão política sem consultas à comunidade, firmando-se o CEFET-Petrolina. Essas ações provocaram efeitos significativos na história dessas instituições, como bem apresenta, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET-Petrolina, o então diretor Sr. Sebastião Rildo Fernandes Diniz,

[...] queremos salientar a forma equivocada do processo de implantação do CEFET- Petrolina, uma junção abrupta de duas escolas que trabalhavam independentes, sem nenhuma participação das duas comunidades envolvidas, a imposição de uma direção única sem o respaldo de ambas, como prima a democracia. O clima de insegurança, de desconfiança reinante, dispersou as

¹ Os cursos do antigo CEFET-Petrolina são destinados a um público alvo existente na região do Sertão de Pernambuco, Piauí e Bahia, abrangendo 20 municípios (CEFET-Petrolina, 2005a).

peças, produzindo uma baixa auto-estima e, acarretando com isso uma grande dificuldade para a realização de trabalhos coletivos. Mesmo assim um conjunto de educadores altamente profissionais e preocupados em produzir um CEFET que leve, pela educação, o nordeste ao encontro das condições que o ajudem a romper a incrível diferença científica, tecnológica e cultural que nos impõe, ainda, uma condição muitas vezes sub-humana, somos conscientes e temos como premissa básica que apenas o conhecimento significativo propicia a verdadeira liberdade, independência (CEFET-Petrolina, 2005b, p.5).

A necessidade de constituição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) fez com que a Comissão de Coordenação Projeto Político Pedagógico, demonstrasse a importância de tal documento para buscar novos caminhos, que subsidiassem as ações da nova instituição, apesar da demora em reconhecer, nesse processo, possibilidades de redefinir os princípios e os fundamentos que poderiam nortear as práticas da instituição. Para tal comissão, “ficou notório e clarividente o desejo de todos em transformar uma situação totalmente desfavorável e inadequada para uma instituição que tem como função a formação de um cidadão crítico, participativo, democrático, agente da sua história.” (CEFET-Petrolina, 2005b, p.6).

Ainda, analisando dados do PPP, destacamos informações relativas às taxas relacionadas à evasão. Em 2004, momento de transição administrativa na instituição, a unidade Industrial (hoje Campus Petrolina Industrial) apresentou abandono de 22,2% para o ensino médio e 45,7% no ensino pós-médio. A avaliação feita pela comissão reflete impactos negativos consideráveis na cultura escolar, como vemos a seguir.

Estes índices excessivamente altos para uma escola, que é motivo de expectativas e sonhos para melhoria de vida das famílias mais carentes da comunidade Sanfranciscana, retrata uma história de equívocos, que vem se registrando desde o ano de 2000, em consequência de ações impostas à comunidade desta instituição, iniciada com a incorporação da Unidade Industrial (**antiga UNED do CEFET Pernambuco**), pela Unidade Agrícola (**antiga Escola Agrotécnica Dom Avelar Brandão Villela**), para a criação do CEFET Petrolina, inclusive com a imposição de uma direção, sem nenhuma consulta ou anterior discussão junto aos funcionários das duas instituições; como consequência, e não poderia ser diferente, se instalou um clima de instabilidade administrativa, com constantes processos, denúncias, atritos entre colegas, insegurança, a auto-estima dos professores e funcionários foi a lona, o medo tornou-se o único parceiro de todos, e como complicador, tivemos, no ano de 2004, dois diretores. (CEFET-Petrolina, 2005b, p. 29-30) (grifo nosso).

Atualmente, o IF SERTÃO-PE é resultado das políticas do governo atual, quando da opção por aceitar a chamada pública MEC-SETEC nº 002/2007 para a criação dos Institutos Federais de Educação. Este programa de integração dos CEFET e Escolas Técnicas e Agrotécnicas se dá também a partir da proposta de expansão desses institutos num processo de verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, mostrando que serão ofertados mais cursos superiores e de pós-graduação.

O sucesso ou os entraves que essas políticas podem revelar, ainda é cedo para apontar, mas é possível indicar que há influências nas decisões pedagógicas, na organização escolar e

no cotidiano e na prática do professor.

II.2 As mudanças no IF-SERTÃO-PE mediadas pelas Políticas de Educação Técnica Profissional.

Antes de apontar quais as mudanças mais significativas que aconteceram na história do antigo CEFET-Petrolina, no que tange a sua organização didática, seu organograma funcional e sua oferta de cursos, iremos apresentar em que planos e contextos essa instituição se apoiava².

Segundo o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), a função social ou missão da instituição era amparada pelos

princípios de integração pedagógica, administrativa, tecnológica e política na ação educativa, a Função Social do CEFET – Petrolina é primar pela excelência acadêmica através da oferta de cursos e programas que proporcionem múltiplas formas de assimilação e produção do saber científico e tecnológico, com vistas ao desenvolvimento sustentado e a inclusão social. Assim, é nossa missão aprimorar a formação de cidadãos aptos para atuar nos diversos setores da cadeia produtiva e na sociedade (CEFET-Petrolina, 2005a:17).

A missão do CEFET-Petrolina parece expressar parâmetros para ações acadêmicas dentro de princípios que revelam certas ambiguidades, se mergulharmos mais profundamente no discurso apresentado. A integração sugerida pode ocorrer sob enfoques e objetivos distintos. A instituição se expõe diante de fundamentos e essências que podem se cercar de contradições, especialmente, nos domínios pedagógicos e políticos. É sobre essas contradições que buscamos entendimento do fazer pedagógico na formação técnica profissional, no caso específico, dos professores de Educação Física. Entendemos que o que movem as ações pedagógicas e políticas provém de projetos de sociedade. Concordamos, nesse sentido, que

todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que se estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científico e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (SOARES et al, 1992, p. 26).

Apontamos, então, nossos olhares para uma questão definidora, que perpassa todo o processo formativo: quais os princípios, as finalidades e os eixos norteadores, que constituem elementos de caráter político e filosófico, que definem as condições de homem e de sociedade almejados e estabelecem o conjunto de valores, que a instituição assume? Essa questão provocativa sonda posicionamentos e trás à tona contrapontos para nosso objeto de estudo. Esses contrapontos nos fazem perceber um jogo de forças instituído por interesses políticos de classes. E a classe proprietária conduz a satisfação de seus interesses, produzindo os discursos de acordo com seus valores.

² Utilizaremos o verbo no passado em função de a pesquisa ser contemporânea à reforma que transformou o CEFET-Petrolina em IF SERTÃO-PE, desde, então, utilizamos o PDI na coleta de dados, enquanto documento, que representava o CEFET-Petrolina naquele momento.

A frase: “Assim, é nossa missão aprimorar formação de cidadãos aptos para atuar nos diversos setores da cadeia produtiva e na sociedade” nos faz questionar em que concepção de cidadão e sociedade estão apoiados os fundamentos e princípios de formação profissional. E nos faz buscar o sentido de excelência apregoado por essa escola. Vale citar suas relações com a lógica de produção, que se estabeleceu como referência para a formação profissional, haja vista os vínculos historicamente estabelecidos.

Ao constataremos, por exemplo, na agenda do servidor, publicada e entregue aos servidores no início do ano de 2008 e, ainda, no Projeto Político-Pedagógico datado de 20 de maio de 2005, o texto: “amparada pelos princípios da *competitividade* pedagógica, administrativa, tecnológica e política na ação educativa, a Função Social do CEFET – Petrolina é [...]” (CEFET-Petrolina, 2005^a:11). (grifo nosso) reconhecemos a força determinante do viés econômico e ideológico assentado na instituição.

Podemos chegar a um entendimento da validade de um documento e sua relação com as práticas conduzidas na realidade. Porém, entendemos que o estabelecimento de um marketing como estratégia de motivação, empenhado em demarcar os objetivos e as metas institucionais, revela o investimento de divulgação, acompanhado pelo conjunto do planejamento pedagógico, caracterizando um viés próprio e de referência estratégica. .

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma referência para encaminhar a escola num sentido, onde todos os segmentos da própria escola firmam interesses a partir de concepções e prioridades afins com seu contexto. Mas é, acima de tudo, um projeto político, construído no debate e nas tensões ideológicas. Conforme Soares et al,

um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (SOARES et al, 1992: p. 25).

Portanto, há interesses que buscam se afirmar por sentidos de uma determinada classe social, considerando que identificamos valores e perspectivas situadas nas necessidades de sobrevivência e nas condições mínimas de existência do trabalhador e, por outro lado, dos que se apropriam da riqueza e dos meios de produção e que não abrem mão dos privilégios desse poderio.

Nessa direção, o Projeto Político-Pedagógico deve procurar ser debatido e conhecido pelos que fazem a escola, a fim de que suas orientações indiquem caminhos para a transformação ou, em outra instância, adequação das práticas e decisões, que se articulam com um projeto de homem e de sociedade pensados a partir da classe dominante.

O termo competitividade propõe sugestões afins com o mundo do mercado e da lógica capitalista, onde fundamentos novos que nascem das reestruturações do modelo de produção como *concorrência, flexibilidade, qualidade total e excelência* materializam um ideário próprio com representações daquele modelo. São termos que impõe uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar (FRIGOTTO, 2007), pois caminham unicamente em direção às exigências de produção. Neste sentido, Oliveira afirma que

a racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, a escola passa a se responsabilizar pela formação de uma mão-de-obra adequada às modificações no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.19).

Adentramos, portanto, num campo de discussão necessário para os estudos sobre Educação Profissionalizante. Ao fazermos referência ao mundo do trabalho, dirigimos nossa atenção ao PDI e PPP dentro de uma perspectiva crítica sobre a relação escola e trabalho. Nessa direção, a formação profissional se apresenta com desafios e possibilidades para a construção de uma sociedade mais atenta às conduções de suas demandas. Ou seja, a formação profissional torna-se um alvo de projetos distintos de sociedade, em que interesses são gerados para provir por um lado as razões político-ideológicas neoliberais e, por outro, resistir a essas razões, contrapondo princípios contra hegemônicos. Nesse confronto, as posturas ideológicas aparecem, revela-se o ideal de sociedade almejado e firmam-se éticas próprias.

Iremos, então, penetrar nesses contrapontos, buscando identificar ações e posturas que possam representar o contexto no qual o IF SERTÃO-PE vem se inserindo, de forma que possamos localizar a disciplina Educação Física a partir das escolhas pedagógicas de seus professores diante do recorte antagônico acima destacado e posto na relação educação e trabalho.

Para essa compreensão, estaremos pautados em alguns documentos e, em outro momento, pela fala dos professores. Vejamos, por exemplo, alguns textos recortados do PDI, “O CEFET-Petrolina está consciente de que seu papel não é apenas receber demandas da sociedade, nem apenas dialogar com ela. Seu papel é propriamente construtivo e estruturador” (CEFET-Petrolina, 2005a, p. 74). Perante tal colocação, surge uma questão importante que carrega um pouco o pensamento e a identidade da instituição, que, atualmente, optou por se transformar em Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência, assumindo de vez suas intenções na formação profissional em nível superior e, assim sendo, dividindo o orçamento para compromissos e desafios que essa modalidade de ensino exige, como por exemplo, atenção à pesquisa mais avançada e qualificação dos seus professores.

Nessa direção, o IF SERTÃO-PE se insere numa discussão bastante intrigante, na perspectiva de buscar atender a uma demanda, com ensino superior na modalidade de cursos de tecnólogos, ao mesmo tempo em que as universidades não dispõem do mesmo investimento e da mesma inserção política. O que se questiona com os Institutos Federais de Educação e, dessa forma, com a formação profissional, são os modelos destes novos cursos, que subtraem o currículo de áreas fundamentais para o desenvolvimento do país, em busca de atender as necessidades fragmentadas e imediatas dos modos de produção postos pelas empresas neste novo universo de produção e relações comerciais. Eles parecem estar orientados por uma lógica dominante de mercado em que se fortalece uma trama decorrente do processo de globalização, com a adoção de novos padrões de produção industrial caracterizados pela acumulação flexível, descentralização e tendo a subjetividade enquanto gestão da força de trabalho, ou seja, pelos modos de produção fincados no modelo toyotista. Nesse sentido, “é a partir de tais mutações orgânicas da produção capitalista na era da globalização que podemos compreender a constituição de um *complexo ideológico* que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de *empregabilidade e competência*” (ALVES, 1999, p. 07).

Nesse percurso político-ideológico, a presença do neoliberalismo como “uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo...” (FRIGOTTO, 2007:79) se materializa em ações governamentais (MAUÉS et al, 2008) que buscam, na construção de um capital humano, respaldar os ordenamentos tratados pelos discursos dos “homens de negócio”. Esses discursos deságuam na educação conceitos e princípios atrelados à lógica capitalista, a qual se alimenta das novas transformações do mundo do trabalho incorporadas pela Educação Profissional Brasileira, expressas pelos modos de produção toyotista, através de fundamentos como os de qualidade total, flexibilidade e polivalência (OLIVEIRA, 2003).

Para Oliveira, “a necessidade de se reestruturar a educação profissional, visando sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores, são fundamentais para a criação de um novo padrão de vida cidadã” (OLIVEIRA, 2003, p. 62).

Diante dessas forças ideológicas, definir uma missão institucional em educação demanda percorrer caminhos e definir ações, que pontuam estratégias, que se adequam ao *status quo*, ou que resistem a este com iniciativas sintonizadas em interferir nas mudanças sociais que vêm ocorrendo. A escola, nesse contexto, depara-se com modelos de desenvolvimento, onde alguns tomam como referência o apoderamento político-econômico a partir da sobreposição de uma lógica exploratória, que sinaliza o esgotamento dos recursos naturais e culturais. E, em outros, reconhece-se a viabilidade de seguir outros caminhos de desenvolvimento, a partir de valores e princípios que possam servir de fundamento para outra lógica, tais como o de valorização da cultura local e regional e da condição humana, que sobrevive em torno de sua própria geografia, um espaço de ação para construções coletivas e pautadas no ideário, por exemplo, de se desenvolver sob estratégias de sustentabilidade. Esse é um dos maiores desafios a serem enfrentados na sociedade capitalista atual, que se apresenta na delimitação de uma missão institucional, na perspectiva de construção pedagógica e na definição de princípios e fundamentos de uma escola de formação técnica profissional.

II.3 As reformas de 1997 e 2004

Com o intuito de situar o ensino de Educação Física no contexto da educação profissional, delimitada pelo recorte das políticas nesse setor e as relações possíveis com as opções pedagógicas do professor, vamos recorrer a um breve resumo sobre as últimas reformas ocorridas nos últimos 13 anos.

As reformas sucedidas pelas políticas de educação técnica profissional, em nosso país, têm uma trajetória marcada pela injunção de projetos marcados pelos interesses que cabem aos objetivos capitalistas de produção. Assim, educação técnica profissional no Brasil é tomada, segundo MAUÉS e et al no seguinte contexto:

no vigor do industrialismo brasileiro, potencializada pela Teoria do Capital Humano, foi considerada pela CEPAL como fator de desenvolvimento econômico capaz de alçar a América Latina à condição de região economicamente desenvolvida. Ainda que a materialidade das relações de poder entre nações demonstrem a ilusão do desenvolvimento, essa ideologia alcança a década de 1990, apresentando nuances que valem a pena de serem consideradas (MAUÉS, 2008, p.110).

Essas reformas, provenientes de determinações governamentais, deram origem a decretos de ação política, tais como o Decreto 2.208/97 e o seu substitutivo 5.154/2004, além do Plano Nacional de Formação – PLANFOR e seu substituto Plano Nacional de Qualificação – PNQ, bem como os recentes documentos de Políticas Públicas para a Educação Profissional e o Projeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica (MAUÉS e et all: 2008).

Esses apontamentos político-ideológicos deflagraram algumas mudanças para as instituições, promovendo, dessa forma, concepções e ideais da classe dominante que busca assentar seus planos de desenvolvimento e garantir a permanência hegemônica.

Essas influências se concretizam desde as campanhas de abertura do Estado, nos anos 90, quando se propõe uma nova institucionalidade. Com o neoliberalismo crescente, esse é apontado como a única forma de garantir o desenvolvimento do país. Segundo Maués,

essa mudança implicou em modificações na forma de dispor da coisa pública, atenuando a linha que separa do privado, haja vista que, segundo esta concepção, as instituições públicas carecem das receitas de sucesso do meio empresarial, entre as quais se destacam a redução dos custos e o atendimento eficiente ao mercado, resgatando a concepção neoclássica de desenvolvimento econômico que atribui à educação o papel de desenvolver a capacidade produtiva do trabalhador, produzindo habilidades e atitudes apropriadas às especificidades das ocupações (MAUÉS e et all, 2008, p.108).

É nessa direção que afirmamos que as Escolas de Ensino Técnico Profissional são um campo estratégico para o projeto político-econômico e neoliberal, pois, em detrimento da eficiência empresarial, a Educação Profissional se resumiu aos seus aspectos técnicos e vem perdendo a oportunidade de se conduzir por uma formação integral do trabalhador brasileiro, fundiu o ensino por competências³ e tratou a formação em módulos nos seus cursos profissionais, fincando princípios de competitividade no interior de suas práticas pedagógicas e nos pilares de seus projetos, como o refletido no Projeto Político Pedagógico do antigo CEFET-Petrolina .

Houve conflito e contradições geradas pelo Decreto 2.208/1997, como, por exemplo, a obrigação de as escolas adotarem o currículo por competências. Mas o que marca nesse decreto é seu ordenamento em desvincular o ensino médio como possibilidade de formação integrada ao ensino técnico, o que antes, a integração, tinha sido uma conquista da rede federal de ensino. O seu substituto, o decreto nº 5.154/2004, que padece de críticas sérias, anulou a possibilidade de efetivo caráter integrado⁴ sugerindo o critério optativo e de condução estratégica pela escola para essa integração. Como aponta Frigotto,

³ O termo competência tras outra discussão para o ensino da Educação Profissional no país. O livro de Ramon de Oliveira, a (des)qualificação da educação profissional brasileira (2003), faz uma relação da categoria competências e empregabilidade. Em razão das discussões sobre neoliberalismo, indicam que o indivíduo não consegue emprego porque é tido como incapaz, como se fôssemos, enquanto trabalhadores e desempregados, responsáveis pelo estabelecimento de estratégias capazes de nos inserir no mercado de trabalho. E ainda considera a aquisição de habilidades como primeiro passo para superar tal razão.

⁴ Para um maior esclarecimento sobre as consequências do decreto 5.154/2004 ver FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. e RAMOS, M em A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Especial – Out, 2005.

a despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (FRIGOTTO e et all, 2005, p.1093).

A questão chave nessas discussões acerca do ensino técnico, recai sobre o entendimento de que a formação técnica profissional desvinculada da escolarização básica, constitui um processo formativo que distancia o sujeito das problemáticas sociais, dificultando a sua capacidade de se inserir no mundo do trabalho de forma autônoma. O modelo de ensino desvinculado dos referenciais do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia se reduz ao imediatismo do trabalho precário e das pressões o mercado.

Para melhor compreensão desse contexto, é preciso, também, apresentarmos as articulações dialéticas e identificar as contradições postas no que Kuenze chama de *dualidade estrutural* do ensino técnico profissional, já citado no capítulo anterior. Essa dualidade apresenta-se na ambiguidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que se manifesta na educação profissional brasileira. Segundo a autora,

é esta dupla função: preparar par a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZE, 2007, p. 9-10).

Apontamos, então, que é nessa ambiguidade e nos contrapontos que buscamos encontrar espaço para uma discussão, em que o componente curricular Educação Física seja tratado a partir dessas contradições, encontradas na relação educação-trabalho, contribuindo para reconhecer e superar as condições adversas postas no processo educativo, descobrindo caminhos possíveis de garantir, pela formação técnica profissional, um conhecimento capaz de ampliar as possibilidades de apropriação sobre sua forma de trabalho.

Dentro desse contexto, a Educação Física como componente curricular está inserida na trama esboçada no conceito de dualidade estrutural do ensino técnico profissional, quando se distingue por ser essencialmente um componente prático, mas que se apresenta, em outra perspectiva, como uma linguagem com seus códigos e suas tecnologias, tratada enquanto disciplina de formação geral, capaz de subsidiar reflexões e discussões acerca da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, o conhecimento de que trata a Educação Física parece se manifestar e ser exigido nos diversos campos de ensino e nos diferentes campos e perspectivas da formação para o trabalho.

Seguindo essa discussão sobre o ensino da Educação Física nas diferentes perspectivas de ensino para o trabalho, seja a partir dos princípios que baseiam uma educação de formação essencialmente prática e funcionalista, onde o profissional será formado diretamente para atender as demandas dos modelos de produção atuais, onde se predomina a atividade prática e essencialmente instrumental; seja a partir das possibilidades a serem geradas pelo conhecimento da cultura geral, desenvolveremos as análises deste estudo, situando o contexto

do IF SERTÃO-PE, em busca dos objetivos propostos.

II.4 As concepções de desenvolvimento: referências de demandas de trabalho e orientação das escolhas institucionais

A região do submédio Vale do São Francisco tem sido destaque no que se refere ao crescimento econômico, com um potencial respeitável em relação às produções dos setores agrícola, agropecuário e de agroindústria. Ao mesmo tempo em que se constata impactos socioambientais intensos e difíceis de serem amenizados. Como aponta Sobrinho:

no polo irrigado de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, repete-se o intenso impacto sócio-ambiental, em consequência da implantação de vários projetos de irrigação, culminando com a desmedida alteração no modo de vida das populações locais e nordestinas como um todo, sendo muito visível a desenfreada urbanização e assalariamento da mão-de-obra (SOBRINHO, 2009, p.8).

No entanto, esse modelo de desenvolvimento atrai investimentos em diversos setores, que são estimulados pelas metas e planejamentos dos órgãos públicos, como a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba - CODEVASF, razão para qualquer instituição adotar missão que considere este nicho de mercado. Para tanto, o IF SERTÃO-PE aproveita-se de sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, conforme decreto de nº 5.224 de 01 de setembro de 2004, para criar e organizar cursos e programas de educação superior para atender à demanda desses setores. Nessa direção, o crescimento desses setores na região promove um conjunto de ações, que necessitam da produção do conhecimento e do desenvolvimento de mão de obra capaz de subsidiar os interesses dos aglomerados capitalistas e re-estruturar a cadeia de produção. Conforme o PDI do antigo Cefet-Petrolina,

numa economia globalizada, as constantes transformações requerem profissionais com competências e habilidades que atendam às demandas emergentes do mundo do trabalho e que sejam capazes de promover a sustentabilidade do sistema produtivo e alavancar o crescimento e desenvolvimento da região (CEFET-Petrolina, 2005a, p.31).

Para atender a essas demandas, o antigo CEFET-Petrolina investiu em cursos de formação de tecnólogos, com duração de três anos, que subsidiassem a produção local, nas especificidades do agronegócio, nas áreas de fruticultura irrigada, tecnologia de alimentos e enologia. E, ainda, pelo incentivo do governo federal, em cursos que viabilizassem a formação de professores em licenciaturas na área de exatas, especificamente de Química e Física, buscando resolver um déficit de corpo docente no interior para o ensino básico, especialmente nas regiões distantes dos centros universitários da capital Recife.

Em 24 de abril de 2007, com o Decreto No 6.095, o Governo Federal apresentou proposta para a chamada “Ifetização”, ou seja, a mudança de CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Este novo modelo de organização dessas instituições projetaram resoluções no orçamento definido pelas modalidades de educação básica, técnica e tecnológica. O montante de 20% seria destinado aos cursos de licenciaturas ou a outros superiores, na medida em que essas instituições se debruçam a ofertar estes cursos, considerando ainda atenção aos cursos de PROEJA

(Educação Profissional de Jovens e Adultos) colocados como prioridade no plano de educação nacional e outros cursos de formação técnica profissional de curta duração, além dos cursos técnicos pós-médio. Os 40% restantes desse orçamento são destinados a investimentos nas demandas maiores de cursos relativos à educação básica, os chamados cursos técnicos integrados de nível médio.

A leitura sobre o PDI e o PPP e a participação no cotidiano da escola, permite vivenciar as políticas citadas acima. Essa vivência acaba por trazer provocações pertinentes à discussão proposta neste estudo. São questões que tangenciam o objeto de estudo, sem necessariamente direcioná-lo a uma resposta, apenas buscam acrescentar elementos ao contexto do problema. Especialmente quando voltamos nosso olhar sobre as escolhas deferidas pelos professores em sua prática pedagógica e, assim, em seu cotidiano na escola. Percebemos que neste ambiente o professor se depara com outras missões institucionais, outra finalidade educacional e outros desafios a serem superados, provocados pelas transformações no mundo e no mercado de trabalho.

Portanto, questões como, quais as razões que fizeram o CEFET-Petrolina decidir por aderir às reformas para se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Quais as impressões causadas aos servidores e professores no CEFET-Petrolina? Quais as consequências dessas medidas e escolhas? São questões que perpassam este estudo no sentido de compreender a inserção do conteúdo Educação Física nesse contexto. Vejamos, também, uma questão não menos importante: Como o professor vem assimilando essas transformações, visto que foi proposto um plano de carreira que amplia sua área de atuação, já que o que antes era de Educação Básica, amplia-se agora para Educação Técnica e Tecnológica? Essa foi uma ação política que nos pareceu apontar no sentido de seduzir a categoria do magistério com a possibilidade de uma mudança de status.

Sobre essa questão, Maria Ciavatta afirma em matéria da revista *Poli* que

a política dos incentivos foi amplamente implantada no governo Fernando Henrique Cardoso e, diante da carência generalizada de recursos para a educação, os gestores abraçaram as causas do MEC. O exemplo mais notório foi o autoritário Decreto nº 2.208/97 que, sob a norma de regulamentar alguns artigos da LDB, contrariou-os e separou o ensino médio da educação profissional com a oferta de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) para as instituições que aplicassem a reforma. Esse expediente de mercantilização do fazer educativo se disseminou para as escolas e os professores, remunerando-os de acordo com o número de alunos aprovados e chegou às universidades, através dos adicionais de produtividade. (PEREIRA, 2009, p. 05)

Essas são questões que merecem maiores estudos e reflexões para conclusões mais consistentes. Porém, revelam hipóteses capazes de serem as responsáveis pela criação de conflitos, rejeições e adaptações difíceis de serem absorvidas. Visto que, com a ampliação desses investimentos em outras modalidades de ensino, como por exemplo, o PROEJA e os cursos superiores e de tecnólogos, essas instituições tiveram que se adaptar em outro cotidiano e perspectivas de ensino e produção acadêmica, que não faziam parte de suas origens.

Nesse sentido, a realidade dos Institutos Federais de Educação propõe objetivos ainda indefinidos, no que tange a sua especificidade e com referência às suas pretensões de ensino

profissionalizante, considerando o embate ideológico e a direção político-econômica que estamos apontando. Ao ser criado por um decreto, que altera as normas didáticas, as atribuições dos docentes e os planos pedagógicos, ou seja, que atribui a um projeto político os destinos da formação técnica e tecnológica do país, essas reformas parecem se traduzir por um contexto contraditório diante do processo educativo. É nesse movimento de contradição que mergulhamos, em especial, quando destacamos a relação educação e trabalho refletida sobre o componente curricular Educação Física.

Aqui, vale observar as considerações e críticas de autores como FRIGOTTO (2005) e, particularmente, RAMOS(2002) e FERRETTI(2008) em seus estudos sobre a proposta governamental para a educação profissional do país dos anos 90 e a prática educativa. Eles analisam o conceito de competência e outras categorias, as quais já comentamos neste capítulo, expondo as influências das novas formas de relação do trabalho com a formação técnica profissional.

A formação do profissional nesses centros e institutos técnicos e científicos, de forma geral, sugere uma configuração baseada nas referências que as empresas imprimem à força de trabalho, como, por exemplo, a de flexibilização dessas relações, inculcando os novos modelos de produção e a promoção de uma atmosfera de determinismo tecnológico, ou seja, a reprodução para o indivíduo e para a sociedade de um conhecimento alienado acerca do processo e dos meios produtivos. Sobre essa questão, Frigotto afirma que esse modelo parece carecer de:

uma educação que desenvolva as bases científicas para o domínio e transformação racional da natureza e a consciência dos direitos políticos, sociais, e culturais. E a capacidade de organização para atingi-los nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira (FRIGOTTO, 2005:7).

É nesse sentido que vão se conformando, nessas instituições, modelos de ensino que valorizam as estéticas e as opções pedagógicas focalizadas em ações competitivas próprias dos mercados, buscando atender, em nosso país, às demandas de trabalho, relacionadas a um imediatismo, que visa a operações fragmentadas no mundo do trabalho.

Buscando inserir as reflexões sobre a formação profissional no contexto regional do Vale do São Francisco, atentamos para um estudo recente que descreve “os indicadores sócio-econômicos dos principais municípios onde estes órgãos atuam (pólo irrigado de Juazeiro e Petrolina) colocando os mesmos nos mapas da fome e da exclusão social, com altos índices de mortalidade infantil e população moradora de rua abaixo do nível de pobreza, além de intensa desnutrição” (SOBRINHO, 2009: p. 8). Esse autor ainda alerta para os infortúnios dos impactos ambientais causados, por exemplo, pelo uso de agrotóxico e, ainda, pela história de migração das empresas estrangeiras na região que desapropriam os pequenos agricultores com ofertas sedutoras, quando, ao mesmo tempo, admitem como funcionários por vezes assalariados e temporários para darem conta dos serviços precários.

Situando-nos em relação às demandas postas pelo mercado e pela história local, movidos sobre uma região inóspita geograficamente, consideramos que o ponto nevrálgico do contexto acima se encontra, especialmente, nas políticas que orientam o modo de utilização das águas do rio São Francisco, no que se refere aos grandes projetos de irrigação e ao usufruto dessa paisagem sob uma concepção de desenvolvimento, que vem provocando

consequências ambientais consideráveis.

A compreensão de que a riqueza de uma nação está localizada nas mãos de quem detém os meios de produção e de como esses tratam os recursos energéticos e naturais se afirma na condução das políticas de educação e é fundamental na noção de formação técnica profissional.

Nessa perspectiva, segundo Maués e et al,

o prefalado documento denominado: Políticas Públicas para a Educação Profissional, exalta a educação como o mecanismo capaz de elevar a posição do País no cenário competitivo mundial. [...] visando à redução das desigualdades social e ao desenvolvimento do País (MAUÉS e et al, 2008, p. 116).

Como resultado desses argumentos político-econômicos, justificam-se os Institutos Federais Tecnológicos, com perfil ampliado de atendimento à sociedade. Efetivados a partir do desejo não só do governo federal, mas de ofertas encabeçadas pelos próprios CEFET, o conselho de diretores aderiu imediatamente ao chamado, pois algumas dessas instituições, a exemplo do CEFET –Petrolina, já sugeriu em seu PDI-2005, um plano para ser identificado como Centro Universitário, e os concursos para docentes sinalizavam essa tendência, pois as vagas oferecidas distinguiam os componentes curriculares para tal pleito.

É nesse contexto que focalizamos um contra senso tanto nas políticas de governo para o ensino profissional, como nas ações próprias do IF SERTÃO-PE entre outros institutos no país. Algumas questões merecem nossa atenção quando refletimos acerca do papel de uma instituição desse nível, tais como: Que Educação Profissional é proposta para atender a que demanda? Como situar os componentes curriculares nesses projetos?

Nesse nosso breve trajeto pela história e trajetória do IF SERTÃO-PE, constatamos uma complexa teia de interesses e razões propostos pelas políticas públicas na educação profissional. Vimos que estudos demonstram como, na área da educação, continuamos a reproduzir os interesses das classes proprietárias dos meios de produção e buscamos impor, desde a legislação até os modelos pedagógicos de ensino e avaliação, suas orientações baseadas nos argumentos da competitividade, flexibilidade, competência e imposição de vontades, não levando em conta as necessidades históricas da classe trabalhadora e sendo assim, no caso específico do IF-SERTÃO-PE, limitados em viabilizar um espaço de transformação do lugar por noções de desenvolvimento que busquem amenizar os infortúnios gerados pela lógica destrutiva da garantia da mais valia.

Finalmente, concluímos este capítulo, apontando que é necessário atentarmos para os conflitos existentes entre os interesses das classes empresariais e as políticas inseridas na educação profissional, quando reconhecemos que a formação técnica é primordial ao desenvolvimento do país, mas que o modelo de desenvolvimento estabelecido apresenta efeitos negativos ao ambiente e à vida humana, pois centraliza suas razões na valorização da propriedade privada e na mais-valia. Contudo, as críticas sobre as políticas desenvolvidas se baseiam na possibilidade desses interesses soarem no interior das escolas, e estas reproduzem o ciclo de desenvolvimento próprio do mundo capitalista por intermédio dos planos pedagógicos e das escolhas pedagógicas de professores.

CAPÍTULO III - UMA BREVE DESCRIÇÃO SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.

Este capítulo busca mostrar brevemente as discussões e estudos que tratam do componente curricular Educação Física nas escolas de ensino técnico profissionalizante no país. O que constatamos em uma sondagem bibliográfica e em pesquisas em sites de discussões na Internet é que, ainda, são poucos os estudos, abordando o ensino de Educação Física nas instituições de ensino técnico profissional. Podemos destacar algumas linhas de interesses, que surgem nesta relação entre Educação Física e Ensino Técnico Profissionalizante.

Encontramos uma dissertação de mestrado que se refere à falta de frequência dos alunos na disciplina no ensino médio integrado, exceto nas turmas do 3º ano, que demonstraram interesses nas aulas motivados pela compensação da pressão/stress dos vestibulares (BENEDETTI, 2008); outra dissertação discutindo os saberes e as práticas profissionais em contextos de ações situadas nessas escolas, cujos professores acionam saberes em diversos tempos: da experiência, da infância, passando pela sua formação universitária e as práticas desenvolvidas no dia a dia da escola, possibilitando interações sociais entre alunos e a escola (GARIGLIO, 2004); e outras que vêm sendo produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da UFRRJ do qual este estudo também faz parte, e que tratam das possibilidades com os jogos cooperativos como referência para uma convivência coletiva com base em valores de respeito às diferenças, integração e trabalho em grupo a partir de reflexões sobre a elitização do esporte de rendimento (POCERA, 2008), com a desmistificação de preconceitos diante da Educação Física enquanto atividade didático-pedagógica e busca verificar as principais contribuições da Educação Física escolar na educação integral dos educandos, analisando as aulas sob os aspectos dos conteúdos, da competição e cooperação e percepção da satisfação dos alunos em relação à disciplina (FEITOSA, 2008). E ainda, o recente trabalho do professor Juarez Sampaio (2010), apresentando uma análise sobre a educação física no ensino agrícola, destacando o processo ensino-aprendizagem do, a partir do estudo do currículo, dos conteúdos curriculares, dos aspectos afetivo-sociais da cultura corporal, dos valores humanos e éticos presentes neste componente curricular; destacando também a sua contribuição para a formação humana e técnica do educando. Esses estudos iniciam um desenho histórico do componente curricular Educação Física nas escolas de ensino técnico profissionalizante e, de certa forma, revelam as contribuições para a formação no contexto específico da educação profissional.

Para Resende (2009), numa dissertação recém-apresentada no PPGEA, a disciplina Educação Física é vista como essencial na formação geral do aluno no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina, indicando ser uma atividade prioritariamente esportiva e cultural. Em sua pesquisa, a autora aponta a importância desse componente curricular para a escola e destaca a capacidade de se apresentar enquanto conteúdos de lazer para os alunos residentes no internato da escola. Esse nos parece ser um recorte interessante relacionado à Educação Física, inserido na perspectiva do lazer, possibilitando reflexões sobre os mecanismos de controle/domesticação e das relações de poder, que se estabelecem no interior da escola, buscando amenizar infortúnios e propor qualidade na convivência e no aproveitamento dos períodos ociosos no internato.

O ensino da Educação Física, nas diferentes instituições federais de ensino profissionalizante, não possui uma identidade comum. Cada instituição aponta suas práticas pedagógicas a partir de seus contextos, das experiências do cotidiano e formações profissionais derivadas de momentos históricos distintos. Identificam-se conteúdos do esporte, do jogo, da dança, das lutas e das ginásticas sob diversas abordagens.

Para Gariglio (2004) a disciplina Educação Física goza de certo prestígio no interior das escolas federais. Apesar de o estudo se limitar ao Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, é possível ampliar esse entendimento, visto que essas instituições partilham das mesmas políticas institucionais em todo o país. A exemplo dessa afirmativa, podemos destacar que as edificações esportivas amplas são parte dos projetos arquitetônicos dessas escolas. As mesmas participam de eventos esportivos em comum. São jogos regionais e municipais entre a rede de ensino técnico federal que mobilizam diretores e professores em busca de recursos para atender às expectativas geradas em torno do esporte. Esse aspecto peculiar de investimento, define uma legitimação da disciplina Educação Física no interior dessas escolas, diferenciando-se do tratamento dado para outras disciplinas propedêuticas (GARIGLIO, 2003).

Nesse campo da competição esportiva, destacamos os investimentos nos equipamentos e espaços físicos que garantem uma estrutura para a prática esportiva, com ginásios bem estruturados, campo de futebol e pistas de atletismo. No ano de 2008, por exemplo, o IF SERTÃO-PE investiu cerca de R\$400.000,00 (quatrocentos mil reais) na revitalização das estruturas esportivas, vestiários e na compra de material e equipamentos esportivos para atender ao VII Encontro Desportivo e Cultural entre os CEFET do Nordeste - EDCENNE. Além da contratação de professores substitutos para atenderem à demanda de treinamentos das modalidades esportivas. E, recentemente, a aprovação de R\$300.000,00 derivados da classificação na chamada pública para implementação do Programa Segundo Tempo pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Esporte reafirma a importância dos investimentos no âmbito da Educação Física nessa instituição.

Assim, o componente curricular Educação Física no ensino técnico profissional a partir das produções que elencamos acima, demonstra ter um espaço significativo e impregnado de sentidos e razões que fazem, refazem e se sobressaem na cultura escolar. No entanto, procuramos desalinhar o trato dado a esse componente curricular no âmbito do ensino profissionalizante quando o mesmo componente se cerca de campos de interesses e significados, que merecem um olhar mais cuidadoso acerca do universo do trabalho nas suas mais intrincadas contradições. É sobre esse plano ambíguo que localizamos a disciplina e sua relação com a formação profissional.

Por nossas reflexões e discussões encaminhadas até agora, já é possível identificar sentidos dados à disciplina no contexto dessas escolas federais de ensino técnico profissionalizante. Mas ainda não ficam claros possíveis vínculos e ações diretas, que se cercam de representações do mundo do trabalho em seu cotidiano.

A Educação Física, enquanto componente curricular, que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal (SOARES, 1992), insere-se nas discussões sobre a formação técnica profissional uma vez que, historicamente, as mudanças político-econômico-sociais vividas pela sociedade brasileira se refletem na corporeidade do

trabalhador brasileiro, nas manifestações diversas de sua cultura, atentando para seus interesses, suas lutas e seus esforços, seus limites, valorizando sua riqueza plástica e afirmando ou excluindo identidades. Nesse sentido, é necessário reconhecer as contradições postas nos confrontos entre as classes sociais existentes. Pois, assim, desvelam-se corpos trabalhadores, corpos alienados do processo de produção e das relações de trabalho, o corpo oprimido e produtivo; e noutros espaços de força, identifica estéticas e expressões de um corpo impregnado de valores baseados nos projetos de ações individualistas, mercantilizados, o corpo consumista e, por ora, opressor (CASTELLANI, 1993).

Nessa direção, encontramos diferentes abordagens pedagógicas e de conteúdos que assumem diferentes perspectivas no ensino da Educação Física. O professor Valter Bracht resume dizendo que

a constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999, p.04).

Esse direcionamento orientou as práticas pedagógicas na Educação Física e, ainda hoje, é referência nas escolas. Faz parte de políticas de cada governo e época, podem ser identificados nos planos de desenvolvimento de esporte, educação e saúde a partir de documentos das políticas públicas nesses setores.

Nos anos 1980, inicia-se uma crítica ao que Bracht e outros autores chamam de “paradigma da aptidão física e esportiva na educação física brasileira”. Indicam a necessidade de superar o domínio das ciências biológicas que fundamentavam o conhecimento na área da educação física, alertando para a ausência de uma reflexão pedagógica e questionando as práticas sobre o corpo e os sentidos e significados destas no domínio da cultura e sob contexto do movimento histórico das relações de produção capitalista. Segundo Bracht, “o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (BRACHT, 1999, p.10).

Consideramos então, neste estudo, a possibilidade de haver determinações político-econômicas no processo educativo, no contexto das escolas de formação técnica profissional, que nos permite refletir sobre os limites e possibilidades do componente curricular Educação Física. Assim, definimos a figura do aluno, enquanto mão de obra a ser preparada, treinada e qualificada, aguardados pelo mercado de trabalho, com saberes a serem formalizados para atender às demandas sociais orientadas pelo modelo atual de produção.

Para nossas reflexões, no âmbito da educação profissional tecnológica, buscamos articular o conhecimento constitutivo da Educação Física e sua relação com a formação profissional, identificando suas compatibilidades e seus distanciamentos, reconhecendo as

representações de vida do trabalhador, suas necessidades, suas lutas, suas perdas, seus sonhos e seus conflitos. Assim delimitados, resolvemos levantar argumentos e estratégias que possam ampliar o entendimento e acesso aos conteúdos da cultura corporal, historicamente construída, recorrendo a relações significativas diante das mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, estabelecida pela recente ordem econômica mundial e pela rapidez na substituição de tecnologias de produção.

Este estudo tem como ponto norteador a identificação de diálogos no ensino da educação física no contexto da formação para o trabalho, considerando a especificidade da escola de ensino profissionalizante. Ou seja, propomo-nos a ver onde se encontram, no trato com o conhecimento da disciplina, articulações com o universo laboral, uma vez que se apresentam novas exigências impostas pelas amplas transformações sociais apontadas pelos mercados globalizados, pelas reestruturações do trabalho e pelas inovações tecnológicas. Reconhecemos, portanto, desafios educativos que tornam imprescindível ter claro qual concepção de homem e sociedade a qual o educador se baliza.

Desse modo, se assinalam alguns questionamentos postos no dia a dia pelo professor de Educação Física nas escolas de âmbito da Educação Profissional Tecnológica, principalmente no que tange às propostas de ensino e objetivos apontados pelos planos dos professores e pelo projeto político pedagógico da escola, muitas vezes, construídos para atender às exigências burocráticas da Secretaria de Educação Tecnológica - Ministério da Educação, desprovidos do debate necessário para sua construção, visto que há pensamentos e interesses conflitantes.

É neste caminho que situamos a disciplina Educação Física nas instituições de ensino técnico profissionalizante, pontuando recentes pesquisas, que apontam avanços em sua prática, mas que sugerem a necessidade de um recorte que fundamente reflexões e críticas à ótica de um eixo pragmático tão enfaticamente apontado na história dessa disciplina e associado, desde os anos 30 ao processo de industrialização brasileira, à preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com isso proceder e assegurar o ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 2002).

CAPÍTULO IV - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

IV.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano, localizado na região do Vale do São Francisco, com campi na cidade de Petrolina e Floresta. Os professores de Educação Física atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado de Química, Eletrotécnica e Informática (Campus Petrolina-Industrial) e Agropecuária e Informática (Campus Floresta).

As entrevistas abertas realizadas com os 03 (três) professores efetivos de Educação Física (EF) foram marcadas antecipadamente, a partir de um roteiro delimitando a história de vida profissional do professor, sua visão sobre a relação educação e trabalho, sobre as possíveis influências das mudanças nas políticas educacionais na vida escolar e as formas como esses professores se deparam com o componente curricular Educação Física. Essas entrevistas foram realizadas, individualmente, na sala de professores do ginásio e na sala da coordenação do curso de turismo no campus Petrolina-Industrial, gravadas digitalmente em aparelhos de mp3 e transcritas na íntegra para posterior análise e retorno aos professores.

A instituição, atualmente, possui 05(cinco) professores efetivos de Educação Física, 03 (três) lotados no campus Petrolina-Industrial e 02 (dois) no campus Floresta. Dois desses professores não foram entrevistados devido às seguintes razões: um deles é recém-contratado por concurso para o campus Floresta; o outro está afastado há seis anos, ocupando o cargo de Secretário de Educação.

Para o campus Petrolina Industrial, foram contratados, no mês de maio de 2009, mais 02 (dois) professores substitutos para compor as equipes de treinamento desportivo, no intuito de atender à demanda para participar de eventos esportivos, especialmente o Encontro Desportivo dos Institutos Federais do Nordeste (EDIFENE) e o Encontro Desportivo entre os Servidores Federais do Nordeste, além das competições estudantis locais. Desse modo, esses professores estão atendendo tanto alunos de cursos pós-médio e superiores, quanto aos servidores da instituição.

Consideramos então, que os sujeitos da pesquisa deveriam ser os três professores efetivos que estão na ativa nos Cursos de Ensino Médio Integrado. Mas não descartamos a possibilidade de reflexão e discussão sobre o conjunto de professores da disciplina Educação Física lotados no Instituto, tendo em vista a presença de dois professores substitutos para atuarem nas demandas extraclasse, subsidiarem análises e apontamentos dentro do contexto escolar.

Os 03 três professores pesquisados possuem experiências distintas com a Educação Física Escolar. Com tempos diferentes de vivência na escola pesquisada, com diversas experiências pedagógicas em outras unidades escolares da rede de ensino técnico federal. Além, também, das diferenças de idade entre eles. O mais novo, está apenas há 3 (três) anos como professor efetivo, mas já vivencia as novas políticas implementadas na instituição.

Para ampliar nossa compreensão sobre o problema da pesquisa, optamos, ainda, por realizar leituras sobre o PDI, o PPP e o plano de curso da disciplina Educação Física no

intuito de identificar possíveis relações com o objeto de estudo.

IV.2 A Opção Metodológica

Este capítulo é resultado de discussões em busca da metodologia mais adequada para uma investigação que assinala reflexões e apontamentos que tratam da questão do ensino da Educação Física enquanto componente curricular de instituições de ensino técnico profissional. Mergulhamos, então, nas alocações aplicadas à educação como caminhos de formação, numa perspectiva de manutenção da hegemonia advinda das forças dominantes da sociedade e, em outra direção, nas possíveis resistências ou alternativas contra-hegemônicas apresentadas dentro de uma realidade social acompanhada de tensões movidas por esse crível movimento.

Privilegiamos o Ensino Médio Integrado como espaço em que os professores demonstram suas escolhas pedagógicas e como espaço de possíveis tensões e resistência ao contexto das reestruturações do mundo trabalho e aos ordenamentos neoliberais refletidos na educação profissional brasileira (GENTILI, 2007; FRIGOTTO, 1995; OLIVEIRA, 2003). Temos, como foco, as práticas pedagógicas dos professores de uma instituição, suas discussão/contradição em função da missão da mesma em formar para o trabalho. Buscamos, no cotidiano da escola, as mobilidades empregadas pelos professores nesta relação.

Nessa direção, é preciso distinguir projetos históricos representativos de forças que se confrontam no seio social. Existem aqueles que buscam a manutenção do *status quo* e são fomentados pelas pedagogias bancárias-excludentes advindas do projeto histórico capitalista. Esses projetos têm o trabalho como mercadoria barata, passível de exploração. Por outro lado, contrastando com essas ingerências do capital, existem aqueles que se alinham a projetos contra-hegemônicos, pautadores de razões emancipatórias baseados nas pedagogias progressistas.

Para tal olhar sobre a realidade, é necessário nos aproximarmos de uma compreensão sobre a relação sujeito-objeto a partir de aproximações por uma perspectiva dialética. Decidimos nessa direção a partir da consideração da natureza do objetivo de estudo e do objetivo da pesquisa, além de nossa trajetória acadêmica. Nessa oportunidade, apresentamos enquanto reflexivos e críticos das artimanhas geradas pelo movimento do capital. De acordo com Pires (1996, p. 84) “a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.” Então, propomo-nos buscar interpretar a realidade exposta em nosso problema, a partir da construção lógica dialética, aproximando-nos do método materialista histórico.

Para realizar tal desafio de construir e decidir por uma abordagem metodológica, é primordial nos darmos conta do tipo de sociedade em que nos encontramos e com o qual nos relacionamos. Assim, a aproximação com os estudos na perspectiva do materialismo-histórico-dialético será recorrente, pois teremos o mundo do trabalho enquanto categoria fundamental, que dialogará com o processo educativo. E, assim, o contexto das políticas e os encaminhamentos econômicos globais são o pano de fundo de nossas discussões.

A postura dialética que assumimos aqui se baseia na relação, sempre contraditória, das determinações postas pelas políticas da educação profissional e o fazer e saber desenvolvidos no cotidiano escolar. Contradições advindas das possíveis escolhas apresentadas pelos atores escolares em seu cotidiano, quando das respostas de negação das

estruturas postas, de adaptação às determinações e de concordâncias acríticas ao movimento posto. No seio desse confronto dialético, que representa concepções de sociedade e tensões de forças historicamente resultantes de interesses de classe, é que buscamos caminhos de superação e transformação da realidade.

O modo como escolhemos olhar e pensar sobre essa realidade é sentenciado por algumas dimensões. Segundo Minayo, ao debruçar nosso olhar na realidade, carregamos uma dimensão ideológica, escolhemos fundamentações teóricas identificáveis.

Não estamos, é certo, nos referindo a uma visão maniqueísta, onde o pesquisador reconstrói a realidade com “segundas intenções políticas”. Estamos, sim, falando de uma característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto (MINAYO, 2002, p. 34-35).

Sendo assim, ao considerar uma leitura crítica sobre a realidade, atentamos para possíveis escolhas e visões de mundo que estejam afins à nossa postura enquanto seres sociais, passíveis de poder transformar seu ambiente pela prática social. Portanto, a escolha metodológica carrega uma postura epistemológica, possui uma concepção de ciência e de mundo. Concordamos com Frigotto ao afirmar que

um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência (...). As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (FRIGOTTO, 1989, p.26).

Assim, acreditamos que os fundamentos que dão estruturação às matrizes metodológicas devem emitir um olhar, definindo claramente o objeto de estudo, contextualizando as suas implicações no campo de pesquisa e apontando construções de uma realidade histórica e dinâmica. A opção por um referencial relaciona-se às nossas considerações acerca do projeto capitalista nas construções pedagógico-educacionais, as possíveis mobilidades de resistências ou acomodações identificadas no cotidiano escolar pelo professor e a própria escola e as possibilidades do componente curricular Educação Física. Julgamos necessário uma leitura que esteja além de abordagens positivistas, funcionalistas, interpretativas ou meramente estáticas e sem cunho transformador.

Portanto, recorreremos a uma abordagem qualitativa de pesquisa, em conjunto com um referencial teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético pelo fato de considerarmos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (PIRES, 1996, p. 84).

A discussão dialética proposta, coloca-nos diante de questões históricas da formação do homem, de sua posição no campo social, das relações travadas no universo político-econômico de natureza capitalista. Nesse sentido, no domínio do campo produtivo, onde localizamos o processo educativo, delimitado na esfera da formação técnica

profissionalizante, sobressaem dilemas fundamentais decorrentes dos interesses sempre antagônicos dos que detêm o poder dos meios de produção e dos que buscam encontrar sentidos no trabalho.

Ao optarmos por uma base qualitativa de investigação, estamos considerando a aproximação e a relação entre sujeito e objeto, pois acreditamos ser possível identificarmos as pulsões, que movem os interesses de cada um, partindo de saberes construídos nas histórias particulares de vida e, no caso específico dos professores, nas escolhas e construções das tecnologias de ensino ou habilidades pedagógicas, nas contraditórias circunstâncias da cultura escolar e no reconhecimento do seu trabalho enquanto materialidade histórica.

Para tanto, consideraremos a subjetividade das falas, dos desejos, das frustrações, das subordinações, das ações, das trajetórias de vida e das lutas solitárias ou coletivas dos interlocutores no dia a dia escolar. E, assim, ao descrever o cotidiano escolar pelas falas dos professores, por suas escolhas e decisões; pelo que apontam em seus diários e planos e os documentos e leis que delimitam as intenções da escola; acreditamos que reservamos nosso olhar, embarcando relações históricas e dinâmicas, num percurso político que advém das práticas sociais apresentadas.

Mas, vale ressaltar que travamos, até agora, um encontro superficial diante do objeto. Uma aproximação ainda imediatista, quando consideramos que há limites na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Martins (2006, p.10) afirma que “para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores”. É preciso construir o conhecimento com mediações históricas concretas, que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento. Portanto, é preciso buscar além do imediato as suas contradições internas fundamentais (MARTINS, 2006). Assim, Martins sugere que

não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma e conteúdo* (grifos da autora) (MARTINS, 2006, p.10)

Pires expõe que a aproximação ao método histórico-dialético implica em um desafio maior, que “é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la.”(PIRES, 1996, p. 90)

IV.3 As categorias de estudo

Por se tratar de um estudo com base teórico-metodológica no materialismo histórico-dialético é imprescindível definirmos algumas categorias dialéticas para análise. Ao mesmo tempo em que, para uma melhor sistematização dos dados recolhidos, adotemos pontos de partidas para essas análises enquanto categorias instrumentais.

Ao nos aproximarmos, no âmbito da teoria do conhecimento, do materialismo histórico-dialético, consideramos categorias que agrupam elementos que são interdependentes no campo social. Elas figuram expressões essenciais, que buscam se apoderar da realidade pela postura dialética diante do objeto de estudo.

As categorias implicadas nesse esboço balizam as fundamentações teóricas eleitas e nos remetem às questões históricas, que constroem a educação profissional no Brasil, atendendo as suas relações com o mundo do trabalho. Propomos categorias que darão referências para incrementar a discussão sob o referencial teórico, bem como para a discussão metodológica. Para tanto, após definido o objeto de estudo, representado aqui na questão: *como o componente curricular educação física se insere na formação do aluno de uma escola de formação profissional, considerando as incursões políticoeconômicas deferidas neste tipo de escola e as escolhas pedagógicas dispostas pelo professor e a própria escola*; daí encontramos o trabalho como categoria fundamental. E abordamos essa categoria, reconhecendo seu valor enquanto estruturadora das relações sociais.

Nomeamos também, enquanto categorias filosóficas, a *possibilidade e a realidade*; e travamos um desafio teórico singular nesse momento, quando nos propomos a discutir o cotidiano, entendendo-o como espaço essencial para desenvolver resistências individuais e/ou coletivas, ou seja, de fomentar condições de materialidade e, assim, transformar o real.

Nesse sentido, a categoria *possibilidade* é entendida como

[...] as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial (CHEPTULIN, 1982, p. 338).

Essas categorias são vistas aqui enquanto base de análise dialética, propostas para subsidiar nosso olhar sobre uma formação material concreta, em que as determinações históricas e o cotidiano, como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico (HELLER, 2008), representam um objeto desenhado pelas tensões movidas no seio da sociedade capitalista. Sendo o processo educativo vinculado a essas tensões, encontramos nessas categorias, um referencial que permite pensar e motivar uma prática social transformadora.

Cheptulin afirma que “a possibilidade tem, efetivamente, uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de uma coisa ou de um estado qualitativo em um outro”(CHEPTULIN, 1982, p. 338).

Este autor ainda reflete sobre

a possibilidade transformar-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade. E diz que toda atividade prática dos homens baseia-se exatamente nessa lei. (...) Se a atividade prática dos homens baseia-se na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, torna-se indispensável analisar a fundo essas leis e estudar as possibilidades sob seus diferentes aspectos (CHEPTULIN, 1982, p. 340-341).

Então, refletir sobre as opções pedagógicas dos professores nas escolas de formação técnica profissional torna-se um desafio essencial, visto que podemos identificar graus de acomodação, resistência ou lutas travadas no interior de uma sociedade de cenário capitalista

em que o trabalho é explorado como mercadoria barata; tratada a partir de uma prática social, em nosso caso a Educação Física e, que portanto, aponta para diferentes modos e intenções na formação humana. Nesse sentido, a contradição é representada e perpassa essas categorias dialéticas, apontando para o jogo de força entre os diversos interesses e visão de sociedade.

No contexto sociopolítico apresentado no primeiro capítulo, em que discutimos a constituição do modelo capitalista e sua capacidade de se estabelecer sobre o domínio das forças de produção, definimos uma contradição fundamental em que o mundo do trabalho se transforma e se reestrutura, desmobilizando e enfraquecendo a classe-que-vive-do-trabalho. A partir desse movimento posto, onde a luta de classe se estabelece em sua essência, recortamos a realidade da educação técnica profissional e buscamos identificar as escolhas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Buscamos eleger, também, algumas categorias de instrumentalização, mais específicas e mais concretas (MINAYO, 2002), tais com: *as questões que se referem a identificação pelo professor das políticas na educação técnica profissional; as mudanças no mundo do trabalho e as articulações com a escola e o entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física*. Essas categorias instrumentais foram definidas a partir do roteiro de entrevistas, de acordo com os objetivos da pesquisa e a discussão teórica desenvolvida até aqui. Identificaremos, portanto, nas falas dos professores, os textos que se referem às relações apontadas pelas categorias. E assim, teremos de modo concreto o entendimento sobre as questões maiores que delineiam o nosso objeto de estudo. No entanto, é possível ampliarmos a compreensão dessa realidade, a partir de leituras que podem ir além do que pré-definimos como um ponto de partida sob essas categorias, mas que são possíveis pela discussão e reflexão teórico-metodológica que assumimos.

IV.4 Espectro do Cotidiano

No intuito de aprofundar as reflexões e o entendimento sobre o objeto de estudo, ampliamos nossas discussões pela cotidianidade, considerando que há mobilidades e atuações possíveis de serem captadas no interior do objeto por atores que expressam subjetividades e individualidades. Temos com referências as incursões de Agnes Heller, pensadora marxista, quando marca seus apontamentos teóricos voltados para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, sem perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana (PATTO, 1993). Portanto, os professores enquanto atores dessa realidade podem tecer trajetórias distintas, capazes de encontros e/ou desencontros, de práticas transformadoras e/ou de abandonos, de sonhar e/ou de se iludir, de driblar e/ou fugir, de criar e/ou reproduzir.

Heller coloca a individualidade no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização (HELLER, 2008). Alimenta, então, o entendimento, destacado acima por Saviani, de que o homem, em seu viés ontológico, produz sua própria história, humaniza-se no processo. Então, com Marx, Heller afirma que a história humana não é, portanto, uma história natural; o homem não se humaniza para cumprir os ditames da natureza. É no trabalho que identificamos o sentido do homem. O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos relembrar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS in ANTUNES, 2004).

Nesse caminho escolhido, é necessário recortamos a realidade das práticas pedagógicas de professores da educação técnica profissional, a partir de suas escolhas no cotidiano escolar expressado em suas falas e pelo convívio partilhado do dia a dia, ao mesmo

tempo em que adotamos para a categoria trabalho sentidos que se contrapõem: um, dado pela ótica do capital; outro pelo que a humanidade confere a ele (ANTUNES, 1999). Buscamos, então, entender esta categoria que está no centro do processo educativo daquelas escolas e modalidades de ensino, tanto no nível das regulamentações e decretos, que se refletem nas orientações e diretrizes curriculares, passando pelos projetos pedagógicos que o tratam enquanto fim maior; finalizando no entendimento do processo de ensino-aprendizagem, a exemplo das discussões sobre as competências e habilidades como conceitos adotados pelo projeto educativo (KUENZER, 2002; RAMOS, 2002).

Atualmente, o campo de estudo da formação profissional no país, expressa sua dinâmica com o processo de transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O momento é singular e força reflexões no campo pedagógico, pois chega diante do avanço de políticas neoliberais (NETO, 2008).

É nesse campo, delimitado pelas reestruturações do trabalho e pelas políticas de educação profissional, nas quais se assentam contradições advindas das relações de produção no bojo do projeto histórico capitalista - quando das suas transformações a fim de explorar, ou até mesmo, aumentar as reservas das forças produtivas para se manter mais vivo - que nos aproximamos do cotidiano da escola e dos professores e, assim, buscamos identificar suas opções pedagógicas, atentando para as possíveis estratégias, postas ou não, de resistência e convivência ao que se apresenta na realidade histórico-social.

CAPÍTULO V – ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, veremos de que forma, após várias leituras e releituras das entrevistas coletadas com os professores, entendemos as escolhas pedagógicas feitas por eles e como vimos os limites e desafios apresentados pelos professores entrevistados no trato com o componente curricular Educação Física, articulando suas escolhas a possíveis relações com a formação técnica profissional.

Portanto, para início da análise, organizamos as três categorias em nível de instrumentalização referenciadas na metodologia. Num primeiro momento, teremos: *o entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física*; nessa categorização, as entrevistas apontam para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos da Educação Física e sua relação com a especificidade do ensino profissional. Vale ressaltar que delimitamos o Ensino Médio Integrado enquanto uma expressão dessa modalidade de ensino profissionalizante. Sendo assim, associamos essas discussões iniciais à categoria concernente *às questões que se referem a identificação feita pelo professor das políticas na educação técnica profissional*. Destacamos que a ideia de “políticas de educação profissional” está inserida nas opções pedagógicas do professor, ora limitando suas escolhas, ora orientando suas ações mediante orientações desvinculadas da sua realidade.

E, finalmente, temos *as mudanças no mundo do trabalho e as articulações com a escola* como uma categorização, que expõe os vínculos pedagógicos que concretizam as ações na formação profissional. Aqui, analisamos a relação do mercado de trabalho, das exigências atuais, das necessidades empresariais locais e suas razões no projeto e na missão institucional. Buscamos identificar como os professores de Educação Física expõem sua prática pedagógica diante das contradições apresentadas pelo mundo do trabalho.

A delimitação por categorias instrumentais serve apenas para uma sistemática e um delineamento analítico dos dados colhidos, uma vez que reconhecemos serem recortes de uma realidade complexa e esses pontos são parte de um emaranhado que expressa as relações entre trabalho e educação em um movimento histórico e dialético.

V.1 - O entendimento dos professores sobre o componente curricular educação física e as políticas da educação profissional.

O início de qualquer análise sobre um componente curricular e sua dinâmica na escola nos remete a buscar identificar sua posição no projeto pedagógico, ou seja, em que medida se estabelecem relações entre a proposta escolar e os objetivos pautados pelas disciplinas em seu percurso pedagógico. Podemos apontar em que contextos as escolhas pedagógicas e administrativas são feitas, no que cabem as discussões em torno do orçamento e na organização didática da escola. A discussão do componente curricular Educação Física no projeto pedagógico nos parece fundamental no sentido de compreendermos como a escola pretende atingir os objetivos propostos nos planos de curso. Além disso, ela situa e localiza a ação do professor numa visão de sociedade e perspectiva de formação almejada nas discussões do projeto pedagógico, embora reconheçamos as contradições existentes no bojo das discussões e formulações, com norteamientos pautados em confrontos ideológicos.

No intuito de perceber possíveis articulações ou envolvimento com a elaboração tanto

do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IF SERTÃO-PE, perguntamos aos professores acerca da forma de participação nas discussões propostas. Assim, temos algumas reflexões suscitadas pelos professores, como a que reproduzimos abaixo:

Nós fomos convidados, participamos de duas visitas que estavam organizando esse PDI. E eles sempre dizendo que agente poderia acrescentar com alguma coisa, tirar ou botar. Mas agente via na prática que o PDI estava fechado, pronto, né?. Mas eu não senti assim, da comissão que estava organizando um domínio do que danado era o PDI. Seria pra quê? Como é que era? Seria apenas um documento, né? E se esse documento depois de pronto ele realmente vai gerir as normas do nosso colégio, ou não. Mas eu sei que nosso colégio recebeu a visita sim. Da comissão que estava fazendo parte da organização desse PDI. Agente quando questionado se agente queria tirar ou colocar alguma coisa, muitos professores não contribuíram, no momento das reuniões... se agente queria tirar ou colocar alguma coisa. Mas foi dito a todos que o PDI estava disponibilizado na página da gente e agente poderia sugerir nele lá também. Mas não sei se aconteceu isso individualmente por parte do colegiado. E em relação a mim, eu não fiz nenhuma contribuição nesse PDI. Acho que deixei passar essa oportunidade de se pensar na disciplina. Eu não vi nada que contemplasse de uma forma mais específica a nossa disciplina de educação física nesse PDI. (PROFESSOR B)

O Professor A entende da seguinte forma:

Veja só, sabe o que acontece? Agente participou de tudo isso. Mas existe uma interferência grande, assim, política, sabe? Eu acho que as vezes as coisas tem, infelizmente, uma tendência. Se não estiver bem por quem tá dirigindo aí... por exemplo... agente passou muito tempo sem o regimento da unidade... agente não tinha o regimento do CEFET Petrolina, agente não tinha o regimento do CEFET-PE. E também o Projeto Político Pedagógico existe, agora pra socializar e agente atuar em cima disso eu vejo pouco, entendeu? Dessas mudanças que teve, tudo. Agente as vezes faz independente assim... por exemplo, se eu estou bem com biologia, com minha colega, tal. Agente trabalha junto, entendeu? Ainda tem essa cultura de formar o técnico, mas a questão humana, essa cara de ser um cidadão, de conhecimento técnico e conhecimento das disciplinas humanas, filosofia, sociologia... os outros professores... há uma crítica em cima disso... “há não precisa não” “um técnico não precisa...” agente fazia atividade, artimanhas aqui... essas atividades culturais... até que agente tá conseguindo um espaço, mas parece que não se une a área técnica com a do núcleo comum. Entendeu? (PROFESSOR A)

Entendemos que, diante de uma discussão dos planos propostos na vida escolar, o professor deve se responsabilizar e assumir sua participação nas decisões futuras da escola e no acompanhamento dessas decisões, pelo sentido pedagógico que a ação traduz. No entanto, podemos também dizer que o mesmo professor, não entende que sua participação possa representar algo concreto diante da complexa teia de interesses e tensões movidos por esse compromisso. Acreditamos que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um espaço de discussão e construção de ideias, valores e interesses que muitas vezes determinam o trabalho do professor, porém, nem sempre isso não se materializa devido à carga burocrática aferida ao plano, as dificuldades de articulação entre a comunidade escolar e as contradições do sentido político envolvido no processo.

A postura identificada pelos professores pesquisados diante do PDI e PPP nos provoca algumas reflexões, que acrescentam ao entendimento do nosso problema de estudo. Por um lado, esse processo de construção do documento visa apenas atender, burocraticamente, às solicitações das políticas educacionais, quando se reafirma a aderência ao projeto de governo. Nesse sentido, a condução do processo decisório dos planos torna-se irrelevante. Por outro lado, esse mecanismo é uma oportunidade para cobrar as ações assumidas em decisões coletivas. No entanto, para que isso aconteça espera-se que a condução dessas discussões gere um espaço de debate e envolvimento com possibilidades apontadas por todos que fazem parte da Instituição. Entendemos que a ausência nos debates reflete um posicionamento contra o processo de decisão e o formato do dispositivo de gestão, estabelecido pelas políticas. Ou seja, o PDI não atribui e define concretamente o futuro das ações, visto que essas ficam sujeitas às alterações durante o processo de gestão e às interferências das políticas públicas, a exemplo, dos novos direcionamentos postos pelo decreto, que institui os IFET e sugere outras metas, como as alterações na organização didática, na divisão orçamentária e, até mesmo, na oferta de cursos.

Assim sendo, podemos indicar que essas discussões do PDI e do PP podem ser emergentes motivações para o trabalho do professor em sua disciplina, visto que se estabelecem orientações para o trabalho pedagógico e propõe uma organização didática. Mas os professores encontram limites para se envolver nas metas e planos institucionais, mesmo reconhecendo ser necessária sua participação.

Um exemplo oportuno dessas limitações, que tratam das metas e planos para o desenvolvimento de novos cursos e suas articulações como mercado de trabalho, é a mais recente política de transformação do CEFET-Petrolina em Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano, conforme aponta o Professor B:

Eu, usando um pouco do discurso desse PDI e a proposta que ele trás para o Instituto. Assim, tentando fazer uma singularidade, um parâmetro. Esses Institutos, os Campus vão ser como pequenas universidades, né? Que vão trabalhar o aluno, segundo o PDI, de uma forma geral. Agora não é só preparar o menino para o mercado de trabalho, né? Agora vai ser preparado pra um mercado de trabalho, mas... corpo e mente, vamos dizer assim. E antigamente não existia essa preocupação. E os professores hoje em dia estão sendo questionados para que se pense no aluno nessa forma agora. Prepará-lo para o mercado de trabalho e preparando o corpo e mente. E é por isso que os institutos assumiriam um papel de pequenas universidades inseridas nesses locais (PROFESSOR B).

Entendemos essa fala do Professor B dentro de um campo de análise, que anda em paralelo com nosso objeto de estudo, mas numa outra perspectiva. Sua fala reforça a ideia de que a própria carreira do magistério sofre as influências do mercado de trabalho.

Nas políticas de mudança para os Institutos Federais, esses professores foram obrigados a optar por uma alteração no plano de carreira, que lhes atribui novas exigências pedagógicas e profissionais. Uma vez que os Institutos Federais estabelecem metas para o ensino superior, exigindo que o professor se qualifique e identifique um campo de atuação o qual ele não tinha programado em sua formação. Essas exigências profissionais pautadas pelas políticas, não só reestruturam o trabalho do professor, como são provocadas pelas reestruturações do modelo de produção sustentado pelas mudanças nas relações de produção.

As demandas que surgem pela pressão do mercado de trabalho, a serem atendidas pelo ensino profissionalizante nessas escolas federais, ampliam-se e se diferenciam, na medida em que as mesmas se acomodam aos direcionamentos políticos, dados pelas forças que se sobressaem nos enfrentamentos sociais que atualmente vem sendo representadas pela ocupação de espaço político, cultural e educacional dos interesses de origem privada e mercadológica. Neste sentido, é possível identificar valores e princípios nas intenções dos documentos, a exemplo do PDI, que se adequam aos interesses da classe economicamente dominante nos encaminhamentos da política educacional.

Tendo em vista que o PPP e o PDI são documentos que balizam as escolhas pedagógicas, mais especificamente nos possíveis meios de tratar e conduzir os componentes curriculares, identificamos, nas falas dos professores, uma tendência em querer discutir as orientações desses documentos em relação ao mercado de trabalho. Isso sinaliza para considerações acerca das possibilidades da Educação Física na relação educação e trabalho, como também dos desafios que se aferem à escola diante das contradições, que cercam a formação profissional, especialmente no que tange à dualidade estrutural discutida por Kuenzer (2007). Assim, o Professor A conclui que

Tem que ter essa união porque... Eu vejo muito assim: os alunos irem pra o mundo do trabalho só com essa visão fechada tecnicista, entendeu? Sem ter... como é que posso dizer? até me falte palavra... não é um cidadão integral, ele tá mais pra ser um técnico, um robozinho... e sem a parte consciente de cidadão, de direitos, de deveres, dessa parte cultural, dessa sensibilização do que ele pode fazer tendo todo esse conhecimento. Tá entendendo? Eu vejo a cara da escola ainda muito técnica, muita formação só do indivíduo técnico (PROFESSOR A).

Nesse recorte analítico sobre o componente curricular, podemos destacar alguns pontos relevantes no contexto de ensino-aprendizagem no trabalho dos professores, como por exemplo, a prática pedagógica com aproximações em uma perspectiva de ensino técnico profissional integrado. Encontramos, nas falas desses professores, algumas experiências estanques, mas que indicam a disposição dos mesmos em reconhecer a necessidade de sistematizar os conteúdos, articulando-os com outras áreas de conhecimento, integrando, assim, disciplinas gerais com as de cunho profissional. Mas para os professores não é algo comum, mesmo que essa modalidade de ensino técnico integrado demande esses encontros, como atestam as falas a seguir:

Eu acho que integração... por exemplo: alguém sempre vê as reclamações dos colegas... todo mundo reclama. E o que sustenta a escola é o ensino médio. Então não existe a integração com o profissionalizante. Agente devia trabalhar em conjunto. Mas até nas reuniões pedagógicas agente reclama, cadê os professores do profissionalizante. Eles não participam.” (PROFESSOR C)

O Professor C continua:

Inclusive tem muita cobranças nas reuniões pedagógicas, pedindo pra que esses professores... A escola não só funciona com o ensino médio. Porque tem que fazer parte do programa. E até pra... o curso ter um acompanhamento. Isso implica na formação do aluno.

Ainda é possível ampliar essa discussão quando nos reportamos ao uso de

metodologias de ensino, que buscam articular as diferentes áreas de conhecimento, como no caso da interdisciplinaridade, aliás, proposta orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que marcam as diretrizes do ensino profissionalizante dos Institutos. Os três professores apontaram ser fundamental essa metodologia para a formação dos alunos. No entanto, outras dificuldades se sobressaem, tais como:

Acho que voltado para interdisciplinaridade. Os PCN são... voltados para um trabalho interdisciplinar. Então se reunir o professor de educação física, com biologia e matemática. Daria pra fazer um trabalho que possa envolver o aluno numa atividade, né? Voltada para a atividade física, a questão da socialização do aluno, das relações interpessoais, né? Que é um dos objetivos da educação física. A auto-estima... e... como é? Fugiu... (PROFESSOR C)

O Professor C ainda demonstra seu interesse e complementa que, em dado momento, tomou a iniciativa:

Tomei a iniciativa. Foi a questão do IMC. Eu trabalhei com eles a questão teórica. Fiz a pesagem, as medidas. Eu tentei. Mas faltou a elaboração de projeto. Quando agente faz o projeto agente amarra”. (PROFESSOR C)

O Professor B aponta distanciamentos dessa perspectiva por parte dos professores de seu Campus, mas considera ser essencial para sua prática pedagógica,

Mais outro ponto. Agente mal pára para conversar com outros professores. Sobre o que está acontecendo. Agente não tem esse momento de discussão se os alunos são bons em outra disciplina. Como ele está em outra disciplina. Se há destaques em uma disciplina.

Em busca de compreender melhor possíveis articulações dos conteúdos da EF com o curso técnico Integrado em Agropecuária, por exemplo, o caminho encontrado pelo Professor B é reportado ao esporte. Assim, ele diz:

De que forma? Assim, eu consigo entender que ela tem sua parcela de contribuição. Dentro dos conteúdos que agente trabalha, né? O esporte, de uma forma geral. Agente vai trabalhar com o corpo, né? Com a mente. Agente vai trabalhar com todos esses componentes aí. E agente poderia assim ter essa parcela de contribuição. Agora assim eu acho que não consigo falar como seria essa parcela de contribuição, acho que falta mais discussão. Mas assim, agente entende que tem essa parcela, mas que parcela é essa? De repente eu não consigo responder... pela falta de integração que eu tenho com a outra disciplina. Informática, português... Por exemplo: o que é que a disciplina de português tem a oferecer? (PROFESSOR B)

Diante dessas falas, podemos destacar que, enquanto componente curricular, os professores demonstram reconhecer a importância da integração entre os conteúdos da Educação Física com outras áreas do conhecimento, especialmente as do campo profissional. Mas o que se percebe é que, além das atividades acontecerem isoladamente, esporadicamente e espontaneamente, não há uma proposta sistematizada e coordenada pela escola. E que tal intento demandaria uma qualificação desses professores, visto que o processo didático e de aprendizagem nos caminhos interdisciplinares partem de conceitos e teorias que precisam ser debatidos e apreendidos no coletivo (SANTOS, 2007).

Contudo, a análise possível diante dessas falas, providas de reações ao modelo de ensino fragmentado e desarticulado entre os saberes e conteúdos, é que a dualidade estrutural esboçada por Kuenze (2007) está presente no cotidiano do professor e faz emergir uma prática pedagógica contraditória, perpassando os sentidos e finalidades encontradas na educação profissionalizante. Estas se apresentam sob concepções de educação que se opõe, mas que na prática sobressai aquela que o ensino técnico deve atender para adequar-se às exigências imediatas do mercado de trabalho. Sendo assim, o trato com o conhecimento e o saber não exige articulações para resolver as dificuldades impostas pelo setor produtivo, pois estes se configuram de forma complexa, mas são apresentados com um grau de simplicidade diante do trabalhador, nos limites de sua especialidade, definida pelos modelos de produção atuais.

É reconhecido, por grande parte dos professores, dificuldades de uma proposta educativa integrada e interdisciplinar, haja vista que são perspectivas que estão distantes do processo de ensino-aprendizagem das escolas, pois essas se cercam ainda de um planejamento com base nas atuações tradicionais, além de sofrerem influências dos limites postos pelas relações históricas que as áreas de conhecimento distintas impõem. Como por exemplo, as disciplinas de exatas enquanto área de conhecimento legitimada na história mediante uma concepção de ciência, que aborda a realidade por uma visão positivista e fragmentada. Ou se consideramos ainda as dificuldades dos professores da área profissional, aqueles que trabalham com as disciplinas fora do núcleo comum, a exemplo de topografia, segurança do trabalho, motores elétricos, que possuem formações resumidas apenas de caráter técnico para a sua aplicação. Esses professores não tiveram, na sua formação, acesso às discussões de cunho pedagógico e seus saberes didáticos são fruto de sua experiência em sala de aula. Essas questões revelam os limites a serem superados, como indica o Professor C ao abordar as reuniões pedagógicas.

Não sei. Mas eles sempre se reúnem por área. Por exemplo: os professores de física que trabalham no curso profissionalizante se reúnem entre eles. Quem participa são os de matemática. Mas o de física e química são considerados dos profissionalizantes. Não existe aquela integração entre os professores do médio e o profissionalizante. É tanto que eles nem aparecem na sala de professores. Deveria ser trabalhado um projeto um programa, um planejamento, a participação desses professores nas reuniões até pra agente saber entender o que se está passando nos cursos (PROFESSOR C).

Em outra direção, identificamos também o professor vivendo as contradições históricas da Educação Física, no que se refere aos esportes enquanto conteúdos dominantes nas aulas e nas atividades extraclasse. De tal modo constatamos, nas falas dos três professores, que o trato com o conteúdo esporte faz emergir valores necessários na formação geral do aluno, enquanto aprendizagens de convivência coletiva e integração social, visto que o contexto e a fundamentação da instituição apontam diretamente para um mercado de trabalho, conforme missão institucional. No entanto, a escola possui algumas dificuldades para encaminhar os objetivos que se pretendem na formação profissional.

Ao serem questionados sobre a possibilidade do ensino da Educação Física poder contribuir na formação técnica profissional dos cursos oferecidos pelo IF SERTÃO-PE, os professores elegeram conteúdos do esporte como parte integrante dessa formação, especialmente no aspecto disciplinar, e conteúdos que tratam de doenças referentes às lesões osteomusculares ocorridas no ambiente de trabalho. Assim, coloca-se o Professor A :

É justamente essa parte de agente considerar código e linguagens. Essa

questão do corpo, a manifestação dele, o posicionamento dele político, de conhecimento, é... é também a questão de no último ano agente procura ver a questão da ergonomia, de se posicionar... dele se preocupar com a saúde dele como trabalhador. É dessa forma que a minha disciplina contribui (PROFESSOR A).

O Professor A continua,

Na prática é quando agente senta, traz algum texto, debate e agente conversa. E muitas vezes por conta da indisciplina da turma, é difícil trabalhar isso, mas eu procuro introduzir... e apesar de críticas e tal... “professora agente não quer isso não, agente só quer jogar” mas eu acho que fica uma semente. Entendeu? E agente trabalha também pra vida profissional deles, a questão da postura, a questão da preocupação da divisão de tarefas deles, a questão da ergonomia, a prevenção da LER, da D.O.R.T (PROFESSOR A).

Ao tratar o componente curricular e sua relação com o mundo do trabalho, os professores pesquisados nos possibilitam uma análise acerca do corpo e suas possíveis intersecção com a lógica capitalista. Ou seja, a concepção de corpo nas falas dos professores se detém às necessidades de atender, com certa disciplinarização, as exigências do universo produtivo. As opções de conteúdo são definidas no contexto da formação técnica profissional, enquanto uma pedagogia apta na construção dos códigos da sociedade capitalista. E nesse sentido, o corpo do trabalhador deve ser padronizado dentro do ambiente laboral; o operário é a expressão da força, da mecanização e da submissão de construções intelectuais, que estariam mediadas pelos padrões ou pelos que tiveram acesso a outros níveis de formação mais complexa. O corpo, na fala dos professores, é encarado por uma perspectiva ancorada nos vieses biofisiológico e de força de produção. Nesse sentido, a atenção à saúde do trabalhador invoca estratégias definidas pelas novas técnicas de ajustamento da produção, surgidas nos modelo de produção toyotista e que se infiltram nas propostas curriculares, a exemplo do citado na fala do professor acima, que distingue o corpo como parte da engrenagem de produção. Nessa concepção de um corpo a serviço das linhas de produção, torna-se difícil o encontro com a espontaneidade e a criatividade necessárias na exploração do movimento e para a vivência e compreensão das diversas expressões da cultura corporal.

Concretiza-se, então, o saldo histórico das técnicas sobre o corpo, desde as origens da disciplinarização, quando a arte do corpo humano sistematizara as técnicas que dariam habilidades para uma estética própria, mas que também sujeitaria esse corpo às diversas políticas de coerções sobre seus gestos e seus comportamentos. É nesse sentido de apropriação do corpo pelo capital que destacamos, também, a noção de construção da identidade proletária. Pensamos que a classe dos trabalhadores se constitui de um corpo único, definido pelas técnicas necessárias à produção, representando, ao mesmo tempo, a contradição das forças que o esquadriham, o desarticulam, mas que o recompõem no movimento histórico que o faz ser.

Ao refletirmos sobre um corpo forte, saudável e pronto para as atividades laborais atuais, identificamos escolhas pedagógicas no ensino da Educação Física, que conferem concepções, que se cristalizam na ordem do capital. E se concretiza uma ‘anatomia política’, tratada nos achados de Michel Foucault, definida no domínio sobre o corpo do outro, a partir da operação de técnicas que se aprontam com determinada rapidez e eficácia.

Assim, o Professor B sugere:

Por exemplo, qual é minha parcela, né? Como agente não tem um organograma... ou matriz curricular do curso, agente tem que sugerir essa matriz. Por exemplo, eu enquanto professor de EF, como é que eu posso contribuir com um menino desse que vai pra o mercado de trabalho? Então agente tem que ter uma matriz curricular que desperte nesse aluno, né? essa sensibilidade pra ele entender como é que ele vai jogar o corpo dele no mercado de trabalho? Como ele trabalha... então agente tenta trabalhar noções de saúde, noção de ginástica laboral. Agente vai usar na semana de ciência e tecnologia agora, pra colocar eu, a disciplina de EF vai tá lá oferecendo um curso de primeiro socorros, né? Voltado para o mercado de trabalho do rapaz que estar lá na agropecuária. Quais são os tipos de acidente que pode acontecer? Quer dizer, foi o professor de EF que sugeriu isso aí. Essa importância, essa intervenção, né?. Mas a contribuição da disciplina seria essa, essa noção de corpo, noção de ele tratar da máquina dele pra ele tá trabalhando com saúde. Agente tenta despertar essa noção de saúde nesses meninos. E os conteúdos normais, né? Que agente ver, os jogos esportivos, por exemplo. Agente tenta trabalhar esses conceitos de coletividade e individualidade, que o próprio esporte já trás. Mas não no sentido de mercado de trabalho, mas na formação mesmo do aluno, né? Agente tenta forma os alunos pegando esses conceitos aí do esporte, pra ele tentar fazer esse paralelo com o dia a dia dele, né? O que é coletivo? O que é ser coletivo, o que é ser social. Saber trabalhar individualmente, saber trabalhar coletivamente. Essas coisas assim (PROFESSOR B).

Não é difícil reconhecer que, na escola, encontramos elementos suficientes para explicitar sua prestação de serviço, para legitimar a ordem social. O incremento das ideias jesuíticas – *Ratio Studiorum*, na formalização da educação brasileira, já demonstrava o intento de assegurar a disseminação do aparato religioso e da unicidade política. A investida disciplinar elaborada pelo regime do governo militar buscava a construção de ideais de defesa e uma moral cívica própria, ou seja, o controle ideológico era claro nos planos da Ditadura. E o corpo é um espaço para a inscrição dessas investidas pedagógicas e para o êxito desses intentos (OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, é possível identificar investimentos pedagógicos na construção do corpo do trabalhador por parte da escola. E nessa direção, as transformações produtivas reservadas em cada período histórico têm concebido uma educação para esse corpo, numa perspectiva baseada em princípios positivistas, que, por ora, se materializam na escola por diversos dispositivos, entre eles por meio de aulas de Educação Física. Por este viés, o ser humano é explicado e definido nos limites fisiológicos, para atender às necessidades do modo de produção capitalista. Assim, chega a Educação Física

com todos os seus conhecimentos biológicos, voltada para o corpo da produção, voltado para trabalhar aquele corpo o qual iria (re) construir a sociedade através de sua operosidade nos meios de produção. A Educação Física se coloca como um instrumento que reconstruiria este corpo para ter um fim lógico: operar junto ao meio de produção e através de sua própria mercadoria (a força de trabalho) aumentar o Capital daqueles que comprovam este produto (ANJO, 1995, p.82).

É nesse contexto que a Educação Física se entrelaça na formação técnica profissional

no IF SERTÃO-PE. Nessa medida, podemos destacar que, ao situar o componente curricular nas concepções dos dois tipos de ensino pautadas no âmbito da educação técnica profissional (o ensino técnico e o ensino técnico integrado ao ensino médio), e tendo as políticas recortadas pelos dois decretos em debate, o nº 2208/1997 e o 5154/2004, reconhecemos que a presença da Educação Física se configura tanto em sua abordagem de forma prática, técnica e imediata na formação do trabalhador, como em sua atuação integrada à proposta pedagógica da escola como componente curricular da Educação Básica em que a cultura corporal de movimento é referência das conquistas históricas que o homem desenvolve na relação e exploração com o ambiente/sociedade, sendo assim, capaz de possibilitar a este homem uma reflexão e ação sobre a realidade.

V.2 - As mudanças no mundo do trabalho e as articulações com a escola

Buscamos analisar, nessa categorização, as possíveis escolhas didáticas dos professores de EF no que concerne ao seu papel de formador, considerando os objetivos e a missão de uma escola de ensino profissionalizante. Nesse sentido, visamos ao entendimento desses professores sobre a relação educação e trabalho.

Iniciamos a discussão com o posicionamento do Professor A,

Olha, o mundo do trabalho... hoje... antigamente... teve um período que já foi formado aqui alunos do ensino médio. E agora tá no ensino integrado. Ao mesmo tempo que tinha só o ensino médio, aí tinha também umas ou duas turminhas do pós-médio. No pós-médio eu não tive oportunidade de dar aula. Mas o que eu observei, as turmas que foram formadas antes... eu ficava feliz quando os alunos me encontravam e diziam que estavam trabalhando na Celpe, na Chesf, na Compesa, o pessoal de química, em laboratórios de manipulação. Aí o que eu vejo hoje é que o mercado de trabalho tá muito fechado, sabe? E o que é que tem que absorver? Aqueles alunos que se mostram, que tem... hoje os alunos parecem que não estão levando muito a sério essa formação. Então quem tem ensino médio poderia tá fazendo vestibular pra... né? quem teve a liberdade... não foi uma formação técnica, só foi ensino médio. Aí o que vejo? Muita gente tá trabalhando em loja, não teve condições de passar no vestibular aí tá lá trabalhando em loja. E se passou tá estudando a noite matemática, português... e tá lá trabalhando em loja. Infelizmente me dá uma tristeza. Porque loja como balconista e tudo... mesmo sendo ensino médio, mas ele não poderia ter tentado? Se ele teve a oportunidade de chegar numa escola técnica, né? Porque ele não seguiu por outro curso? Mas a necessidade grande dele trabalhar aí as vezes pega um função as vezes, assim muito... não é que eu esteja desmerecendo, mas é que vendedor ganha assim um salário mínimo, né? E as vezes o mercado de trabalho tá fechado, tá absorvendo aquelas pessoas que realmente tenha conhecimento... sempre teve uma defasagem de aprendizado aqui... e lá fora eles não conseguem. Tinha uma época que a escola nem tinha estágio conseguia oferecer. Porque não tinha essa ponte, não tinha recursos, não tinha até mesmo pessoal pra acompanhar nas empresas, houve uma parte também... talvez até a crise mesmo de não oferecer muitos estágio. E os professores que já passaram por aqui tinham bastante conhecimento e também exigiam mais desses alunos (PROFESSOR A).

O Professor A trás, em sua fala, questões fundamentais para a pesquisa, quando opina sobre o mundo do trabalho e faz relação com o processo de formação profissional do qual ele possui referência. Estão implicados, em sua fala, os fatores, que fazem emergir as contradições e contrapontos, que cercam as políticas e reformas, que trazem à tona os apontamentos acerca das transformações no mundo do trabalho e representam hoje o trabalho precário, o desemprego estruturado, a baixa renumeração e qualificação, advindas das reestruturações do capital. Nessa direção, repousamos nosso olhar, buscando entender em que medida a escola responde a essas transformações e de que forma se pauta para se ajustar ou não a essa ordem. Pela fala do professor, podemos apontar, ainda, que a escola está mergulhada nessa trama e não é absolutamente indiferente a ela. Entendemos, inclusive, que o modelo de formação e as escolhas político-pedagógicas pretendidas por uma instituição se movimentam também por esse conflito. Especialmente quando baseiam seus planos pelas orientações político-econômicas de modelos de desenvolvimento vinculados ao ordenamento neoliberal, onde os investimentos capitalistas se alinham aos projetos e políticas educacionais.

O momento da discussão nos faz resgatar o contexto econômico e geográfico da região em que a instituição se situa – semiárido do sertão pernambucano, a fim de nos permitir refletir sobre as ofertas de curso, o modelo de formação profissional e a sua relação com o mercado de trabalho. E, nessa direção, apontamos a necessidade de localizar as políticas de educação profissional inseridas no IF SERTÃO-PE e identificar os pontos contraditórios nas decisões, posturas e encaminhamentos encontrados no interior da escola.

O Professor B opina nessa direção:

Educação e trabalho? Poxa! Não... eu acho que... pensar ainda onde estou inserido, né? Porque eu estou formando pra uma mão de obra qualificada, né? Especifica pra aquilo que ele está estudando ali. E em relação a educação é o aluno ser capaz de aprender tudo isso que o instituto tem a oferecer. Vamos entender que o instituto está oferecendo tudo em sua maneira íntegra, né? Se agente tivesse tudo 100% né? Em relação as disciplinas, né? Quer dizer a educação de uma forma geral estaria em sua plenitude. Então quer dizer, o aluno está com todas as ferramentas ali na mão para ter um ensino de qualidade. E ele iria usar isso no mercado de trabalho, né? Após os quatros anos que ele saísse daqui (PROFESSOR B).

Perguntamos, ainda, se o Instituto hoje oferece as condições propícias encontradas em sua fala. E o Professor B diz: “Não tem. Isso agente tá pensando se isso fosse ideal, né? Educação e trabalho. No meu ponto de vista eu acho que não tem.”

Insistimos e perguntamos como o professor, então, avalia a formação profissional na sua instituição, pois o mesmo a percebe como distante de ser ideal para atender ao mercado de trabalho, e ele segue afirmando que:

então agente não tá formando um aluno 100% pronto para o mercado de trabalho. Ai fica faltando alguma coisa. por isso é que de repente tem um subsequente, por isso é que de repente vem uns cursos ou... depois que ele sair daqui, né? Pra complementar aquilo que ele não conseguiu ter na sua formação básica no ensino médio. (PROFESSOR B)

Diante dessas contradições e concepções, procuramos entender como os professores se

preparam para atender às transformações do mundo do trabalho, como escolhem os conteúdos e como enxergam o mercado de trabalho.

Para o Professor B a escolha e organização dos conteúdos contemplam os jogos esportivos e tratam o processo avaliativo enquanto modelo de ensino-aprendizagem com enfoque na iniciação de habilidades, no desenvolvimento dessas habilidades e no aprimoramento das mesmas. Indicam, também, uma escala evolutiva de aprendizagem considerando os conteúdos enquanto fragmentos a serem assimilados de acordo com uma cronologia determinada.

Agente entende que o ensino médio integrado da gente vai estar comigo durante 4 anos. Quando eu fui montar o meu planejamento eu dividi, os jogos esportivos, os jogos populares e essa parte relacionada a saúde. E daí agente vai trabalhar esses três conteúdos nos quatro anos que esses alunos vão estar com agente. Agora cada ano com uma característica diferente. Agente vai do início agora, partindo da iniciação realmente, agente vai esperar que o ano que vem ele aprendeu no passado e por aí vai. Mas sempre trabalhando, no meu caso, né? com esses três conteúdos.(PROFESSOR B).

Para o Professor C,

Não... eu fiz porque agente faz um planejamento no início do ano... geralmente eu faço junto com o professor A . Eu trabalho os conteúdos voltados mais para a prática esportiva, eu trabalho mais a questão da integração, a socialização, da criatividade... outros temas também relacionado com valores, né?. A questão da aprendizagem... (PROFESSOR C)

O Professor A parece seguir a mesma linha de estruturação dos conteúdos, quando esse indica,

por exemplo, no primeiro ano mesmo, eu trabalhei muito os conteúdos, né? da promoção da saúde... o IMC, né? densidade corporal, a relação cintura quadril, preocupado com as questões das doenças oportunistas, né? se agente não cuidar, a obesidade. As valências físicas utilizadas nos desportos. Entendeu?

O mesmo professor continua,

aí o segundo... E também essa questão da iniciação do esporte. A parte de... Por exemplo, eles fazem um planejamento participativo, agente faz uma votação dos esportes que eles querem ver no ano...das modalidades que eles querem ver. Aí as vezes quando dar só futebol eu direciono pra que tenha outro. Agente trabalha os fundamentos e também aquela parte histórica. Eles se irritam e não querem pesquisar, tá entendendo? (PROFESSOR A)

Os três professores escolhem seus conteúdos com base no esporte e no que os mesmos chamam de “promoção da saúde”. É possível aqui apontar que o esporte é tratado nas aulas, considerando valores de integração e socialização. Um discurso já vencido e, nesse ponto, podemos distinguir esses valores como potenciais em outros campos e esferas da vida social. Outras disciplinas e professores, em suas práticas pedagógicas, atuam sem sistematizações

desses objetivos apontados. Estar na escola é uma possibilidade de socialização, e, portanto, o desenvolvimento dessa capacidade não é exclusividade do esporte. Desse modo, pensamos que é necessário ampliar o entendimento acerca do que é comportamental e do que representa valores no âmbito de esporte. A convivência coletiva é recheada de representações, que podem fazer emergir éticas distintas.

O que é possível destacar aqui é o uso desses valores associados como necessários no universo do trabalho. Integrar e socializar têm sido termos utilizados nas inovações no complexo de produção, no que Frigotto descreve acerca da metamorfose de conceitos na educação, e como a educação incorpora uma lógica de produção específica. Como comenta o PROFESSOR A: “É... o trabalho em equipe, né? A questão das decisões... das regras, né? o conhecimento, né? do respeito ao outro. Tudo isso agente leva pra o mundo do trabalho.”

Diante desta relação, da qual agora nos ocupamos, apontada pelos professores no sentido da presença do esporte na escola, podemos identificar notas essenciais para este estudo e que nos predispõe a uma discussão acerca dos códigos e valores do esporte de alto rendimento, que se confundem na escola como esporte escolar.

Entendermos como a sociedade se configura hoje é importante para considerarmos os vários componentes históricos que se desenvolveram, ou seja, os aspectos que surgiram, modificaram e foram modificados pela própria sociedade, como os fenômenos políticos, culturais, econômicos e sociais. Assim, ao observarmos o esporte hoje em nossa sociedade moderna, reconhecemos uma modificação, que se revela como condição das próprias contradições desta sociedade, visto que os fenômenos apontados anteriormente, reproduzem-se numa complexa dinâmica na história que se desenrolam, como vimos no primeiro capítulo, pelas relações de produção.

Nesse sentido, o esporte hoje se apresenta em diversas dimensões que divulgam valores e códigos de uma sociedade de consumo. Há de se constatar, por exemplo, um esporte com viés competitivo de alto rendimento impregnado de uma certa espetacularização. Nesse esporte espetáculo, encontram-se os valores de uma sociedade competitiva e sob esse viés, o esporte se apresenta como uma mercadoria disputada a todo o custo e movida pelas regras do mercado.

As relações mercantis advindas das apresentações em massa e da profissionalização do atleta incumbem uma razão de ser possibilitada pelo capital. E, para tanto, diversos meios são utilizados para propagar essa mercantilização, a exemplo da mídia, que se torna uma poderosa ferramenta na reprodução desses valores e da lógica, que trata o esporte enquanto um bem de consumo. Nesse contexto, os meios de informação exercem influência constante e decisiva na cultura corporal de movimento, informando e ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, em especial no caso do esporte (BETTI, 2001).

Ao apontarmos que o esporte se desenvolve no interior da sociedade e que o mesmo consegue exercer influência na mesma, entendemos que a escola se torna um espaço potencialmente favorável para as diversas manifestações do esporte. Assim, a atenção especial que colocamos nesse contexto se refere ao esporte de rendimento e sua potencialidade de se reproduzir no âmbito escolar, muitas vezes, sem uma discussão acerca dos significados gerados sob essas influências. Os fundamentos, que estruturam o esporte espetáculo ou de alto rendimento, podem se integrar na escola em aulas de Educação Física ou, até mesmo, de forma extraescolar de modo a ampliar a institucionalização do mesmo através dos

treinamentos, dos ordenamentos de regras e regulamentos, que estabelecem os códigos e valores dessa dimensão esportiva dependente da coerência mercantil.

Essas colocações nos possibilitam refletir que o esporte sendo abordado sob esse viés do alto rendimento e da espetacularização, contribui, no interior da escola, para ampliar e reproduzir os sentidos gerados pela sociedade capitalista, necessários à ampliação da lógica de consumo, necessárias à manutenção de forças produtivas inerentes à lógica do capital. E isso toma dimensões consideráveis quando abordados em escolas de formação profissional, onde se espera o atendimento direto às demandas dos modos de produção atuais.

Na lógica de produção toyotista, por exemplo, é preciso ter espírito de equipe e adaptação às novas regras e aos ordenamentos legislativos que vêm configurando as relações trabalhistas, de modo a suprimir direitos historicamente conquistados pelo enfrentamento diante de preceitos e conduções políticas hegemônicas; é preciso ter, ainda, iniciativa e criatividade enquanto trabalhador, estar engajado no processo produtivo, integrando-se às estruturas produtivas competitivas. As reestruturações, que vivenciamos do processo produtivo, indicam a necessidade dessas mudanças fundamentais apregoadas pelo “toyotismo” quando de seu elemento subjetivo na produção. Ser polivalente, ter flexibilidade, ter competência e habilidade e ter senso de participação nos garante um bom nível de produção e nos leva à *qualidade total*. Esses são os termos que determinam as ordens atuais nos processos educativos, que muitos autores indicam serem reflexos dos meios de produção e são encontrados também em jargões esportivos.

Mas, ainda, precisamos atentar, neste nosso recorte, se a postura desses professores ao relacionarem suas escolhas de conteúdo, deve-se ao fato de estarem atuando numa escola de ensino técnico profissional.

Buscando delimitar as escolhas de conteúdos para a formação profissional, os professores apontam, ainda, suas opções de conteúdo para a Ginástica Laboral e Ergonomia enquanto essenciais para a formação do trabalhador.

É possível, diante dessas considerações, abordar esses dados, relacionando-os com os objetivos de uma formação profissional mediada pela lógica do desenvolvimento de mão de obra voltada para o aumento da produção e a diminuição dos custos. Nesse sentido, é possível, ainda, que a escola e os professores estejam atendendo às exigências do mercado de trabalho em sua mais recente perspectiva, por uma concepção de trabalho vinculada às novas formas de organização e conceituação tratadas pelo toyotismo, através do uso dos termos qualidade total e empregabilidade. Esse atendimento marca uma certa desatenção às consequências dessas inovações apontadas no trabalho precário, no desemprego estruturado, marcado pela submissão às exigências aos mecanismos de reestruturação do capital, especialmente quando postos sob a direção hegemônica do capital financeiro (ALVES, 2001; ANTUNES, 1999)

Destacamos, ainda, nas falas desses professores, as adaptações que se referem às exigências do mercado de trabalho, onde o perfil do trabalhador deve contemplar valores, habilidades e competências necessárias para dar conta da lógica de produção presente e das articulações históricas provenientes do sistema capitalista vigente. É possível, por exemplo, encontrar as *metamorfoses conceituais* do campo educacional tratadas por Frigotto quando esses professores se referem ao mundo do trabalho em sua prática educativa.

Para Frigotto,

os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada de competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos chaves para dar saltos de produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 2007: p.98).

O autor se reporta às categorias, que caracterizam a forma dos novos modos de produção inspirados no toyotismo e ao ideário neoliberal, que se impõe por uma atomização e fragmentação do sistema educacional e de como se dá o processo de conhecimento escolar.

Ampliando a análise sob o contexto da produção de mais-valia, ou seja, do trabalho enquanto componente alienante do trabalhador, questionamo-nos em qual concepção de saúde e qualidade de vida estão pautadas as escolhas de conteúdos e sua organização realizadas pelos professores. Associamos tais concepções às condições precárias de trabalho atuais e a aceitação da perda de direitos trabalhistas como resultado das grandes transformações laborais mediadas pela globalização.

Vale lembrar que na região do Vale do São Francisco, é possível conferir essas transformações, mediante as intervenções das grandes empresas que dominam o agronegócio da região e que estão vinculadas às transações globais e na dependência do manejo dos recursos naturais. Nesse contexto, a cidade de Petrolina apresenta uma característica singular no aspecto econômico, por conta de sua produção agrícola que vem sofrendo críticas em relação às culturas cultivadas como único meio de produção que vem garantindo o seu desenvolvimento (SOBRINHO, 2009). Sua agricultura sofre ameaças sérias sobre as safras devido às inconstâncias ambientais e às especulações do mercado financeiro, já que o agronegócio, na região, possui dimensões internacionais, com a exportação de frutas, especialmente a manga e a uva, e a produção de vinhos. Por outro lado, há alertas dos trabalhadores temporários, que somam a grande maioria dos trabalhadores rurais da região, os quais dependem unicamente dessa lógica de produção.

Apesar das delimitações dessas categorias instrumentais, conseguimos apresentar a relação do componente curricular educação física no contexto da educação profissional a partir do IF SERTÃO-PE. Desejamos, ainda, ampliar as discussões com outros pontos fundamentais surgidos nas entrevistas com os professores.

Os três professores apontaram, isoladamente, a necessidade de discutir e organizar os conteúdos da EF no IF SERTÃO-PE, relacionando-os com o mundo do trabalho. Nessa direção, tomamos o mundo do trabalho numa perspectiva ampliada, apontando para as contradições do mercado de trabalho e os modelos de formação.

Eu tenho esse problema, né? eu nunca trabalhei em colégio, né? Eu não sei como é que se faz num colégio normal. E agora eu estou trabalhando. Eu tento montar as coisas, elaborar esses conteúdos de uma forma é... eu poderia dizer só. Porque assim, eu não pequei uma coisa anterior para formar, eu fui achando que era assim. E esse conteúdo seria interessante ser trabalhado porque seria um conteúdo que ele poderia usar. Mas seria

interessante, realmente, nesse momento que todos os professores de EF se juntassem para discutir o que o Instituto tem para oferecer para esse aluno com a disciplina de educação física. Ou qualquer outra disciplina também, né? Que apesar de nós... lá não oferecemos o mesmo curso daqui, né? Agente poderia tá montando um esqueleto que poderia ser usado pra tudo. (PROFESSOR B)

O Professor B aponta para uma questão importante na sua prática pedagógica. Sente a necessidade de planejar os conteúdos de forma a concentrar objetivos comuns. Essa necessidade de sistematizar, ao longo do tempo e do espaço escolar, os conteúdos da Educação Física, faz parte de uma discussão importante da área, que diz respeito a sua própria legitimação no mundo escolar. Como alerta o professor Marcílio Sousa,

no caso da Educação Física, há uma constante reclamação a esse respeito, chegando até a duvidar da presença de alguma forma de estruturação de seus saberes escolares, o que leva a se configurar por um dos motivos para sua situação marginalizada no currículo escolar e para sua luta por uma isonomia curricular (SOUSA JR, 2007: p. 01).

O que queremos destacar aqui são as críticas realizadas ao “empacotamento” de conteúdos da Educação Física. Referimo-nos ao trato com o conhecimento pronto e imposto pelos artifícios midiáticos, como no trato com o esporte de performance que se manifesta na escola, muitas vezes, de forma acrítica. Pois, ao não considerar as diferentes expressões ou manifestações da cultura local, por exemplo, excluem saberes fundamentais, que contribuem para a formação do indivíduo numa perspectiva de construção e afirmação da sua identidade. Nesse sentido, as configurações do mercado de trabalho, na região dos projetos de irrigação e as manifestações culturais, esportivas e de lazer, no Vale do São Francisco, divergem dos modos econômicos e culturais onde são localizados, por exemplo, os Campi de Floresta e Ouricuri do IF SERTÃO-PE.

O desejo do Professor B aponta, ainda, para uma discutível estratégia de trabalho, em que os professores, de *Campus* localizados em regiões e contextos distintos, incorporam objetivos comuns ao componente curricular associado e com vistas à formação técnica profissional. E são concepções compartilhadas pelos outros dois professores. Mas que, ao nosso ver, escapam de entendimentos mais contextualizados pelas expressões locais de cada comunidade e dos sentidos que se dão ao trabalho. Ou seja, os professores necessitam de um referencial comum no trato com os conteúdos que possibilitem uma abordagem padronizada sobre o campo de uma formação para o trabalho. No entanto, parecem imprimir um entendimento de trabalhador, que esteja disponível para atender, o que Giovanni Alves (2003) chama de processo de “fragmentação sistêmica” do circuito de produção de mercadorias, que reflete no atual perfil do mundo trabalho, conduzido pela noção de trabalho precário e desemprego estruturado.

Após essas análises, apontamos questões fundamentais que, a nosso ver, podem ampliar a discussão e nos conduzir para superar desafios postos no ensino da Educação Física na educação profissional, como por exemplo, de que forma tratar o componente curricular Educação Física numa perspectiva que amplie e qualifique a noção de trabalho. Nesta direção, é possível destacar que, nas falas dos professores, há uma realidade calcada na perspectiva de um trabalho dependente dos arranjos capitalistas atuais. E que o mercado de trabalho interfere nas opções pedagógicas da escola e dos professores. Contudo, buscamos fazer uma reflexão, colocando essas escolhas como posturas alienadas do processo produtivo, pois os contextos,

que aparecem, são dinâmicos e se manifestam por um movimento histórico do capital. A educação, assim, se torna um suporte para a manifestação dessas tramas que atendem aos interesses das classes proprietárias.

O componente curricular Educação Física se apresenta nesta escola enquanto um dos mediadores dessa trama, tanto pelas formas como a escola vê o componente curricular, quanto pelas escolhas de conteúdo e organização dos mesmos realizados pelos professores. E aqui se simplifica o uso do esporte enquanto promotor de valores necessários aos aspectos subjetivos das investidas dos novos modos de produção com base no “toyotismo”, não só no sentido disciplinar e físico, mas também no de desenvolvimento de comportamentos que atendam aos compromissos de produção: competitividade, concentração, capacidade de decisão, adaptação as tensões dos resultados, espírito de jogo em equipe (saber trabalhar em coletivo). Esses parecem se configurar como elementos, que se sintonizam com as inovações do ambiente laboral atual.

A ergonomia e a ginástica laboral, abordadas como conteúdos do componente curricular Educação Física, demonstram que os professores encaram o trabalho enquanto universo da formação no IF SERTÃO-PE. Desse modo, atentam para os prejuízos e riscos à saúde no ambiente de trabalho.

Essas “qualidades” postas e atreladas aos saberes desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física estão, ainda, ajustadas à proposta pedagógica desenvolvida pela escola, quando observamos as orientações do PDI e do PPP como vimos no capítulo II.

As políticas de educação profissional destacadas nos decretos nº2128-1997 e o de nº 5154-2004 apontam no sentido das adaptações aos interesses das reestruturações do capital. Afirmamos, então, que essas diretrizes se materializam tanto nos modelos de construção dos planos e projetos pedagógicos, quanto no ordenamento do ensino atrelado a diretrizes, que têm por referências o modelo de produção, a exemplo do ensino por competência.

Mas a realidade presente no ensino profissional do IF SERTÃO-PE demonstra certas resistências. Encontramos esses descaminhos nas falas dos professores e em seus planos de curso, quando não fazem menção às diretrizes da educação profissional. E, ao mesmo tempo, em suas intenções de buscar realizar um trabalho em conjunto na tentativa de discutir estratégias comuns. Nesse sentido, identificamos a valorização do componente curricular na perspectiva de construção do saber refletindo sobre o mundo do trabalho.

Mesmo que a escola se coloque no âmbito da discussão, expressando seus interesses com o treinamento esportivo e a contratação de professores substitutos para darem conta das demandas extraclasse provenientes de eventos esportivos, há um jogo travado pela luta histórica entre os conservadores de uma prática reprodutora da lógica capitalista e os que buscam superar essas forças a fim de progredir em atitudes e ações emancipatórias. Nesse confronto, identificamos que a escola se volta ao universo esportivo e reproduz os sentidos e forças de institucionalização.

Em busca de retratar um pouco as afirmações acima, vejamos, por exemplo, como o professor C se coloca diante dessas contradições, quando perguntamos sobre a decisão da direção da escola em contratar professores substitutos para oferecer treinamento nas modalidades esportivas para a participação da escola nas competições, como os jogos entre os Institutos Federais e a aquisição de material esportivo para esses treinamentos.

Eu acho que é esse fenômeno da esportivização. Tem haver com a proposta do próprio governo. A valorização do esporte. Porque o esporte integra, disciplina. E a escola tá muito preocupada com o esporte, na esportivização. Mas não está preocupada com a formação do aluno de um modo geral pela disciplina, Porque é assim, o aluno que tem que representar a escola ele tem que começar da sala de aula, pelas disciplinas do núcleo comum. A escola não pode visar o aluno como atleta. Primeiro que agente não tem atleta. O atleta não se forma com 18 e 20 anos. O atleta é formado pelas escolas particulares que valoriza o aluno. Um trabalho desde a quinta série. Vai preparando o aluno para que ele possa ter um bom desempenho nas quadras, mas se preocupa também com a formação do aluno, ali voltado para outras disciplinas. E assim, até questão de horários de treinos. Agente vê assim horários inconvenientes, fica aqui até 13h30 da tarde. Sem almoçar. Tava acontecendo treinos até meia noite. Com alunos que trabalham o dia todo. Até que ponto a escola tá valorizando os alunos?

Então assim, eu acho que esses trabalhos devem ser iniciados nas aulas de educação física. Será que a escola tá acompanhando esse processo de ver o aluno como um todo? De ver o aluno só como atleta sem base? Só pra representar a escola.

Identificamos, na fala do professor C, posições que se confundem e, ao mesmo tempo, revelam uma contradição essencial travada em sua orientação pedagógica. O professor percebe a influência da esportivização na escola, mediada até pelo governo, quando essa valoriza um calendário esportivo próprio da rede de ensino federal profissionalizante. Ainda faz uma crítica à forma de organização da escola em atender à demanda de treinos para os alunos, mas adentra numa contradição, quando aponta para a importância da sistematização desses treinos baseados numa iniciação esportiva, que a própria escola deveria ofertar desde os anos iniciais.

Ao problematizar as estreitas relações, que se estabelecem entre a escola e o esporte, convidamos ao debate sobre os dispositivos de disciplinarização engajados no processo de socialização dos indivíduos. A cultura corporal de movimento, enquanto conhecimento historicamente produzido pela sociedade, torna-se, através de suas práticas corporais nascidas no seio da modernidade, como o esporte, um suporte para estratégias de controle social e preparação para o ordenamento da força de trabalho, orientada sob os meios de produção vigentes. Nesse movimento, as práticas e os interesses escolares (con)formam a prática de esportes, ao mesmo tempo em que os “formatos” instituídos no campo esportivo também adentram a escola.

As sugestões provocadas pela institucionalização do esporte traduzem a invasão de seus fundamentos e princípios no interior da escola, e nos faz perceber que, à primeira vista, isso se torna uma contradição marcante no processo de formação, visto que as referências compartilhadas no esporte de alto rendimento e de espetáculo transitam por toda esfera escolar. As representações e códigos estabelecidos no universo esportivo aqui discutido acabam sendo resultados das exigências socioculturais que mantêm as relações sociais desenvolvidas na sociedade de consumo.

Tais apontamentos indicam limites constituídos no interior da prática pedagógica dos professores de Educação Física e se colocam como um desafio, também para a escola, de

uma reflexão e crítica acerca desses conteúdos da cultura corporal de movimento resultante das relações sociais de consumo como orientadores na formação. E quando delimitamos que há especificidade nessa formação, ampliadas pelas suas finalidades técnico-profissionais, esse desafio toma uma dimensão considerável, visto que se mergulha em uma questão fundamental, da qual buscamos tratar em nosso objeto de estudo.

Em relação à mesma pergunta, o Professor A relata:

olhe veja só... a principio a educação física, ela... antigamente era considerada como atividade, né?. E hoje ela é disciplina que faz parte do currículo da escola... pra alguns professores... e talvez até seja falha nossa de não se posicionar, de não tomar corpo, né? E as vezes eu vejo um desrespeito, por exemplo, hoje mesmo veio uma aluna dizer que... “professora amanhã eu vou fazer uma prova no lugar de sua aula” quem é a professora que marcou? “não professora... é a professora tal... de biologia” Mas ela não sabe que é minha aula? Ai você... ta entendendo? Porque acha que educação física tá contemplado lá no currículo, mas alguns professores, né? Acha que pode marcar recuperação... o aluno, tal... então falta esse respeito. E agente vê tantas coisas que acontecem. O que me deixa triste é dar importância maior ao treinamento enquanto a aula de EF faz parte do currículo, você tem que dar notas aos alunos, tem uma carga horária a cumprir. E as vezes o professor de voleibol carrega as bolas todinha, não quer saber se vai ter aula de Educação Física... pega as vezes a chave deixa lá na portaria... de vez de deixar no local que agente possa, ta entendendo? Eu as vezes enquanto professor de EF eu tenho menos direito de espaço físico, de material... do que o professor... porque a escola dá mais importância ao treinamento do que a EF enquanto disciplina, dentro do Núcleo comum, dentro do currículo, tá entendendo? (PROFESSOR A)

Nesta última fala, transparecem melhor as lutas travadas no interior das escolas, quanto aos sentidos da prática pedagógica em torno da Educação Física. Podemos destacar o entendimento que professores das demais áreas do conhecimento têm acerca da Educação Física.. Entendemos que essa compreensão aparece num tom de liberdade de posicionamento o qual se aproxima de um certo senso comum. Isso acontece, ao nosso ver, por diversos motivos.

Observamos, assim, alguns paradoxos importantes acerca do componente curricular Educação Física. Se, por um lado, constatamos uma hierarquia entre os saberes escolares (GARIGLIO, 2003), mediada pelas disputas de espaço político-pedagógico na escola, entre as disciplinas, que, nesse sentido, privilegiam outras áreas, a exemplo das exatas, por outro, observamos uma significativa valorização da Educação Física, expressa pelos altos investimentos em espaços, equipamentos e materiais esportivos, que não se fazem presentes nas demais disciplinas. Da mesma forma, observamos uma desvalorização do conteúdo e das situações históricas vinculadas à Educação Física, que se revelam pela ausência de legitimidade de razões epistemológicas que fundamentam o conhecimento da área, pois a Educação Física está, também, nesse recorte epistemológico, sob diversas correntes do conhecimento, que se apresentam fragmentadas e polarizadas – entre as ciências da saúde e as ciências humanas, tendo, muitas vezes, mais uma disputa de áreas do que propriamente um compartilhamento de campos de saber na constituição de sua área de conhecimento (VELOZO, 2007. BRACH, 2003).

Acompanhando, ainda, o jogo de poder do qual a Educação Física faz parte na escola, o Professor A, ao lembrar-se da época, em que iniciou seus trabalhos na antiga unidade descentralizada em Petrolina-PE da Escola Técnica em Pernambuco, comenta que a referida disciplina era orientada em seus conteúdos, sistematização e aquisição de material a partir da sede na capital Recife. O professor diz:

Vinha orientado pela sede. Na época se considerava muito todas aquelas atividades bem tecnicista mesmo. Os conteúdos relacionados ao desportos, não tinha nada relacionado a contextualização, não tinha nada relacionado a questão... assim... dos conteúdos de promoção de saúde. Tá entendendo? Era só desporto mesmo.

O conteúdo esporte no âmbito da Educação Física possibilita análises diversas. Delimitamos, ainda, contradições, que se cercam de interesses antagônicos e que, por um lado, fortalecem-se através de políticas de esporte, que se fundamentam em ações integradas no interior da escola. Como um bom exemplo, temos os jogos regionais e nacional entre os Institutos Federais e os programas instituídos pelo Ministério da Educação e do Esporte, tais como o programa Segundo Tempo, que objetiva oferecer esporte para crianças e adolescentes em comunidades periféricas, ampliando sua ação com o envolvimento dos Institutos Federais de Educação como um parceiro executor das políticas referidas acima (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010a). Nesta parceria, o professor de Educação Física da Instituição é posto na trama conforme constatamos na página eletrônica do Ministério da Educação: “uma das novidades do programa é que os professores de educação física dos institutos federais serão capacitados para descobrir talentos. Os jovens que forem considerados de alto rendimento ganharão bolsas de incentivo do Ministério do Esporte” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b).

Como resultado dessas investidas políticas e ocupação do espaço pedagógico pela lógica do esporte de alto rendimento e de espetáculo na escola, entendemos que o componente curricular Educação Física, no IF SERTÃO PE, não é uma exceção nessa complexa teia de contradições e pressões ideológicas encontradas nos sentidos e encaminhamentos pedagógicos, que surgem no seio da sociedade capitalista e que atuam, também, na escola de formação técnica profissionalizante federal.

Vejamos, ainda, como esse jogo se reflete na fala do Professor C:

É mais assim... Eu até fiquei chateada esse período de treinamento para o EDIFENE, por conta que o material que a escola dispõe, esportivo, a prioridade é para treinamento. Outro dia... eu passei vários dias... tava trabalhando a modalidade handebol numa turma. E aí... por sorte agente encontrava bola aqui... mas fui reclamar... a bola tava estufada... as bolas de voley também, secas. Eu fui reclamar, mas disseram que as bolas novas de voley a prioridade é pra treinamento. Ai deixa eu terminar: Ai eu achava que a educação física enquanto disciplina da escola, do núcleo comum, mas se a prioridade é treinamento, eu vou fazer o quê? Os professores que trabalham com treinamento levam as bolas pra escola. E não pode. Mas assim, se eles estavam levando... isso acaba atrapalhando o desenvolvimento das aulas de educação física.

Nas falas acima, acompanhamos que esse jogo de força, entre o que a escola espera e como a mesma concebe a Educação Física e o que os professores vivem em sua prática, não é

de hoje e reflete uma contradição, que perpassa por concepções de educação estabelecidas historicamente no plano ideológico e político.

Nesse sentido, identificamos, ainda, nas falas dos professores pesquisados uma tendência pedagógica clara, que se sobressai nas escolhas dos professores, como uma abordagem baseada na aptidão física. Mesmo que, em alguns momentos, haja indícios de outras concepções, essas se perdem, fazendo sobressair a aptidão física. O destaque para abordagem de cunho fisio-biológico, movida pelo contexto do ensino profissionalizante, parece inspirar de maneira recorrente os professores e justificar suas ações diante das transformações do mundo do trabalho, pois o trato com conteúdos de prevenção e cuidado com a saúde física garantiria na formação do profissional um saber necessário no enfrentamento aos riscos ocupacionais.

Ao mesmo tempo, o esporte também se insere nesse contexto e é adotado enquanto elemento constitutivo produtor dos códigos e valores referidos nas relações de produção, a exemplo dos princípios que o acompanham, como o da alta competitividade, o alto rendimento, as regras mediadas pelas relações comerciais e a oferta de bens de consumo de massa. Nesse caso, o discurso incorporado nas estratégias e princípios do esporte de alto rendimento e de espetáculo compõe o repertório de fundamentos essenciais, que contribui na formação do técnico e profissional. O respeito às regras, o trabalho coletivo, a integração e o potencial criativo seguidos na lógica desportiva, pelas falas dos professores, seriam essenciais na condução de posturas próprias para o ambiente laboral, tanto no aspectos organizativo da produção, como na dimensão compensatória revestida nas opções de lazer do trabalhador. No entanto, o trato com esses conteúdos exige reflexões e críticas sobre seus condicionantes mercantis, sobre as suas diretrizes comuns aos esportes de massa, que se configuram como produto de consumo.

A aptidão física e a abordagem esportivizada dos conteúdos da Educação Física, em conjunto com concepções de corpo, que confluem para uma noção biológica do mesmo, reduzindo-o a um mero organismo fechado, atreladas ao atendimento das necessidades laborais, parecem fundamentar as opções pedagógicas dos professores. Contudo, reconhecemos que há sinais, que buscam contrapor essas orientações, mas que são estanques diante do contexto escolar atual do IF SERTÃO-PE, especialmente quando são definidas e aplicadas políticas, que buscam institucionalizar o esporte na escola.

Essas opções e atuações pedagógicas, esses fatos correlacionados nas falas dos professores merecem uma análise a partir das construções teórico-práticas desenvolvidas na história recente da Educação Física, visto que a aptidão física e o esporte foram referências essenciais no passado, no desenvolvimento do campo de conhecimento da Educação Física, mas que hoje se distinguem com limitadas investidas educacionais diante do contexto histórico atual, onde a formação humana prescinde de saberes e atitudes sintonizados com novos tempos, com relações sociais contraditórias, movidas pelas disputas de classe e novas conquistas na teoria do conhecimento.

Nesse novo horizonte, marcado pela disputa hegemônica no pensamento pedagógico e científico da Educação e Educação Física, é possível apontar que o objeto de estudo, a organização dos conteúdos, o processo de avaliação na Educação Física se configuram como essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, estabelecem-se conceitos e abordagens, que ampliam e dão referências para as ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que se visualizam diferentes contextos socioeducacionais que se inserem historicamente.

A concepção de Cultura Corporal de Movimento (SOARES, 1992) é o início do confronto sobre os modelos hegemônicos da aptidão e do esporte enquanto teoria e prática nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, os conteúdos do jogo, da dança, das lutas, da ginástica e do esporte são postos historicamente na sociedade e constituídos pelos Homens. Daí, entendemos que esses conteúdos são localizados sob uma sociedade que se afirma sob as lutas de classe e, nesse sentido, aqueles conteúdos se manifestam por vieses ideológicos e políticos. Por esse recorte, as escolhas e posturas dos professores entrevistados cabem numa crítica sobre a reprodução de uma cultura corporal mediada em favor das classes proprietárias que visam condicionar o corpo do trabalhador para incrementar os valores da lógica produtiva pela aptidão física e a presença na escola dos princípios do esporte de alto rendimento. Por outro lado, é possível distinguir que há espaço para uma discussão sobre esses encaminhamentos hegemônicos no sentido de refletirmos e identificarmos que há outras referências para a prática pedagógica de cunho transgressor e transformador social. Assim, deve-se reconhecer, segundo essa abordagem, o crivo histórico, que permite uma leitura e um juízo a partir da classe dos trabalhadores e por tal caminho contribuir em um projeto pedagógico, que garanta o acesso a cultura corporal de movimento historicamente situada.

O trato com conteúdos e conhecimentos da Educação Física, que se cercam de orientações prevencionistas, de cuidado ergonômico e orientações desportivas, como as representadas nas escolhas dos professores pesquisados, estão na base da tradição do ensino dessa disciplina. Podemos afirmar que boa parte dos que produzem conhecimento na área buscam legitimar suas pesquisas nesse campo de estudo, constituindo-se em um dos lados da disputa hegemônica. Contudo, a escola é um espaço em que o professor deve se permitir promover reflexões sobre essas disputas e apontar perspectivas que ampliem a participação, a produção, reprodução e transformação das formas culturais das atividades físicas, a exemplo do jogo, do esporte, das lutas, das ginásticas e da dança. Conforme aponta Betti (2002:74-75), a Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas de cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc.

Nas delimitações e especificações do ensino técnico profissional, as escolhas dos professores tomam uma dimensão única, visto que as tensões que se sobressaem em seu cotidiano e nas expectativas da sociedade estão intimamente ligadas com o mundo do trabalho, o que representa um espaço riquíssimo de afirmações e contradições para a atuação pedagógica. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a Educação Física sofre influência da sociedade e a influencia (BETTI, 1992). Portanto, é fundamental que a vivência da cultura corporal historicamente construída seja oportunizada na escola, a fim do reconhecimento da atividade física enquanto produto cultural.

O componente curricular Educação Física, portanto, a partir das referências apresentadas acima se torna essencial na busca de uma formação integral, além de reducionismos tanto na esfera do conhecimento, quanto da concepção de corpo, pois fundamenta-se sob uma integração que acreditamos possibilitar o usufruto da cultura corporal de movimento nos aspectos afetivos, social, cognitivo e motor, compreendendo a integração de sua personalidade (BETTI, 1994)

O contexto que apresentamos, por ora, é desafiador; localiza-se uma escola vestida de contradições, como qualquer outra escola, mas que carrega uma missão de pretensão singular,

pois visa à formação imediata para o trabalho por conteúdos de disciplinas tradicionalmente apresentadas em um núcleo comum propeudético, como a Educação Física, mas, ao mesmo tempo, em que disciplinas de cunho profissionalizante concorrem nesse espaço de formação, que termina se apresentando por um processo dual e contraditório. Essa característica do ensino técnico profissional imprime o desafio sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, que se amplia para suas escolhas e relações com a escola visto sob o mundo do trabalho. Nesse sentido, o trato com os conteúdos deve permitir um olhar crítico sobre a condução na formação técnica, abrindo espaço na escola para produzir e reproduzir uma cultura corporal de movimento que esteja além das práticas hegemônicas físicas e esportivas, que procure vivenciar os conteúdos do jogo, do esporte, das lutas, das ginásticas e da dança considerando as possibilidades de transformação social e de integração com os diversos campos do saber, tendo em vista que a maior finalidade da formação técnica profissional vai no sentido do desenvolvimento de uma mão de obra capaz de atender às exigências do mundo do trabalho. Daí então, é necessário o entendimento sobre as contradições postas na sociedade, mediante as relações de produção e o reconhecimento de possibilidades no trato com a diversidade cultural produzida pelo homem na relação com o meio natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos permitiu obter uma perspectiva de como as políticas de educação profissional, em especial as determinadas pelos decretos 2.208/1997 e o 5.154/2004, que apontam reforma para o ensino técnico profissionalizante no país, colaboram no sentido de sedimentar um modelo de formação para o trabalhador brasileiro vinculado às exigências atuais do mundo do trabalho. E, nesse sentido, o ensino da Educação Física se inscreve nessa trama a partir das opções pedagógicas de seus professores, em suas escolhas e sistematização dos conteúdos de ensino e pela abordagem dada pela escola para esse componente curricular.

Essa aparente relação determinista não se apresenta de forma direta na prática escolar. Porém é possível identificar sinalizações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e até, por vezes, no Projeto Político Pedagógico (PPP), que orientam e estruturam as questões administrativas, curriculares e didáticas.

A opção metodológica nos permitiu reunir dados e distribuí-los em categorias, que constituíram um material de discussão bastante profícuo para uma significativa reflexão sobre o tema da pesquisa. Vale ressaltar que essa opção não impôs nenhuma rigidez ao processo reflexivo e analítico, visto que o objeto de estudo se insere numa realidade dinâmica e dialética. Contudo foi possível realizar um recorte histórico sobre as opções pedagógicas e a prática escolar dentro do contexto do cenário produtivo atual. Destacamos, através do ensino técnico profissionalizante, as aproximações e aderências ao modelo de sociedade, constitutivo dos valores e bens capitalistas, resumindo-se em adequações aos modelos de produção vigentes pelas práticas escolares.

Os questionamentos preliminares relacionados ao ensino da Educação Física, em escolas de ensino técnico profissionalizante, permitiram-nos conhecer os possíveis tipos de relação existente entre os professores e a escola e fazer algumas afirmativas, como a existência de uma disputa sobre o entendimento e o papel da Educação Física, que acaba impondo entraves no cotidiano escolar e se alinha numa perspectiva única, que vê no esporte um modelo de formação adequado para essas escolas. Nesse sentido, a escola identifica no esporte, a partir de suas representações de performance, um modelo legítimo que justifica os investimentos feitos na contratação de professores para atenderem os treinamentos de equipes, na participação em competições esportivas de nível regional e nacional e na classificação em editais públicos da área, a exemplo do Segundo Tempo, programa do governo federal.

Os professores pesquisados apontaram para uma perspectiva de Educação Física, que logra a aptidão física como essencial na formação dos alunos nos aspectos da preparação do corpo para o ambiente laboral e tratam categorias adotadas no modo de produção toyotista, tais como polivalência, espírito coletivo, integração, disciplina, relações interpessoais como necessárias na formação do aluno e mediadas pela vivência do conteúdo esportivo. No entanto, acreditamos que essas características apresentadas são possíveis de ser trabalhadas sob diferentes perspectivas, além do domínio laboral e longe de reducionismos, que podem cercar o processo educativo quando da formação para o trabalho, especialmente o trabalho dentro da concepção dada como mercadoria barata.

Ao consideramos que o componente curricular Educação Física se insere no domínio da área de códigos e linguagens e suas tecnologias, como classificação adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, e que a cultura corporal de

movimento abrange as mais variadas formas de expressão do homem, construídas historicamente no enfrentamento com a realidade, constatamos que as escolhas e a organização dos conteúdos realizadas pelos professores do IF SERTÃO-PE estão vinculadas a uma concepção de sociedade onde as práticas escolares se baseiam nos modelos de produção, que definem o homem distante das possibilidades de ser sujeito transformador de sua realidade, pois parece ajustar-se ao cenário capitalista contemporâneo, em que a promoção dos ajustes estruturais e políticos estão sintonizados com o movimento neoliberal, ao qual as críticas continuam pertinentes.

Nesse emblemático cenário, o corpo é concebido como suporte para a construção de códigos e valores, que garantam as investidas do modo de produção atual, servindo para ampliar o atendimento às demandas do capital. Assim, a formação profissional se estrutura por meio do ensino da Educação Física, tanto no aspecto da instrução pelos novos conceitos advindos da lógica de produção toyotista, cercados por categorias como as de competência, qualidade total, flexibilidade e polivalência, como também, pelo aspecto disciplinar e profilático.

Ao identificar a sistematização dos conteúdos atrelados ao universo produtivo, esses parecem se ajustar às atuais exigências do mundo do trabalho. Refletidas no desejo dos professores estão as perspectivas de trato com o esporte e a promoção da saúde enquanto conhecimentos prontos e comuns aos seus pares, assumidos enquanto necessários na formação do trabalhador.

Diante das discussões apresentadas, percebemos ainda, que os professores sinalizam para mudanças em suas práticas, buscando ocupar, nos espaços escolares, o conhecimento da Educação Física integrado a outras áreas, abrindo espaço para abordagens interdisciplinares a fim de dialogar com os demais saberes escolares, apontando desafios para a prática pedagógica. Mas se encontram numa contradição estabelecida pela forma como a escola enxerga a Educação Física. E, por se tratar de ensino técnico profissionalizante, as contradições são muitas, especialmente em relação ao papel dessas escolas na formação da sociedade brasileira, onde o ensino técnico fora visto como espaço privilegiado para atender à demanda de grande parte da população a margem dos setores produtivos mais desenvolvido (FERRETTI, 2009)

Diante dessas constatações, acreditamos, então, que é preciso ampliar as discussões críticas, que se debruçam em torno das estruturas do capital sobre o processo educativo. Essa pode ser uma ação que provoque os professores a serem protagonistas de uma possível mudança nos rumos da formação técnica profissional com base em escolhas pedagógicas, que se contraponham às estabelecidas por uma ordem hegemônica, a qual trata a cultura corporal de movimento por dependências à complexa trama de valores de troca impostas pelo projeto capitalista.

O componente curricular Educação Física no IF SERTÃO-PE aparenta se cercar das contradições movidas na sociedade com relação ao papel e à finalidade da educação, tanto nos aspectos de desenvolvimento socioeconômicos como na formação do indivíduo como um ser social. Vestidas dessas contradições, próprias das relações dinâmicas e historicamente situadas, as impressões identificadas, neste estudo, reafirmam sua presença no currículo como essencial no contexto escolar, especialmente o de uma escola profissionalizante. Os investimentos nas atividades extraescolares direcionados ao esporte e ao lazer para a comunidade escolar, o direcionamento dado pelos professores na formação profissional, na

medida da perspectiva escolhida e o desejo desses mesmos professores de se inserirem em metodologias que integrem a Educação Física com outras disciplinas são aspectos, que traduzem relevância ao papel da Educação Física na escola. Nesse sentido, reconhecemos avanços fundamentais da inserção da Educação Física como prática social no processo educativo.

Partindo da realidade pesquisada, reconhecemos que os professores e o cotidiano escolar, ao serem pesquisados sob as contradições do ensino técnico profissional, no contexto da dualidade estrutural apontada por Kuenze (2007), em que os princípios da educação profissionalizante recorrem para caminhos bem distintos na formação do trabalhador, concluímos que o ensino da Educação Física no IF SERTÃO-PE vem se configurando por opções pedagógicas que buscam superar essa dualidade. Essa afirmação se ancora na percepção que pudemos ter ao verificarmos as tentativas, por parte dos professores, em realizar um trabalho articulado com outros componentes curriculares, embora por outro lado, ainda se pautem nas escolhas de conteúdos e na sua sistematização, com vistas a atender a uma concepção de formação meramente técnica.

Contudo, esperamos que este trabalho contribua com as discussões que o mesmo provoca, ao apresentar os limites e desafios encontrados na prática pedagógica dos professores e na concepção de Educação Física pautada pela instituição, verificados em seu cotidiano e nos investimentos aplicados ao esporte. Vale ressaltar que já constatamos uma busca em discutir os resultados encontrados neste estudo, a partir de reuniões, e a definição de um novo plano de ensino para a Educação Física que considere a diversidade da cultura corporal de movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Desemprego Estrutural e Trabalho Precário na Era da Globalização. Publicado em 01/out/2003:** Disponível em <http://www.economiabr.net/2003/10/01/desemprego.html> no dia 13 de julho de 2010, às 9h00.

ALVES, Giovanni. **A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2008, vol. 11, n. 2, pp. 223-239.

ANJOS, J. L. Dos. **Corporeidade, higienismo e linguagem.** Vitória, UFES, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In GENTILE, Pablo,

FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão em educação e trabalho. 3ª ed.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002

BETTI, M. **Imagem e ação: a televisão e a Educação Física Escolar** (resultados iniciais). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2002, Caxambú. *Anais ...* Caxambú: CBCE, 2002.

BETTI, M. **Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção Sistêmica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz.** 2º ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99

BRASIL. **Decreto n º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o inciso 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004 89.

BRASIL. Ministério Da Educação. Chamada pública de propostas para implantação de núcleos do programa segundo tempo no âmbito dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **CHAMADA PÚBLICA SNEED / SETEC n.º 01 /2010a.**

BRASIL. Ministério Da Educação. **Programa Segundo Tempo oferece oficinas em busca detalentos.** Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id

=15078:programa-segundo-tempo-oferece-oficinas-em-busca-detalentos&catid=209&Itemid=86
às 18:05 do dia 19 de fevereiro de 2010b.

CASTELLANI, L. . **“Pelos Meandros da Educação Física”**. In Revista Brasileira de Educação Física. CBCE, 14(3), pp. 119-125, mai/93.

CASTELLANI, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CEFET-PETROLINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI** . (impresso) Petrolina-PE, 2005, 84 p.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia da Educação Física**. Ed. Cortez, São Paulo, 1992.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n,24, p. 213-225, 2004..

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n115, p. 139-154, março2002

FERRETTI, Celso. **Entrevista**. Observatório da Educação. Publicado em 17 de junho de 2009. Disponível em http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=713:pesquisador-problematiza-relacao-entre-ensino-medio-e-educacao-tecnica-e-profissionalizante&option=com_content&Itemid=2 no dia 20 de agosto de 2010 às 21h00.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In:

FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Revista CEDES:Educação e Sociedade, 26(92) 1.087-1113, UNICAMP. Campinas, SP: out. 2005a. 90

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b, pp. 106-127.

GARIGLIO, José Ângelo **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**; orientadora: Isabel O. M. Lélis. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2004.

GARIGLIO, José Angelo. **A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante**. Publicação semestral do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Esporto e Escola do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, www.gtte.rg3.net – v.1, n. 1, mar. 2003

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Pedagogia e trabalho: além de Marx?** Palestra proferida na semana acadêmica de pedagogia da UFRRJ, 06 de maio de 2010

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola.** Rio de Janeiro, **Boletim Técnico** do SENAC, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 7 e 8.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007

MACHADO, Leise Rodrigues Carrijo. CAR, Marcia Regina. **A dialética da vida cotidiana de doentes com insuficiência renal crônica: entre o inevitável e o casual.** Revista da Escola de Enfermagem da USP: São Paulo, 2003; 37(3):27-35.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004

MARTINS, Humberto. **Prosperidade e crise na dialética do capital.** Publicado em Santiago, Chile em 17 de junho de 2005. Disponível em: http://www.galizacig.com/actualidade/200506/vermelho_prosperidade_e_crise_dialetica_capital.htm no dia 01 de fevereiro de 2010 às 09h13.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** 29º Reunião da ANPED, GT 17: Filosofia da Educação. UNESP:2006 91

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Coleção L&PM Pocket. 2009.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico:** livro 4 de O capital. Volume 2. São Paulo: Difel, 1980.

MAUÉS, Olgaídes Cabral et all. **Políticas para a educação profissional média nos anos 1997-2007.** Revista Trabalho e Educação. Vol 17, nº01 – jan/abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org) et all. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 20ª Ed. RJ:Vozes, 2002.

NETO, Lauro Pires Xavier. **O Processo de “Ifetização” da rede federal de educação tecnológica: avanços neoliberal e ações de resistência.** Anais do VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação no século XXI. UNESP: Marília, SP: 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. (org) **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação.** Perspectiva, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica.** São Paulo, Boitempo, 2009, 140p. (Coleção Mundo do Trabalho)

PINASSI, M. O. (Org.) **Leandro Konder: a revanche da dialética.** Ed. UNESP. Editorial Boitempo. 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** (mimeo) UNESP, 1996.

RAMOS, Marize N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Ver. Educ. Soc., Campinas, vol 23, n. 80, set/2002, p. 401-422.

SADER, Emir. GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SANTOS, Daniel Marco dos. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional: um estudo da Fundação Liberato Salzano.** Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Augusto N. Silva Triviños, Porto Alegre: UFRGS, 2002 97p 92

SAVIANE, Dermeval. **Trabalho E Educação: Fundamentos Ontológicos E Históricos** Anais da 29ª Reunião da ANPEd, GT – Trabalho e Educação, Caxambu: 2006. .

SOBRINHO, José de Souza. **Desenvolvimento No Vale Do São Francisco: Uma Análise Crítica.** XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, São Paulo, 2009, pp. 1-36

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

VELOZO, Emerson Luís. **Educação física e epistemologia: a cientificidade como uma dimensão cultural.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007 Anais, CBCE 2007.

APÊNDICE
(ROTEIRO PARA ENTREVISTA ABERTA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO:

LEVANTAMENTO DE DADOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Quanto tempo você trabalha na rede de Educação Profissional? Trabalhou em outro tipo de escola?

Consegue vê alguma diferença entre o IF Sertão-PE e as outras escolas de sua região?

Como você enxerga a Escola de Educação Técnica Profissional?

Você percebe as políticas públicas de educação profissional sendo implementadas em sua escola?

Você tem uma opinião sobre estas políticas? Na sua opinião, o que se destaca como grande mudança nessas políticas?

AS REFORMAS, O CEFET-Petrolina E O IF SERTÃO-PE

- Você vivenciou as reformas nos anos 1990 sobre Educação Profissional? Você acha que essas reformas influenciam no seu trabalho? Em sua prática pedagógica e sua disciplina?
- Você participou de algum treinamento ou discussão provocados pelas mudanças da reforma?
- Você já teve acesso ao PPP ou PDI de sua escola? Houve alguma discussão em sua construção? Já participou dessas discussões? Conhece a missão apresentada pelo PDI?
- A partir da missão e da função da escola (que devem estar prontas no PDI e no PPP) como você consegue ou não desenvolver seu trabalho tendo-os como parâmetros.
- Você consegue identificar alguma proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola? Em que medida você estar inserido (a) nesta proposta?
- Você identifica alguma influencia das novas mudanças para IF Sertão-PE no seu trabalho ou prática pedagógica?

FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

- ⇒ Qual o curso ou cursos que você atua como professor(a) de Educação Física? Como você vê a Educação Física enquanto componente curricular desse curso?
- ⇒ Existe integração entre as áreas? Você acha essa integração necessária e importante? A Educação Física pode se integrar a alguma área?
- ⇒ Como você vê o Ensino Médio Integrado? As disciplinas de formação geral contribui para a formação profissional de seus alunos?
- ⇒ Como você identifica a disciplina Educação Física contribuindo para a formação do Técnico em?
- ⇒ Você pode dar um exemplo de alguma atividade pedagógica que você possa ter feito com o sentido de integração?

TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

- Você vê relação entre o mundo empresarial e a escola? Qual sua opinião sobre o mercado de trabalho e os cursos de sua escola?
- Você saberia falar sobre quais as características ou perfil de aluno que deve ser formado em sua escola para o mercado de trabalho? Qual a formação desejada do profissional a ser

- admitido por uma empresa?
- A partir dos cursos de Ensino Médio Integrado, como você vê as perspectivas de trabalho para seus alunos, principalmente na região de sua Escola?
- Você encontra alguma relação de sua disciplina na preparação do aluno para o mundo do trabalho?
- O que você pensa sobre trabalho e educação?

SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR – EDUCAÇÃO FÍSICA

Como a Educação Física contribui para a formação dos alunos da Educação Técnica Profissional?

O que você entende como conteúdo de Educação Física?

De que forma você organiza esses conteúdos? Com que objetivos seleciona os seus conteúdos?

Você já buscou integração com outras áreas do conhecimento?

Quais as maiores dificuldades que você encontra em sua prática pedagógica?

Entrevistado em ____/____/____ **por:** _____

ANEXO
(PLANOS DE CURSO)



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
REGIÃO PERNAMBUCANO



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

CURSO	Ensino Médio Integrado
--------------	------------------------

PLANO DE CURSO

CÓDIGO		DISCIPLINA	Ed. Física 1º ano
---------------	--	-------------------	-------------------

CARGA HORÁRIA	CARGA H. SEMANAL	TERMO LETIVO	ANO/EXERCÍCIO
80	02 aulas	2009	2009

PRÉ-REQUISITO	
PROFESSOR(es)	Professor A e Professor C
E-MAIL PROFESSOR	

OBJETIVO

GERAL

- Desenvolver habilidades motoras, conceitos relativos à promoção de saúde em educação física e esportes, contextualizando ações de conhecimento nas diferentes manifestações da cultura corporal.

ESPECÍFICOS

- Conceituar princípios relativos a promoção de saúde;
- Identificar as diversas qualidades físicas;
- Pesquisar sobre a história, fundamentos e regulamentos das modalidades esportivas vivenciadas;
- Assumir uma postura ativa na prática das atividades, desportos e em eventos artísticos, culturais e desportivos;

EMENTA

3. Variáveis da Promoção de Saúde
IMC – Índice de massa corporal
RCQ – Relação cintura e quadril
4. Qualidades Físicas
5. Modalidades Esportivas

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Variáveis de Promoção de Saúde

IMC – RCQ

Definição, identificação e classificação em tabela da OMS

- Alongamento e aquecimento
Definição e importância
- Qualidades físicas
Força, flexibilidade, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo, agilidade e outros.
- Modalidades esportivas
Atletismo, basquete, futsal, voleibol, handebol
Histórico, fundamentos, regras oficiais.
- Jogos Internos

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas práticas e teóricas;
Trabalhos individuais, duplas, pequenos e grandes grupos;
Pesquisas e seminários;

RECURSOS

Material didático desportivo – bolas das respectivas modalidades, medicibol, apito, regras oficiais das modalidades, corda elástica
Materiais auxiliares – textos didáticos, trena, giz e outros

ESQUEMA DE AVALIAÇÃO

Somativa e formativa, com testes práticos e teóricos;
Teste oral, questionamentos e participação;
Autoavaliação;



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SERTÃO PERNAMBUCANO



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

CURSO	Ensino Médio Integrado
--------------	------------------------

PLANO DE CURSO

CÓDIGO		DISCIPLINA	Ed. Física 2º ano
---------------	--	-------------------	-------------------

CARGA HORÁRIA	CARGA H. SEMANAL	TERMO LETIVO	ANO/EXERCÍCIO
80	02 aulas	2009	2009

PRÉ-REQUISITO	
PROFESSOR(es)	Professor A e Professor C
E-MAIL PROFESSOR	

OBJETIVO
GERAL - Desenvolver habilidades motoras, conceitos relativos à promoção de saúde em educação física e esportes, contextualizando ações de conhecimento nas diferentes manifestações da cultura corporal. ESPECÍFICOS - Conceituar princípios relativos à promoção de saúde; - Identificar movimentos corporais da correção da postura; - Identificar as diferentes formas de ginástica; - Assumir uma postura ativa na prática das atividades, desportos e em eventos artísticos, culturais e desportivos;

EMENTA
- Variáveis da Promoção de Saúde Flexibilidade – Força (resistência) e Atividade Física – Qualidade Física - Ginástica - Modalidades esportivas

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
- Variáveis de promoção da saúde Aptidão física – Flexibilidade/Resistência Atividade física - Ginástica – Corretiva / Localizada / Aeróbia - Modalidades Ginástica, basquetebol, futsal, handebol, voleibol Histórico, fundamentos, regras oficiais - Jogos internos Participação, disciplina
METODOLOGIA DE ENSINO
Aulas práticas e teóricas; Trabalhos individuais, duplas, pequenos e grandes grupos; Pesquisas e seminários;
RECURSOS
Material didático desportivo – bolas das respectivas modalidades, medicibol, apito, regras oficiais das modalidades, corda elástica Materiais auxiliares – textos didáticos, trena, giz e outros
ESQUEMA DE AVALIAÇÃO
Somativa e formativa, com testes práticos e teóricos; Teste oral, questionamentos e participação; Autoavaliação;

CURSO	Ensino Médio Integrado
--------------	------------------------

PLANO DE CURSO

CÓDIGO		DISCIPLINA	Ed. Física 3º/4º ano
---------------	--	-------------------	----------------------

CARGA HORÁRIA	CARGA H. SEMANAL	TERMO LETIVO	ANO/EXERCÍCIO
80	02 aulas	2009	2009

PRÉ-REQUISITO	
PROFESSOR(es)	Professor A e Professor C
E-MAIL PROFESSOR	

OBJETIVO
GERAL - Desenvolver habilidades motoras, conceitos relativos à promoção de saúde em educação física e esportes, contextualizando ações de conhecimento nas diferentes manifestações da cultura corporal. ESPECÍFICO - Definir princípios relativos a Ergonomia Física e Ginástica Corretiva; - Identificar os agravos à saúde relativos a má postura; - Definir Cifose, Escoliose e Lordose; - Participar das atividades lúdicas, recreativas e jogos desportivos;

EMENTA
- Variáveis da Promoção de Saúde Atividade Física – Qualidade de Vida - Ginástica Corretiva / Ergonomia Física - Postura; - Desvio posturais; - Recreação e Jogos;
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Atividade Física

- Ginástica Corretiva
Alongamento, flexibilidade e relaxamento;
- Ergonomia Física
Definição, aplicação, objetivos e exercícios físicos;
- Postura Corporal
Definição, identificação dos desvios posturais e prevenção;
- Recreação
Definição e atividades;
- Jogos desportivos
Revisão e prática;

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas práticas e teóricas;
Trabalhos individuais, duplas, pequenos e grandes grupos;
Pesquisas e seminários;

RECURSOS

Material didático desportivo – bolas das respectivas modalidades, medicibol, apito, regras oficiais das modalidades, corda elástica
Materiais auxiliares – textos didáticos, trena, giz e outros

ESQUEMA DE AVALIAÇÃO

Somativa e formativa, com testes práticos e teóricos;
Teste oral, questionamentos e participação;
Autoavaliação;

BIBLIOGRAFIA