
**A DESQUALIFICAÇÃO/REQUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO IMPOSTA
PELO CAPITAL E A RESISTÊNCIA DOS/DAS DOCENTES: UMA
ANÁLISE DE TRÊS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PARA O ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL**

Marcelo Guina Ferreira *

RESUMO. Neste artigo, discutimos três propostas de educação física para o ensino médio e fundamental em face dos processos de desqualificação/requalificação, de proletarização e de intensificação do trabalho no magistério, bem como das resistências por parte de seus docentes.

Palavras-chave: desqualificação, requalificação, processo de ensino.

**CAPITAL-IMPOSED TEACHING DISQUALIFICATION/UPGRADING
AND TEACHERS' RESISTANCE: AN ANALYSIS OF THREE
PHYSICAL EDUCATION PROPOSITIONS FOR THE
ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL**

ABSTRACT. In this article we discussed three proposals of physical education to elementary and high school regarding disqualification/upgrading, proletarianization and intensification of the teaching process and the teachers' resistance.

Key words: disqualification, upgrading, teaching process.

Um complexo processo de desqualificação e requalificação está ocorrendo, um processo no qual uma grande parte do magistério está perdendo controle de partes substanciais do currículo e da pedagogia, à medida em que as ideologias e as práticas capitalistas penetram no centro de grande parte de salas de aula (Apple, 1989:15).

INTRODUÇÃO

A desqualificação/requalificação do trabalho via separação entre concepção e execução nas tarefas produtivas não se limita a escritórios e a fábricas, penetrando cada vez mais nas escolas (Apple, 1989). Na **desqualificação**, o capital procura fazer com que o processo de trabalho siga as especificações que lhe são traçadas pela gerência, sem interrupções, sem contestações e sem resistências (Katz, 1995). Na

* Prof. Assistente da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Faculdade de Educação Física (FEF), onde leciona as disciplinas Basquetebol e Biomecânica.

Endereço para correspondência: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. Campus II. CEP: 74.0001-970. Goiânia, Goiás. Fax: (062) 821-1185.

requalificação, novas habilidades são introduzidas, pois “novas técnicas são necessárias para fazer funcionar novas máquinas; novas ocupações são criadas à medida que a redivisão do trabalho continua” (Apple, 1989:158). No magistério, isto pode significar a aprendizagem de uma ‘nova’ habilidade: seguir passo a passo as especificações de ‘pacotes curriculares’... Porém o controle também ocorre via **intensificação do trabalho pedagógico**, assim, muitas vezes, as professoras precisam abrir mão da qualidade do seu trabalho, pois acabar as tarefas virou uma norma sagrada, a ponto de uma professora dizer: “Eu só quero terminar isto, eu não tenho tempo para ser criativa ou imaginativa” (Apple, 1989:41). Soma-se a isto o processo de **proletarização do magistério**, pois esta categoria profissional tende a se localizar simultaneamente em duas classes sociais. Isto é, partilha interesses da pequena burguesia, mas, devido a crise fiscal de nossos Estados, tem enfrentado duras condições de trabalho, demissões, desemprego, meses sem salário, queda do *status* profissional etc., além de ter seu trabalho reestruturado nos moldes antes mencionados, com progressiva perda de controle sobre o mesmo. Tudo isso torna possível que seus interesses de classe se aproximem da classe operária “que historicamente tem enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do Estado” (Apple, 1995:32). Por fim, o capital também tem combinado a **ideologia do patriarcado** com a ideologia de classe, visando melhor ‘gerenciar’ o trabalho pedagógico nas escolas, haja vista que a maior parte da força de trabalho empregada no magistério é feminina.

Com base nisso, acreditamos que parte de nossa tarefa é “ajudar os trabalhadores a recuperar suas tradições (de resistência) parcialmente perdidas” (Apple, 1995:189). Neste texto, vamos tecer alguns comentários

sobre o controle e a (in)gerência do capital sobre o magistério em educação física e as possibilidades de resistência de seus trabalhadores, analisando três propostas de currículo de educação física para o ensino médio e fundamental, a partir do referencial teórico acima referido. As propostas são: **Educação física: da pré-escola à universidade**, livro de Borsari *et al.* (1980), escrito num contexto em que a Reforma Universitária (Lei 5540/68) – fruto dos acordos MEC–Usaid¹ – reorganizou o ensino universitário brasileiro “mais de acordo com os padrões de racionalidade tecnológica que da racionalidade crítica e criativa...” (Moreira, 1990:134). A disciplina Currículos e Programas foi introduzida nas faculdades de educação após esta reforma; assim, “podemos concluir que a base institucional na qual [esta disciplina] foi introduzida era predominantemente permeada por uma orientação tecnicista (...) que também permeava o contexto mais amplo” (Moreira, 1990:135); **Metodologia do ensino da educação física**² (Bracht, *et al.*, 1992): esta proposta curricular surge no contexto da reabertura política pós-ditadura, momento em que passa a predominar uma tendência crítica no campo do currículo brasileiro, principalmente com base na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou pedagogia Histórico-Crítica, e na pedagogia Libertadora ou Educação Popular; e, finalmente, três artigos de Dartagnã P. Guedes e Elisabeth P. Guedes (1993a; 1993b; 1994) que formularam uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde, a qual é elaborada no contexto dos anos 90 e, portanto, reflete, em maior ou menor grau, a nova hegemonia burguesa em escala mundial, sob a égide do neoliberalismo e da globalização (Ferreira, 1998), além do que esta teoria da educação física expressa uma renovação da promoção da saúde (PS) ocorrida, sobretudo, nos anos 80³.

¹ Acordos firmados entre o governo brasileiro e a Usaid, visando reformular toda estrutura, organização e filosofia do ensino no país, segundo os padrões estabelecidos pelos técnicos norte-americanos.

² Geralmente, nos artigos produzidos na área da educação física, os autores do livro "Metodologia do ensino da educação física" são referendados como "Coletivo de Autores".

³ De acordo com Farinatti (1994:45), até então, a educação para a saúde traduzia-se na “proposta de levar o aluno a bons níveis de condição física, mensurada por testes variados durante o curso”. Isto, porém, não certifica que “tenha havido a incorporação da exercitação como valor caro à criança” (*ibidem*). Logo, “(...) não é de se estranhar que movimentos questionadores dos rumos que vinha tomando o trabalho com a aptidão física comesçassem a se formar” (*ibidem*). Nesta visão, o referencial da promoção da saúde deve ser renovado segundo duas vertentes principais, que Farinatti identifica na aquisição de habilidades motoras e no conhecimento de aspectos transitórios da aptidão física.

EDUCAÇÃO FÍSICA: DA PRÉ-ESCOLA À UNIVERSIDADE

Podemos dizer que esta teoria da educação física segue à risca a lógica de organização e de controle do local de trabalho proposta pelo capital. Ela é fruto da concepção de especialistas técnicos que, agindo de maneira ‘neutra’ e ‘objetiva’ elaboravam determinado projeto curricular, o qual era prescrito aos professores, que deveriam segui-lo se possível sem contestações, sem interrupções, entre outros aspectos. Enfim, trata-se de um modelo pedagógico semelhante ao que Apple (1989:21) chamou de “pacotes curriculares”, que são uma espécie de *kit* completo com material padronizado e já com todos os objetivos especificados, lista de material didático, especificação das atividades a serem feitas pelos docentes, incluindo as respostas esperadas dos alunos, além de testes-diagnósticos e de rendimento pré-fabricados. Ora, é precisamente isto que encontramos na teoria da educação física em tela, a qual buscou um "(...) enfoque tão amplo e abrangente, propiciando parâmetros seguros para o desenvolvimento da educação física, (...) aborda o planejamento da sequência sistemática e organizada. Desde a pré-escola, atravessando o 1º, o 2º e o 3º Graus, além de envolver os cursos supletivos..." (Apple, 1989:XI)

Enfim, esse livro apresenta “exemplos de programação sequenciada” para cada grau e para cada nível de ensino, com especificações minuciosas tal como observado por Apple (*op. cit.*) nos “pacotes curriculares”.

Tudo isso nos leva a crer que, se em tese a relação teoria e prática no trabalho pedagógico coloca no centro de nossas atenções a habilidade do professor de ser o sujeito que elabora, executa e avalia seu próprio trabalho, então a proposta de Borsari *et al.* (1980) é um bom exemplo de como se ‘retirar’ dos docentes exatamente essa habilidade, desqualificando-os portanto. A outra face desta moeda é a requalificação, a qual coloca no lugar das habilidades retiradas do professor novas técnicas e habilidades de trabalho e, nesse caso, pensamos que a proposta de educação física em tela também não foge a esse processo de requalificação, exatamente porque pressupõe a desqualificação.

Outro ponto relevante nesta **lição** é a crescente proletarização do magistério. Sobre isso, nosso ponto de vista é que propostas como a de Borsari *et al.* (1980) contribuem para esse processo à medida em que, pelos fatos anteriormente citados, aproxima os professores das demais categorias de trabalhadores, especialmente porque difunde no magistério a concepção de ‘trabalho manual’. Soma-se a isso a crise fiscal do Estado e a queda nos salários e nos demais investimentos na educação, o desemprego, queda do *status* profissional, entre outros fatores. E, por fim, esta teoria da educação física não esboça qualquer movimento na direção de uma oposição a essas questões, definindo-se claramente, a partir de sua suposta neutralidade ‘científica’, em favor da manutenção do *status quo*.

Segundo Apple (1995), a ideologia do patriarcado, e sua interferência no magistério visto como trabalho majoritariamente feminino, apresenta uma de suas faces mais severas na junção de conhecimento acadêmico e controle curricular. Um bom exemplo disso são exatamente as pedagogias tecnicistas predominantes nos anos 60/70 – contexto de elaboração da teoria da educação física em tela –, que mais do que um intervenção estatal e seu patrocínio de material curricular, representavam toda uma “história do estado em combinação com o capital, e um corpo universitário amplamente masculino de consultores e de elaboradores de currículo, intervindo, no nível da prática, no trabalho de uma força de trabalho feminina” (*ibid.*:36). Não nos esqueçamos de que essa proposta foi elaborada por um “corpo universitário amplamente masculino de consultores e de elaboradores de currículo”(*ibidem*), basta ver que a sua legitimidade se baseia no fato de que,

(...) através de obras anteriormente editadas, os autores deste livro já haviam assumido posição de destaque no campo da literatura brasileira sobre educação física e desportos. Acreditamos, todavia, que esta nova publicação vem colocá-los na liderança dos esforços que estão sendo feitos no Brasil no sentido de traçar rumos para uma integração mais

adequada da educação física no âmbito escolar (Borsari *et al.*, 1980:XI).

Portanto, há fortes evidências de que a ideologia do patriarcado acabava sendo mais um elemento influenciador dessa proposta, aumentando o poder de controle do Estado e do capital sobre o magistério, os quais, desta forma, aliam as dinâmicas de classe e de gênero segundo seus interesses. Por outro lado, é interessante observarmos que, para Apple (1995:45), “muito do que não deu certo é devido a resistência feminina em ver seu trabalho controlado por burocratas homens...”. Logo, o fracasso das propostas que pretendiam fazer da educação física a base da pirâmide esportiva, fracasso que Rigo (1994) chamou pseudoconcreticidade da esportivização da educação física, talvez tenha como uma de suas explicações processos de resistência feminina semelhantes a esses. Aqui, abre-se um importante campo de pesquisas históricas na educação física, sob a ótica das questões de gênero.

Quanto à intensificação do trabalho pedagógico, a prescrição de listas extensas de objetivos e de tarefas, sob forte pressão para que sejam cumpridas em suas mais exigentes especificações, faz com que **simplesmente acabar a tarefa** seja uma meta das mais relevantes para os/as professores, não lhes restando muito tempo para exercitar sua criatividade, seu senso crítico etc. Nesse caso, parece-nos desnecessário dizer o quanto propostas como a de Borsari *et al.* (1980) podem estar a serviço desse processo de intensificação; afinal, a quantidade de objetivos e de tarefas propostas em suas mínimas e mais detalhadas especificações, se forem combinadas com aqueles elementos que relacionamos com a proletarianização do magistério, certamente causarão efeitos nocivos em termos de precarização do trabalho no magistério. No entanto, propostas assim podem levar os professores tornarem-se mais ativos nesse processo, não o aceitando tão passivamente. Eles podem, por exemplo, fazer tarefas em ritmos que eles mesmos determinam, ou ainda com interrupções deliberadas na execução para bate-papos informais com os alunos, ou para falar sobre tópicos de sua própria escolha.

Com relação aos efeitos desse controle técnico imposto ao currículo na constituição da subjetividade dos educandos, Apple (1995:199) afirma que “(...) muitos distritos escolares (...) estão tendo que eliminar a educação artística e demitir professores de arte... Coisas similares estão ocorrendo também em outras áreas curriculares 'menos essenciais'”, como a educação física. Esse corte nos programas destinados às humanidades vem acoplado a uma reassertão de certas narrativas que priorizam as ciências, a matemática, a economia, em suma, os conhecimentos técnico-instrumentais, que obstaculizam questões ético-políticas, como parte integrante de uma estratégia de formação de um tipo especial de individualismo, muito associado com ‘relações corporativas’ entre educação e indústria.

Assim, a racionalidade pragmática, produtivista-economicista ganha espaço no currículo escolar, em detrimento de uma racionalidade que abrangesse tanto aspectos técnico-instrumentais quanto aspectos estético-expressivos e emancipatórios. Se usarmos a teoria de Habermas (1987) sobre os interesses norteadores do conhecimento, diríamos que predomina o interesse em controle, isto é, que visa ao maior rendimento com menor disponibilidade de meios, em detrimento do interesse comunicativo, que visa a refletir questões da vida prática (mundo vivido), e do emancipatório que visa a romper com formas de poder cristalizadas, objetivando à libertação de todas as formas de poder que apliquem mecanismos de coerção.

Analisando a proposta de Borsari *et al.* (1980), percebemos que ela de fato prioriza o interesse em controle em detrimento dos demais, o que certamente reflete sua vinculação com interesses econômicos e produtivos, típico de relações corporativas entre educação e indústria, como realmente ocorreu com a pedagogia tecnicista nos anos 70 (Saviani, 1993) e que tinha no modelo do EAR levado às escolas seu correlato na educação física (Castellani Filho, 1988). A questão aqui, portanto, é a compreensão de que, se elaborarmos mais teorias pedagógicas em educação física, seguindo esta lógica, estaremos auxiliando na constituição de um certo tipo de subjetividade nos alunos, em que prevalecem a competição e a

ganância em detrimento de valores ético-políticos alternativos, e estes, do ponto de vista de uma educação crítica, socialista, não são “valores universais e próprios às faixas etárias a que se destinam” (Borsari *et al.*, 1980:9).

Evidentemente que um aspecto de grande importância no contexto dessa **lição** refere-se a como essa teoria da educação física propôs organizar os conteúdos de ensino na escola. Lembremo-nos de que ela objetivava “(...) apresentar um roteiro seguro para o desenvolvimento das atividades de educação física em todos os níveis, desde o pré-escolar até o terceiro grau, incluindo o ensino supletivo” (Borsari *et al.*, 1980:XI) e que, portanto, adotou a forma ainda hoje predominante em nossas escolas de organização dos conteúdos a partir das séries escolares (1ª à 4ª série/5ª à 8ª do 1º Grau; 1ª, 2ª e 3ª série do 2º Grau).

Moreira (1990:215), em sua pesquisa sobre a história e a sociologia do campo curricular brasileiro, afirma que “no entanto, como uma disciplina é apenas uma forma de se sistematizar e de se transcender o senso comum e a experiência, devemos reavaliar as diferentes formas de organização do conteúdo escolar”. Isso significa que precisamos apostar tanto em novas formas de organização dos conteúdos escolares de educação física que superem os enfoques como nos propostos nessa teoria da educação física. Para Moreira, “é importante investigarmos se, no caso específico da escola (...) brasileira, a organização curricular tradicional não é uma das barreiras para que o aluno chegue, com sucesso, ao final dos oito anos de estudo que a lei determina serem obrigatórios” (*ibidem*).

Além disso, essa **lição**, aos nos dizer que os efeitos da forma assumida pelo currículo (neste caso, sua organização) “podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo” (Silva, 1992:88), deve nos levar a refletir sobre os efeitos de um currículo cujo formato é ‘bifurcado’, isto é, nele existem dois caminhos: um para os que alcançam “as condições estruturais de um atleta genuíno” (p. III); outro para os que não alcançam tal ‘êxito’. Não será que assim estaremos ajudando a moldar tacitamente determinada visão de mundo nos escolares, que perpetua divisões sociais excludentes? Não seria essa uma forma de fazer

nossas escolas cumprirem seu papel de preparar os mais ‘aptos’ para os postos superiores na hierarquia social, e os menos ‘aptos’ para os postos subalternos, levando ainda ambos a aceitar essa situação como ‘natural’? Como disse Silva (1992:88):

(...) a forma em que vem embalado um determinado currículo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite. Já demos acima o exemplo de certos noticiários da TV. Independentemente da mensagem expressa nas notícias (falseamento, omissão etc.), um noticiário como o Jornal Nacional, por exemplo, tem um determinado formato (notícias rápidas, fragmentadas, não relacionadas, o anúncio de algo dramático seguido de uma trivialidade qualquer, fatos acontecidos em diferentes lugares e em diferentes setores sucedendo-se sem qualquer relação) que conforma uma determinada maneira de ver a realidade, o mundo, a sociedade.

Definitivamente, devemos prestar toda atenção ao fato de que não basta considerarmos o conceito de cultura corporal de movimento e as coisas pertinentes ao binômio corpo/movimento como o universo cultural a partir do qual deveríamos estruturar currículos de educação física; tão pouco podemos nos limitar a uma visão apenas conteudista na qual seria suficiente, por um lado, identificar que elementos desta esfera da cultura humana necessitariam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana; por outro, dosá-los e seqüenciá-los para fins de transmissão escolar (Saviani, 1994). Esta **lição** nos incita a ver outros aspectos da dinâmica curricular para além desses, ajudando-nos a romper com nossas tradicionais concepções sobre o currículo. Dessa forma, o ‘como’ dosar e seqüenciar o saber para fins de transmissão escolar passa a ser uma questão não apenas técnica, metodológica, que diga respeito somente ao planejamento curricular. Ela passa a ser vista como uma

questão também política, pois a forma do currículo, especialmente no que tange à sistematização dos conteúdos, torna-se uma arena de luta e de disputa ideológica tanto quanto a determinação do próprio conteúdo a ser ensinado, bem como dos métodos de ensino, do tipo de avaliação a ser empregada etc. Em suma, precisamos estar alertas para o fato de que "entre aqueles elementos que contribuem para reproduzir as estruturas sociais, estão aquelas divisões do sistema escolar (como as formas de organização dos conteúdos) que, correspondendo às divisões sociais, contribuem para reproduzi-las" (*ibid.*:61).

Portanto, daqui para frente não podemos mais encarar de forma insuspeita as formas pelas quais organizamos os conteúdos de ensino na escola. Aliás, "desmontá-las, expor seus aspectos reprodutivos, os interesses que as mantêm, deveria constituir uma das principais tarefas de uma teoria crítica da educação (da física) e dos educadores envolvidos na construção de uma educação e de uma sociedade mais justas e igualitárias" (*ibid.*:66).

Quanto a algumas possibilidades de resistência por parte dos trabalhadores em educação, em relação à perda de controle sobre seu processo de trabalho, Apple (1989) considera que precisamos investir mais em propostas curriculares que se contraponham aos processos de desqualificação/requalificação, e que lutem para reverter o quadro de crescente proletarianização do magistério. Para tanto, o autor julga indispensável resgatarmos a história das lutas libertárias, levando os professores a refletirem sobre os motivos e as razões das lutas populares em todo mundo, bem como aliarmos o trabalho teórico de nossas pesquisas com a participação nos movimentos sociais. Enfim, para Apple (*ibid.*), precisamos assumir decisivamente uma postura engajada, como intelectuais orgânicos, reconhecendo ainda que, por ser o magistério um trabalho majoritariamente feminino, a dinâmica da luta de classes pode ser ampliada com a dinâmica de gênero e, portanto, a luta contra a ideologia do patriarcado torna-se mais uma meta para as pedagogias críticas. Porém, todas essas sugestões do curriculista norte-americano simplesmente fogem totalmente ao foco de interesse de propostas tecnicistas como a de

Borsari *et al.* (1980). Daí porque julgamos tão importante, na atualidade, quando se procura: a) suprimir da memória popular o fato de que os 'obstáculos' à modernização tais como a 'ineficiência' das coisas públicas (entre elas a escola pública) são, na verdade, fruto de lutas históricas dos trabalhadores por seus direitos sociais (entre eles a educação pública); b) transformar novamente a educação em um campo onde (novamente) as preocupações 'técnicas' e produtivas serão 'soberanas'; superarmos o tipo de enfoque da teoria da educação física em tela, bem como adotarmos as sugestões de Apple (*op.cit.*), parece-nos uma boa medida, dentre as muitas possíveis, para a futura elaboração de propostas alternativas no que tange ao currículo de educação física.

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Se entendermos, com base em Apple (*op. cit.*), que a problemática da desqualificação do magistério, enquanto força de trabalho, é uma das expressões de uma tendência de longo prazo do capital para obter maior controle sobre o processo de organização e gerência do trabalho – docente neste caso –, então podemos admitir que esta obra apresenta elementos importantes de resistência a essa tendência histórica. Isso se deve, em parte, à sua opção pelo referencial teórico marxista, que a faz (ao menos parcialmente) situar a organização do trabalho pedagógico escolar no contexto das relações sociais 'capital x trabalho'. Assim, reforçamos nosso ponto de vista de que é preciso superarmos constantemente a visão da realidade que Kosik (1994) chamou de pseudoconcretidade, (re)construindo, permanentemente, uma visão que esse mesmo autor chamou de totalidade concreta. Isto é,

(...) a compreensão da vida cotidiana requer a sua reconstituição ontológica pela vida da totalidade concreta. É só quando referida esta totalidade, pontuada por suas complexas mediações, que a nebulosidade e o sem-sentido da cotidianidade se dissipar-se-á e desvelar-se-á ao

homem. Apenas assim, podemos destruir a faticidade da vida cotidiana, evidenciando as suas relações sociais genéticas (ibid.:63).

Nesse sentido, essa obra opta por uma perspectiva que, adotando o ponto de vista do trabalho, defende a necessidade de que os professores possam alcançar a devida “formação científica e profissional e a consciência das tarefas sócio-políticas e pedagógicas do ensino”, articulando conteúdos, métodos e objetivos, “de modo a assegurar, dentro de um projeto pedagógico unitário, a interdisciplinaridade...” (Bracht, *et al.* 1992:11). Enfim, encara os docentes como responsáveis pelo seu próprio trabalho, procurando assim legitimar, e até ampliar, ao invés de retirar, o conhecimento que os professores possuem e usam no seu cotidiano, no seu local de emprego.

Se o capital tenta retirar do trabalhador precisamente esse conhecimento, buscando separar concepção e execução, de forma a fazer com que o processo de trabalho siga passo a passo as especificações que lhe são traçadas pela ‘gerência’, sem interrupções, sem contestações ou sem resistências (Katz, 1995), por outro lado, uma concepção educacional histórico-crítica, de forma contra-ideológica, deve precisamente possibilitar aos trabalhadores do ensino restaurar sua capacidade de realizar o trabalho pedagógico enquanto práxis (unidade teoria-prática).

De fato a teoria crítico-superadora objetiva: “a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino” (Katz, 1995:18). Procura, portanto, uma unidade de teoria e de prática na organização do trabalho pedagógico.

Apenas para reforçar este raciocínio, poderíamos citar a explícita oposição de Bracht *et al.* (1992) a posturas que Apple (*op. cit.*) associou com ‘pacotes curriculares’. Segundo Bracht (representando um coletivo de autores), “um livro de metodologia de ensino de educação física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e novos jogos” (*ibid.*:17), o que seria exatamente a idéia de um ‘pacote curricular’ de educação física. Contrariamente, para o Bracht *et al.* (1992) deve existir por parte dos professores “uma assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar

autonomamente” (*ibidem*). Ora, isso fere a visão de que o processo de trabalho deve ocorrer sem interrupções, sem contestações e sem resistências, já que isso pressupõe, explicitamente, trabalhadores ‘dóceis’ e ‘obedientes’, que não “pensam autonomamente”, e daí porque sua própria prática pedagógica (aos olhos do capital) também não deveria ser autônoma, mas sim uma atitude de subserviência dos docentes ante aos ‘pacotes curriculares’.

É por força desses argumentos que reputamos que obras como a teoria crítico-superadora têm muito a contribuir sob este ângulo, especialmente porque se uma tendência de longo prazo do capital é desqualificar trabalho e trabalhador – neste caso separando concepção e execução – a dos socialistas é oposta, por pressupor que “a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” e, sendo assim, o domínio do saber “permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas de sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas” (*ibidem*). Enfim, sua qualificação como trabalhador e, conseqüentemente, uma parte importante da qualificação do próprio magistério enquanto trabalho. Assim, podemos estar contribuindo para que

(...) os próprios educadores entendam melhor o que está econômica, política e culturalmente ocorrendo não apenas na sociedade mais ampla, mas também com eles mesmos. Pois, cada vez mais, os educadores estão enfrentando algumas das mesmas debilitantes condições enfrentadas por seus compatriotas nas fábricas; fazendas, escritórios e lojas daquela sociedade. Através da análise do que está em jogo aí e através da formação de coalizações para tentar alterar as condições de dominação e subordinação que permeiam a sociedade, podemos também contribuir para o processo da “longa revolução” (Bracht et al., 1992:8).

Contudo, “os autores críticos brasileiros têm tendido a negligenciar, em relação às crianças da

classe trabalhadora, questões de gênero e de raça, o que pode dificultar a abordagem do problema do fracasso dessas crianças na escola” (Moreira, 1990:216). Essa ‘lacuna’ precisa ser preenchida em futuros desenvolvimentos das pedagogias críticas da educação física, ou elas estarão menos habilitadas a contribuir com a qualificação do magistério numa perspectiva oposta à desqualificação que hoje o capital nos impõe.

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIRECIONADA À PROMOÇÃO DA SAÚDE

À medida em que essa **lição** está associada a tendências de longo prazo do capital, visando a controlar e a gerenciar os processos de trabalho, inclusive o pedagógico, maximizando a produtividade, então podemos refletir sobre a relação dessa proposta com aquela tendência de longo prazo a partir da renovação do ‘paradigma’ da aptidão física e de todo discurso da saúde que lhe subjaz, pois esse processo, na verdade, é a expressão de uma ‘nova pedagogia do capital’ neste âmbito, representada pela renovação da ação político-pedagógica desses setores na educação física (Ferreira, 1997). Enfim, se para as classes dominantes a aptidão física era uma forma de manter o currículo de educação física alinhado com seus interesses históricos, o atual discurso da PS, tal como proposto nessa teoria da educação física, vem renovar o controle sobre nossos currículos (*ibid.*).

Por outro lado, devemos reconhecer que essa proposta curricular propõe uma reorientação da formação profissional em educação física, posto que,

(...) enquanto as universidades brasileiras continuam produzindo professores que apresentam um conhecimento mais efetivo quanto às atividades físicas e recreativas do que as informações relacionadas com o comportamento hipocinético da sociedade atual, professores que procuram valorizar a performance atlética de alguns poucos praticantes de competição do que o nível de prática da atividade física relacionada a

saúde de seus educandos, professores que demonstrem deficiências no ensino de conceitos e referências teóricos com relação à atividade-aptidão física e à saúde, torna-se problemática a reivindicação de uma participação mais contundente dos programas de educação física escolar no contexto educacional (Guedes e Guedes, 1993b:10).

Dessa forma essa proposta, ao reconhecer deficiências na atual formação do docente de educação física, bem como a necessidade de uma preparação desse que seja mais ampla, a partir de referenciais teóricos respeitantes à PS, contribui com alguma obstaculização à idéia de desqualificação docente. Na verdade, propõe uma (re)qualificação do professor de educação física mais condizente com a ‘nova’ tendência de PS; entretanto, um contexto de crescente proletarização do magistério, colocado pelas atual dinâmica social capitalista, pode ser um dos sérios obstáculos a esse intento.

Quanto à ideologia do patriarcado como outro fator de controle técnico sobre o trabalho docente, essa proposta consegue distanciar-se da política governamental de estabelecer “um corpo universitário amplamente masculino de consultores e elaboradores de currículo” (Apple, *op. cit.*:36), contando inclusive com a participação de uma professora na sua construção. Porém, novamente aspectos estruturais mais amplos podem ser empecilhos a um desenvolvimento mais efetivo dessa proposta. Nesse caso, referimo-nos ao processo de intensificação do trabalho pedagógico, o qual dificulta que os docentes cumpram, ao fim do dia, todos os objetivos estabelecidos no programa, ou que o façam com prejuízo da qualidade desses. Muito embora a teoria em tela não se aproxime da perspectiva tecnicista de Borsari *et al.* (1980), por exemplo, ainda assim estabelece um roteiro completo de objetivos a serem alcançados que podem contribuir com a intensificação do trabalho na escola, quando combinado com a crescente proletarização do magistério.

Em suma, pensamos que uma proposta curricular mais aberta e flexível, isto é, que permitisse aos docentes mais autonomia no

estabelecimento de objetivos de ensino, seria mais indicada. Aliás, isso pode levar a que teorias da educação física como a de Guedes e Guedes (*op.cit.*) enfrentem resistências da parte do/as professores que podem mudar sutilmente o programa, “tentando assim vencer a separação entre concepção e execução” (Apple, *op.cit.*:42), ou ainda para voltar a ter maior controle sobre seu próprio tempo, por exemplo, fazendo interrupções em determinadas tarefas para realizar bate papos informais com os alunos, ou para abordar tópicos de sua própria escolha e interesse.

Finalmente, se essa **lição** sobre o currículo reflete uma tendência do capital para obter maior controle nos locais de trabalho como a escola, e se isso levou e continua levando os trabalhadores a empreender ações de resistência nesses mesmos locais, além de associarem-se a sindicatos e a associações de esquerda que defendem outras relações de trabalho, fora dos marcos deste regime social, então reforçamos a tese defendida por Apple (*ibid.*) de que, ao elaborar nossas teorias pedagógicas, devemos considerar a história e a memória das lutas libertárias em todo mundo, enfim, precisamos resgatar em nossos currículos “a história das razões pelas quais o povo lutou...” (p.189).

Concordamos, também, que é preciso pesquisar mais em frentes até então pouco exploradas, tais como: a) saber mais e contar mais sobre práticas alternativas de esquerda, por exemplo, nas lutas pela saúde pública e suas relações com a educação e, quiçá, com a educação física; b) princípios e modelos socialistas de currículo/ensino “(...) precisam ser desenvolvidos, modelos que reduzam, por exemplo, a divisão entre concepção e execução...” (*ibid.*:190) e, nesse caso, podemos indagar: como se comportariam tais currículos do ponto de vista da PS? Todos estes aspectos, entre outros, compõem um interessante repertório de questões que não podem passar despercebidas pelos currículos críticos e que, infelizmente, fogem completamente ao foco de interesse dessa teoria da educação física.

O mesmo acontece com a questão de gênero, pois abordar essa questão seria importante para rompermos com o mito da professora passiva, já que, segundo Apple (*ibid.*), através da ação sindical muitas docentes posicionaram-se e obtiveram vitórias “(...) quanto à diferenciação

dos salários, à interferência em suas decisões, ou à própria forma com que eram estritamente controladas...” (p.70). Por esse motivo, defendemos o ponto de vista de que nossas propostas pedagógicas devem ser mais engajadas a esses temas, o que auxiliaria sobremaneira professores e professoras a se qualificarem pedagógica e politicamente numa perspectiva crítica, oposta à prática de desqualificação de sua força de trabalho imposta pelo capital. Mas, para tanto, temos que negar o ponto de vista ‘academicista’ da proposta curricular em tela, superando sua postura supostamente ‘a-política’ mas que, na verdade, assume tacitamente a defesa das relações de produção vigentes.

EM SÍNTESE

O capital tem imprimido à educação novos rumos segundo seus interesses de acumulação e de legitimação, incluindo aí uma ‘nova’ formação do trabalhador. “Junto à imagem do novo trabalhador, estaria sendo requerida a presença de uma nova didática e de um novo professor” (Escobar, 1997:153), e essa “formação pode ser aligeirada, dando lugar à formação de uma prática” (*ibidem*). Por isso, acreditamos que

a superação da Didática será concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem, especificamente, as que incidem nas relações capital-trabalho e a conseqüente divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, vez que essas relações, além de darem vida aos objetivos escolares, alimentam as contradições no interior da prática pedagógica escolar (ibid., 152).

Igualmente não é mais possível negar que “um elemento importante neste caso é a articulação de uma dupla ênfase tanto na ação socialista quanto na feminista” (*ibid.*:190), e que todos nós podemos auxiliar nesse processo ao enfatizar a experiência das professoras, tornando-as parte integrante de nossas análises teóricas, de nossa prática curricular e de nossos projetos alternativos (que, se quisermos, podemos chamar socialismo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe, raça e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BORSARI, José R. *et al.* **Educação física: da pré-escola à universidade**. São Paulo: EPU, 1980.
- CASTELANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus: 1988.
- BRACHT, Valter, *et al.* **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ESCOBAR, M. Ortega. **Transformação da didática - construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na Disciplina Escolar Educação Física**. Campinas: Unicamp, 1997. (Tese de Doutorado).
- FARINATTI, Paulo de Tarso V. Educação física escolar e aptidão física: um ensaio sob o prisma da promoção da saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 16(1):42-48, 1994.
- FERREIRA, Marcelo G. Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Revista Movimento**, ano IV, nº 7, p. 20-33, 1997.
- _____. **Sociologia e teoria crítica do currículo em educação física**. Goiânia: Faculdade de Educação Física/UFG, 1998. (mimeo)
- GUEDES, D. Pinto e GUEDES, Joana E. Pinto. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da Apef**. 9(16): 3-14, 1994.
- _____. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Apef**. 7(14):16-23, 1993a.
- _____. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da Apef**. 8(15): 3-11, 1993b.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- KATZ, Cláudio. O enfoque marxista da mudança tecnológica. *In*: KATZ, C. e GOGIOLLA, O. (Orgs.). **Neoliberalismo ou Criso do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- MOREIRA, Antônio F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
-