

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Denis Fernando Barcellos Angelo

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES E O PAPEL DA EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UM PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL
DE PORTO ALEGRE/RS**

Porto Alegre
2021

Denis Fernando Barcellos Angelo

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES E O PAPEL DA EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UM PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL
DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre
2021

Denis Fernando Barcellos Angelo

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES E O PAPEL DA EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UM PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL
DE PORTO ALEGRE/RS**

Aprovado em 01 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (UFRGS)

Prof^a Dr^a Conceição Paludo (UFRGS)

Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura (UESC)

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Grosso da Fonseca

CIP - Catalogação na Publicação

Angelo, Denis Fernando Barcellos

A educação de adultos trabalhadores e o papel da Educação Física em um programa de escolarização da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS / Denis Fernando Barcellos Angelo. -- 2021.

191 f.

Orientadora: Denise Grosso da Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação de trabalhadores. 2. Trabalho e educação. 3. Ensino de Educação Física. 4. Educação Física e EJA. I. Fonseca, Denise Grosso da, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Trago aqui neste início o meu agradecimento, primeiramente, aos trabalhadores alunos do Programa Compartilhar pela importância que tiveram nos primeiros dois anos de minha docência, construindo conhecimentos e afetos para a superação da realidade imediata. Neles também agradeço aos colegas professores e coordenadores do Programa por possibilitarem a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, que participaram de alguma forma da elaboração desta dissertação, presenciando meus estudos e, em certa medida, avançando junto comigo na compreensão do mundo do trabalho.

À minha companheira Gisele, que esteve comigo durante esta empreitada, onde realizamos diversos debates, suscitando também o seu interesse em compreender o que é trabalho e educação para além do senso comum.

Ao amigo Davi Perez, doutor e rapper, importante nesta caminhada para direcionar meus estudos, a quem recorri diversas vezes, e que não deixou assim o trem descarrilhar.

À Tanise, que desde o Programa Compartilhar, na interdisciplinaridade entre História e Educação Física, contribuiu intensamente para a construção dessa dissertação e que junto comigo imergiu no aprofundamento teórico e na práxis revolucionária.

À professora Denise Grosso da Fonseca, minha orientadora e guia nesta caminhada, que com todo o seu cuidado, dedicação e afeto, contribuiu para a realização desses dois anos e meio de mestrado.

Ao Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF), aos colegas e à professora Roseli Belmonte que, engajados juntos no trabalho de estudo e pesquisa, contribuíram muito para a realização desta pesquisa.

Aos professores que se dispuseram a avaliar esta dissertação, Prof. Molina Neto, Prof^a Conceição Paludo e Prof. Tiago Lavoura, certamente suas contribuições me darão possibilidade de continuar nos estudos desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilitou que um trabalhador estudante permanecesse na universidade através de uma bolsa de mestrado, reforçando a necessidade do investimento em

ciência e educação, garantindo a existência da universidade pública brasileira.

Aos que vieram antes de mim, intelectuais, pesquisadores, cientistas, que engajados com o projeto histórico da classe trabalhadora, possibilitam novos saltos qualitativos em direção a um outro modo de produzir e reproduzir a vida.

“A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa tornar-se governante” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4. **PROGRAMA:** Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano
5. **LINHA DE PESQUISA:** Formação de Professores e Prática Pedagógica
6. **TEMA DA PESQUISA:** A Educação Física em um Programa de Educação de Trabalhadores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
7. **TÍTULO DA PESQUISA:** A educação de adultos trabalhadores e o papel da Educação Física em um programa de escolarização da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS.
8. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Quais as relações e contradições entre trabalho, educação e Educação Física no Programa Compartilhar?
9. **OBJETIVOS:**
 - OBJETIVO GERAL:** Compreender as relações e contradições entre trabalho, educação e educação física na educação de trabalhadores, a partir do Programa Compartilhar (PMPA)
 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - Compreender as relações entre trabalho, educação e Educação Física no Programa Compartilhar;
 - Identificar e analisar as propostas pedagógicas e a organização curricular presentes no Programa Compartilhar;
 - Compreender o papel da Educação Física neste programa e suas contribuições para a construção de uma educação da classe trabalhadora;
 - Apreender as contradições que emergem dessa realidade e apontar possibilidades para a construção de uma educação para além da lógica do capital.
10. **METODOLOGIA:** Materialismo Histórico Dialético

RESUMO

Este trabalho trata acerca de um programa de escolarização de adultos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, tendo como objetivo compreender as relações e contradições entre trabalho, educação e educação física a partir deste fenômeno analisado. Tendo como campo teórico metodológico o materialismo histórico dialético, busca-se apresentar os múltiplos fatores que compõe este programa, sua dinâmica e estrutura, apreendendo as múltiplas contradições que perpassam a formação da classe trabalhadora, e a área da Educação Física nesse contexto. Trazendo o acúmulo de referenciais teóricos acerca da relação entre trabalho e educação, da Educação de Jovens e Adultos, de perspectivas contra-hegemônicas de educação e do próprio campo da Educação Física, constrói-se possibilidades de compreensão deste programa em suas particularidades e singularidades, sem perder de vista a totalidade das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, buscando, assim, formas de superação do projeto histórico burguês. Assim, percebe-se que este Programa insere-se na lógica de adequação dos trabalhadores às novas necessidades de organização da produção, a partir da reestruturação produtiva, perpetuando uma educação dos mínimos para a classe trabalhadora que foi excluída do sistema escolar devido à necessidade de adentrar no mundo do trabalho. Por outro lado, ressalta-se apontamentos contra-hegemônicos na forma de organização deste programa, como a realização do tempo de aula no espaço e no tempo da jornada de trabalho, além de constituir-se como espaço de socialização de conhecimentos, ainda que de forma parcial, junto à classe trabalhadora. Com esta pesquisa aponta-se possibilidades para a área da Educação Física junto a formação dos trabalhadores, dentre elas a necessidade de uma apreensão teórica da realidade, superando as relações imediatas e empíricas, além da superação da lógica funcionalista da atividade física, apontando como tática do projeto histórico da classe trabalhadora a socialização dos conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento humano para a efetiva humanização dos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação de Trabalhadores; Trabalho e Educação; Ensino de Educação Física.

RESUMEN

Este trabajo trata de un programa de escolarización para trabajadores adultos del Municipio de Porto Alegre / RS, con el objetivo de comprender las relaciones y contradicciones entre trabajo, educación y educación física a partir de este fenómeno analizado. Con el materialismo histórico dialéctico como campo teórico, buscamos presentar los múltiples factores que componen este programa, su dinámica y estructura, aprehendiendo las múltiples contradicciones que permean la formación de la clase trabajadora, y el área de la Educación Física en este contexto. Aportando el cúmulo de referencias teóricas sobre la relación entre trabajo y educación, la Educación de Jóvenes y Adultos, las perspectivas contrahegemónicas en la educación y el propio campo de la Educación Física, se construyen posibilidades de entender este programa en sus particularidades y singularidades, sin perder en vista de la totalidad de las relaciones que se establecen en la sociedad capitalista, buscando así la forma de superar el proyecto histórico burgués. Así, queda claro que este Programa se enmarca en la lógica de adecuar a los trabajadores a las nuevas necesidades de organización de la producción, basadas en la reestructuración productiva, perpetuando una educación de mínimos para la clase trabajadora que fue excluida del sistema escolar por la necesidad de ingresar al mundo laboral. Por otro lado, se destacan notas contrahegemónicas en la forma de organización de este programa, como la realización del tiempo de clase en el espacio y tiempo de la jornada laboral, además de ser un espacio para la socialización de los conocimientos, aunque sea parcialmente, con la clase trabajadora. Con esta investigación se apuntan posibilidades para el área de Educación Física junto con la formación de los trabajadores, entre ellas la necesidad de una comprensión teórica de la realidad, superando las relaciones inmediatas y empíricas, además de superar la lógica funcionalista de la actividad física, apuntando como táctica del proyecto histórico de la clase obrera a la socialización del conocimiento producido a lo largo del desarrollo humano para la humanización efectiva de los trabajadores.

Palavras-clave: Educación del trabajador. Trabajo y Educación. Docencia en Educación Física.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCQ – Círculo de Controle de Qualidade
CMET – Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CPC – Centro Popular de Cultura
CREF – Conselho Regional de Educação Física
DMAE – Departamento Municipal de Água e Esgotos
DMLU – Departamento Municipal de Limpeza Urbana
EAD – Educação a Distância
EF – Educação Física
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIES – Financiamento Estudantil
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GEDAEF – Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física
IBAD – Instituto Brasileiro da Ação Democrática
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEEJA - Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMED – Secretaria Municipal de Educação

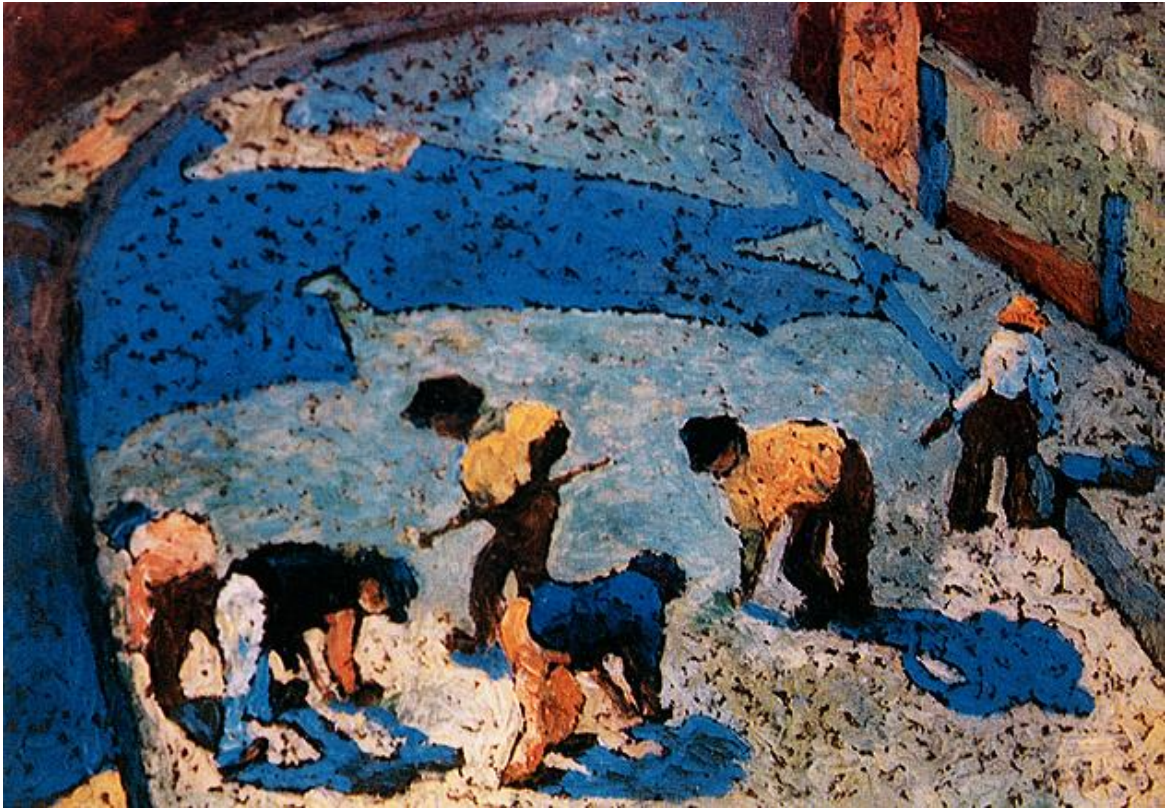
UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. PRENÚNCIO	14
2. A METODOLOGIA E O MÉTODO: A DESTRUIÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE	31
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO	31
2.2 OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	39
2.2.1 Rodas de conversa com trabalhadores alunos	42
2.2.2 Roda de conversa com os professores e coordenadores	43
2.2.3 Entrevistas semiestruturadas	44
2.2.4 Análise documental	45
2.3 PARTINDO EM DIREÇÃO À CONCRETICIDADE: O PROGRAMA COMPARTILHA	46
2.3.1 Os trabalhadores sujeitos da pesquisa.....	49
3. TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES HISTÓRICO-ONTOLÓGICAS.....	56
3.1 TRABALHO, HISTÓRIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO A PARTIR DE MARX	56
3.2 UM ESBOÇO HISTÓRICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	61
3.3 FORMA E CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA.....	76
3.4 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO	80
3.4.1 Pedagogia histórico-crítica	81
3.4.2 Pedagogia Socialista	83
3.5 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	87
3.6 RETOMANDO A QUESTÃO: MAS AFINAL O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA?.....	93
4. O PROGRAMA COMPARTILHAR E SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS INTERLIGADOS.....	100
4.1 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	100
4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	115
4.2.1 Forma e conteúdo.....	115
4.2.2 Teoria e prática	127
4.2.3 A alienação do trabalho docente	133
4.2.4. A relação entre indivíduo, meio e sociedade	137
4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM PROGRAMA DE ADULTOS TRABALHADORES	142
4.4 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES.....	171
ANEXOS	181

1. PRENÚNCIO



Zina Aita, *Homens Trabalhando (A Sombra)* 1922

“O operário não tolera linhas breves.
 (E com tal mediador ainda se entende Assiéiev!)
 Sinais de pontuação? São marcas de nascença!
 O senhor corta os versos toma muitas licenças.
 Továrích Maiakóvski, por que não escreve iambos?
 Vinte copeques por linha eu lhe garanto, a mais.
 E narra não sei quantas lendas medievais,
 e fala quatro horas longas como anos.
 O mestre lamentável repete um só refrão:
 - Camponês e operário não compreenderão.
 O peso da consciência pulveriza o autor. [...]
 - A classe operária? Conheço-a como a palma!
 Por trás do seu silêncio, posso ler-lhe na alma -
 Nem dor nem decadência.
 Que autores então há de ler essa classe?
 Só Gógol, só os clássicos.
 Camponeses? Também. O quadro não se altera. [...]
 Logo: que se eleve a cultura do povo!
 Uma só, para todos.
 O livro bom é claro e necessário
 a mim, a vocês, ao camponês e ao operário.”
 (“Incompreensível para as massas” – Maiakóvski)

Este trabalho tem como objetivo compreender as relações mais gerais que se estabelecem entre trabalho, educação e educação física, tendo como ponto de partida um programa de escolarização de adultos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, o Programa Compartilhar. Busca analisar as relações histórico-sociais refletidas neste fenômeno, apreendendo sua processualidade, levando em consideração as particularidades deste Programa enquanto móvel de articulação entre o singular e o universal. Busca ainda, compreender as contradições em um sistema em que os trabalhadores, enquanto classe que vive do trabalho, são fruto de uma sociedade baseada na produção de mercadorias para o acúmulo de capital, sendo esta a forma assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista. Como a ponta de um *iceberg* que, à primeira vista se manifesta na superfície da água, buscamos aqui compreender os nexos mais profundos da estrutura que não nos é permitido enxergar a olho nu, na cotidianidade imediata instaurada pelo projeto burguês.

Nesse sentido é que a produção científica, enquanto produção de conhecimento, tem um caráter de engajamento teórico-prático na realidade em que busca desvelar e transformar. Entendemos que a teoria é princípio norteador das finalidades e dos objetivos do projeto histórico que se pretende alcançar, possibilitando o apontamento de um outro horizonte que não o da reprodução sociometabólica do capital, que transforma seres humanos em mercadoria (força de trabalho). Para isso, a perspectiva do materialismo histórico dialético nos permite compreender que, ao mesmo tempo em que a ação humana produz mudanças no plano teórico-prático, esta ação também é produzida por uma série de condicionantes históricos que delimitam nossa ação, ou seja, os seres humanos também são produto de suas circunstâncias.

A escrita dessa introdução, já no final desse processo de pesquisa, acontece no momento em são registrados no Brasil mais de 400 mil mortes devido a pandemia da COVID-19. Provavelmente até a publicação deste trabalho novas vidas serão transformadas em números e estatísticas, fruto não apenas de um fenômeno biológico, mas de um modo de produção e reprodução da vida que esgota as forças humanas e a natureza em detrimento do objetivo de acúmulo desenfreado de capital. A ciência, tornada propriedade privada pela classe burguesa, expropriada da classe trabalhadora, deve voltar a sua gênese e ser colocada de posse do trabalho e dos trabalhadores, visto que o processo de desenvolvimento científico está

subordinado às relações econômicas estabelecidas. Ao produzirmos conhecimento relevante, que se contrapõe ao projeto histórico dominante, estamos instaurando um processo de contradição e de disputa do eixo estruturante que conduz a finalidade da ciência.

Estamos diante de um fenômeno que em sua superfície mais imediata se manifesta enquanto forças retrógradas através do conservadorismo, do autoritarismo e, portanto, do negacionismo da ciência e do ataque às universidades públicas, impedindo, através da precarização e da privatização das instituições de ensino e pesquisa públicas, a realização de seu papel na produção de conhecimento, ciência e tecnologia necessários para o enfrentamento das problemáticas como as que estamos vivendo, sendo essas apenas a aparência do fenômeno. A concepção de ciência que explicitamos, portanto, neste trabalho, enquanto produto de caráter público, deve ser colocada a serviço da classe trabalhadora no intuito de apontar avanços e limites para sua formação humana e transformação da sociedade.

A crise estrutural do capital sobre a qual nos encontramos e sobre a qual encontra-se a realidade aqui estudada, se constitui na essência deste fenômeno manifestado, sendo o contexto de acirramento das contradições sentidas desde o final da década de 1970, com a instauração de um novo padrão de acumulação capitalista, a partir da crise do padrão fordista-taylorista, e de uma reorganização no modo como o capital realiza a gestão das forças produtivas. Além disso, ao nos situarmos em um país da periferia do sistema capitalista, onde as relações produtivas assumem diferentes formas de manifestação das condições histórico-sociais concretas, a classe trabalhadora vem vivenciando uma intensa precarização do trabalho através do subemprego, do trabalho informal, temporário, parcial, configurando-se, assim, não como um todo homogêneo, mas cada vez mais complexificada e heterogênea (ANTUNES, 1997), compondo também uma unidade fundamental entre classe, raça e gênero.

Não é à toa que grande parte das 400 mil vítimas da COVID-19 no Brasil são trabalhadores, negros, moradores das grandes periferias urbanas, sem condições de realizar o distanciamento social, pois necessitam garantir sua sobrevivência nos postos mais precários de trabalho. Essa crise estrutural gera um amplo processo de reestruturação e amplas consequências no mundo do trabalho, embora as bases da sociedade capitalista permaneçam intocáveis. Este reordenamento estabeleceu novos padrões de acumulação, mais flexíveis, não mais centrados em uma

produção em massa, mas sim de acordo com a demanda; há o incremento das tecnologias, principalmente da robótica, da microeletrônica e da automação.

É esta base produtiva, em que o trabalho material e imaterial estão cada vez mais imbricados, que leva à disputa no campo teórico da perda da centralidade do trabalho, expressa por Antunes (2002) na análise comparativa do pensamento de Lukács e Habermas. Habermas, com o conceito de mundo da vida, aproximando-se analiticamente da fenomenologia, confere à ação comunicativa, à intersubjetividade e à subjetividade, momento privilegiado do agir societal, substituindo o trabalho por esses elementos na constituição do ser social. Nessa perspectiva são os seres humanos em interação e o indivíduo em sua experiência privilegiada que reconhecem e conferem validade ao mundo objetivo. “O reconhecimento do princípio da alteridade, da validade e do entendimento entre os seres sociais, por meio da interação subjetiva, da intersubjetividade que ocorre no mundo da vida, assume o caráter de centralidade na ação humana” (ANTUNES, 2002, p. 148).

Este debate que retira o papel do trabalho na constituição ontológica do ser social, se aproxima das chamadas teorias pós-modernas que negam as noções de totalidade, de universalidade, de verdade, buscando romper com a tradição marxista e com o chamado paradigma moderno de ciência. Porém, ao contrário do que essas teorias realizam, um anti-marxismo baseado na negação de uma modernidade unívoca, para Saviani e Duarte (2015), Marx não pode estar circunscrito à metafísica moderna subjetivista que corrói a noção de substância, visto que seu pensamento é antimetafísico, sua filosofia é histórica e historicizante e os sujeitos são sínteses de relações sociais.

Tais teorias chamadas pós-modernas, tão difundidas no universo acadêmico atual, não podem ser compreendidas fora do atual estágio do capitalismo. Embora difícil de defini-las, tratam-se de perspectivas não homogêneas, com diversos matizes, operando uma diversidade eclética, híbrida, que em grande medida separam sujeito e objeto e identificam essência e aparência dos fenômenos. Segundo Freitas (1995) “o pós-moderno ou a contemporaneidade não é uma forma de superação do moderno, mas o aprofundamento, sob outras bases, das formas de exploração do homem”. (p. 123)

É sobre essas bases que vem sendo constituído nosso sistema educativo. O projeto de educação em um dado período histórico também não pode ser compreendido fora da materialidade da sociedade que o produz. O atual estágio do

capitalismo tem nos apresentado consequências graves para o campo educacional, um esvaziamento do sentido da escola e da educação, o que implica na adequação da educação para o projeto do capital em sua fase neoliberal. Os novos sentidos que o trabalho vem assumindo, ou melhor, as novas formas de sobreposição do capital sob o trabalho, deram também novos sentidos para a educação. A necessidade de um profissional mais generalista, multifuncional, com diferentes competências e habilidades, fizeram com que a educação também se adequasse a estes objetivos.

Com o processo de industrialização no Brasil, na primeira metade do século XX, a educação tinha a função de preparar para o mercado de trabalho em expansão, e os setores empresariais como o “Sistema S”, ditavam as políticas educativas para os trabalhadores. Com a reestruturação produtiva da década de 1970, sentida no Brasil mais fortemente a partir da década de 1990, com o aumento dos níveis de desemprego e a precarização do trabalho, é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser mais competitivo e adaptado ao mercado de trabalho. O que se espera das oportunidades escolares já não é mais o acesso aos postos de trabalho, mas o aprimoramento de competências que possibilitem aos sujeitos garantirem sua própria empregabilidade. Há, portanto, um esvaziamento do sentido da educação para a classe trabalhadora. Se antes ela servia de forma utilitarista para a preparação para o mercado de trabalho, hoje, não há mais a garantia de postos formais de trabalho a serem preenchidos, portanto, cabe à escola preparar não mais para o emprego, mas para a empregabilidade, dotando o indivíduo de competências e habilidades que os possibilite tornarem-se trabalhadores mais flexíveis, adaptados às mudanças do mercado, aptos a desempenharem qualquer atividade, a empreenderem e garantirem sua subsistência.

Assim, as atuais políticas educacionais trazem em seu bojo a chamada “pedagogia das competências”, centrada no lema “aprender a aprender”, onde o que importa é aprender qualquer coisa que seja útil para o desenvolvimento de capacidades e habilidades. Segundo Kuenzer (2002) o conceito de competências, embora não seja novo, é eixo central das políticas educacionais formuladas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, sendo fortemente presente nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, para a formação profissional e para a formação de professores. O lema “aprender a aprender” vem em substituição ao

“aprender a fazer”, mudança necessária ao modo de produção flexível toyotista, que retira o saber-fazer do trabalhador especializado a fim de controlar seu domínio do conteúdo do trabalho, retirando seu poder de barganha que vinha numa crescente durante o fordismo-taylorismo, forjando, assim, um trabalhador generalista, que precisa aprender as mais diversificadas tarefas. A crise estrutural do capital, da qual a solução se dá apenas superficialmente, com uma reorganização no modo de acumular capital, tem justamente como um de seus fatores a necessidade de controlar os trabalhadores frente a seu poder de negociação que tinha se elevado durante as políticas keynesianas, sem deixar de levar em conta que estas tratam-se de concessões aos trabalhadores a fim de gerar uma conciliação de classes através do chamado “estado de bem-estar social”.

Consideramos que a mais grave mudança nas políticas educacionais para a classe trabalhadora nos últimos anos seja a chamada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), visto que prescinde da educação escolar determinados conteúdos, principalmente das áreas de Ciências Humanas, Educação Física e Artes, apresentando também um currículo flexível para um indivíduo flexível e adaptável às novas demandas. Além disso, trata-se de uma confirmação da dualidade educacional entre a rede pública e privada, entre uma educação científica e intelectual, onde aos estudantes são apresentadas as mais diversas possibilidades para seu futuro; e uma educação técnica e dos mínimos, restringindo o destino dos filhos da classe trabalhadora às ocupações mais precarizadas na conformação do mundo do trabalho atual.

Assim, consideramos dois pontos agravantes da Reforma do Ensino Médio: a) a contenção do avanço do desenvolvimento de trabalhadores mais intelectualizados e especializados, visto que nos últimos anos no Brasil houve um aumento da inserção dos trabalhadores no ensino superior. Portanto a Reforma precisa garantir uma desqualificação na educação básica pública que impossibilite os filhos da classe trabalhadora de acessarem o Ensino Superior e, além disso, b) o processo acentuado de mercantilização da educação, que hoje se manifesta através da consolidação da modalidade de Educação à Distância (EAD). Sobre este último ponto, cabe lembrar que a própria Reforma do Ensino Médio, já previa a possibilidade de cerca de 80% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ser realizada na modalidade à distância, o que demonstra aqui o interesse em parte do empresariado brasileiro (atuante na elaboração da Reforma) em vender

seus produtos (materiais didáticos, plataformas educacionais digitais, tutoria, etc.) através da EAD, o que já vinha ocorrendo no Ensino Superior, onde, segundo o INEP, em 2017 o número de matrículas em cursos a distância, nesta modalidade atingiu uma taxa de 21,2% do total das matrículas de graduação¹, e com o contexto da pandemia, isso vem se fortalecendo na Educação Básica como um todo. Ressalta-se aqui que o debate não pode permanecer em torno da qualidade e validade ou não da modalidade EAD, mas sim, sobre o que está sendo evidenciado, ou seja, uma aceleração no processo de mercantilização e empresariamento da Educação Básica e Superior.²

Diante disso, buscamos trazer neste trabalho as contradições da formação da classe trabalhadora na sociedade do capital, evidenciando que a dualidade da educação surge com a divisão do trabalho nas diferentes sociedades e, no capitalismo, essa divisão se acirra ainda mais com a divisão social do trabalho que irá estruturar o sistema de ensino. Portanto, esta pesquisa, ao analisar o trabalho pedagógico em um programa de educação de adultos trabalhadores, coloca em evidência que as desigualdades educacionais são fruto de desigualdades sociais, visto que grande parte dos jovens e adultos trabalhadores que hoje frequentam esse tipo de programa, foram impedidos de permanecerem no espaço escolar pela necessidade de contribuir com a subsistência familiar.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2019 a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 6,6 % (11 milhões de analfabetos) e, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram pelo menos o Ensino Médio é de 48,8%.³ A modalidade da EJA, que nasce a partir destas contradições, tem sido cada vez mais a garantia de uma conclusão aligeirada, certificatória, com o mínimo necessário para a classe trabalhadora adquirir seu diploma.

¹ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

² Exemplificamos esse processo de mercantilização através do que ocorre na Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, denunciado pelo sindicato da categoria, onde o governador do Estado chamou para o diálogo sobre a realidade educacional, Luciano Huck um dos investidores em *startups* educacionais. Veja em: https://cpers.com.br/a-rede-estadual-nao-precisa-de-caridade-precisa-de-investimentos-publicos-e-valorizacao/fbclid=IwAR2q3JrrLH7S67GcwEjUU0hw_ZIz_dnlQX1UrHC8egOai12kqk3DfCZB7zE

³ Informação disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

Nosso ponto de partida, portanto, é o trabalho pedagógico realizado no Programa Compartilhar, onde o pesquisador realizou estágio extracurricular durante dois anos de sua formação em Licenciatura em Educação Física. Este Programa, criado em 1989 e garantido pela Ordem de Serviço 33 de 1993⁴, tem como objetivo garantir aos servidores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre a conclusão de seus estudos na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) na modalidade de EJA. As aulas são ofertadas nos seus próprios locais de trabalho e durante a jornada semanal, onde os trabalhadores estudantes são liberados de sua atividade laboral durante dois turnos semanais para frequentar as aulas.

A categoria trabalho pedagógico, elaborada por Freitas (1995) trata de compreender que o trabalho imaterial realizado na escola capitalista deve buscar restabelecer o vínculo perdido entre atividade pedagógica e trabalho material produtivo, entendendo que o trabalho é fundamento do conhecimento. Esta concepção não se limita a compreender apenas o trabalho do professor, mas a totalidade das relações que se estabelecem no interior da escola e sua relação com a organização social como um todo.

Estudar a relação entre trabalho e educação no Programa Compartilhar parte, assim, do entendimento de que a forma que esta relação assume no Programa é a forma do capital organizar a vida, sem perder de vista a complexificação e as contradições que esta forma vai assumindo, a partir das disputas que os sujeitos que dela participam vão estabelecendo. Analisar o Programa Compartilhar a partir das particularidades de seu trabalho pedagógico significa compreender as imbricações entre trabalho docente, gestão, conteúdos curriculares, objetivos, avaliação, participação dos alunos, etc., compreendendo que os objetivos da escola capitalista, ou no caso, de um programa de trabalhadores, suas finalidades e motivos, são expressos através da forma como o programa se organiza e dos conteúdos que veicula.

O interesse por pesquisar esta temática, partiu justamente da ação do pesquisador neste programa, que, como professor estagiário de Educação Física e como trabalhador orgânico a sua classe, busca compreender as contradições entre formação humana e trabalho, que se manifestam neste Programa. Portanto, o concreto vivido pelo pesquisador trabalhador é o início desse processo investigativo

⁴ Disponível em: <https://legislacaosirel.portoalegre.rs.gov.br/norma/703>

que busca problematizar as relações entre trabalho e educação no sistema capitalista.

Apontar os limites que se apresentam na realidade não significa apontar possibilidades de reformar a educação dentro dos limites da sociedade capitalista, mas sim acirrar as contrações para superação do capitalismo. Um dos elementos centrais na organização do trabalho pedagógico, segundo Freitas (1995) é o projeto histórico, ou seja, qual concepção de sociedade, de ser humano e de mundo que se quer construir.

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. (FREITAS, 1995, p. 123)

Muitas questões são levantadas a partir da experiência junto aos trabalhadores alunos do Programa Compartilhar e também a partir da trajetória de trabalho e educação do próprio pesquisador, visto que, diferente das pesquisas de cunho positivista e idealista, não há separação entre sujeito e objeto. Permito-me aqui falar na primeira pessoa, apontando que minha própria trajetória de trabalho e educação é elemento impulsionador e analisador para esta pesquisa.

Ao interromper os estudos ao término do Ensino Fundamental permaneci durante 5 anos trabalhando de "bicos" e ajudando no pequeno negócio da família. Percebendo que sem a conclusão da Educação Básica não conseguiria acessar postos de trabalho mais qualificados, concluo o Ensino Médio através do Exame Supletivo, mesmo sabendo que estava pagando pela certificação, tendo pouco ou quase nada de acesso ao conhecimento. Ainda após a conclusão da Educação Básica, o que acesso são diversos postos de trabalho informais, como auxiliar de pedreiro, lavador de carros, prestação de serviços gerais, pintor, cozinheiro, auxiliar de expedição, dentre outros. Durante estes trabalhos não poucas vezes ouvia expressões como "não quis estudar, vai trabalhar!", "não escutou os pais, agora tá aí limpando chão!"

A expectativa de que a certificação do Ensino Médio garantisse postos de trabalho mais qualificados pouco se efetivou e, após cerca de 10 anos fora de uma instituição escolar, acesso o Ensino Superior para cursar Licenciatura em Educação Física em uma instituição privada, através do endividamento do Financiamento

Estudantil (FIES). Na graduação pude perceber a continuidade das desigualdades sociais que se manifestavam em desigualdades educacionais. O acesso ao Ensino Superior privado é a realidade de grande parte da classe trabalhadora e, observando meus colegas, percebia novamente a busca pelo diploma para a garantia de postos mais qualificados de trabalho. Percebia também que aqueles poucos colegas oriundos de famílias da classe média, com melhores condições socioeconômicas, se sentiam muito à vontade no espaço acadêmico, enquanto que a grande maioria, que trabalhava durante o dia e estudava à noite, sentia que aquele espaço não lhe pertencia, se sentia como “peixe fora d’água”, buscando enquadrar-se o tempo todo nos modos de ser construídos nesse espaço.

Durante minha formação, me deparei com inúmeras outras contradições, dentre elas o fato de ser considerado um estudante problematizador, questionador, estudioso. Considero isso uma contradição, visto que aquilo que deveria ser regra para a classe trabalhadora quando acessa o Ensino Superior, se torna evidência de diferenciação ao buscar o acesso ao conhecimento para compreender a realidade e transformá-la. Porém, não é isso que a universidade nos possibilita, pelo contrário, enquanto instituição hegemonicamente burguesa, nos quer silenciados e imobilizados, buscando apenas a garantia de um diploma, para ser apenas mais um indivíduo melhor qualificado. São essas contradições que me fazem, enquanto classe trabalhadora, discernir acerca de meus referenciais teóricos, meus posicionamentos e escolhas pela inserção na pesquisa e na pós-graduação.

Ao optar pelo curso de Educação Física como formação, esta acaba se evidenciando para mim como uma área de grandes desafios e que, ao longo de minha graduação, me fez compreender que meu papel era o de fazer emergir suas contradições. O fato de na Educação Física escolar não estar disponível aos estudantes o vasto repertório de conhecimentos científicos que acessei no Ensino Superior era uma das indagações que realizava. Por que conhecimentos imprescindíveis para o ser humano, como nutrição, fisiologia humana, fisiologia do exercício, educação postural, não estavam presentes no currículo escolar? Por que, embora realizando um curso de Licenciatura, os conteúdos estavam sempre atrelados à lógica mercantil do Bacharelado? Por que conhecimentos do campo da Filosofia, da Sociologia, da Educação, eram marginalizados no currículo da graduação e, por vezes, eram realizadas em disciplinas a distância?

Ao realizar estágio extracurricular junto ao Programa Compartilhar como professor de Educação Física, passo a questionar quais as contribuições da área para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Percebo que a Educação Física vem se detendo a pensar o corpo e a atividade do jogador de futebol, do maratonista, do ginasta, e pouco vem se detendo sobre a atividade humana fundamental, o trabalho, e sobre os corpos dos trabalhadores que, ainda com idade entre 50 e 60 anos, continuam realizando trabalhos braçais precários. Percebi, portanto, que a Educação Física muito tem a contribuir em seus conteúdos para o desenvolvimento humano dos trabalhadores, não em uma perspectiva funcionalista, de forma a realizarem melhor suas atividades laborais, mas de se apropriarem de conhecimentos imprescindíveis que possam fortalecer o trabalho e os trabalhadores, subvertendo a lógica do capital que trata o corpo enquanto mercadoria.

Colocamos, portanto, neste início, e aqui retomo a escrita no plural pois trago comigo não apenas aqueles e aquelas que contribuíram neste trabalho, como o Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/UFRGS) e minha professora orientadora Denise Grosso da Fonseca, mas também professores e trabalhadores que estão empenhados em construir uma nova educação e uma nova sociedade. Enquanto professores e professoras de Educação Física não podemos abrir mão de nos indagarmos acerca de qual papel que a Educação Física vem cumprindo no interior da escola, nem de continuar questionando: “*mas afinal, o que é a educação física?*”⁵ assumindo que os embates que surgem dessa questão contribuem para o avanço da área, visto que, na perspectiva do materialismo histórico dialético, é dos conflitos que se faz emergir o novo. Após um profundo debate na década de 1990, impulsionado pela questão da regulamentação da profissão e pela divisão da área em Bacharelado e Licenciatura, parece que deixamos de dialogar sobre as questões filosóficas, epistemológicas e políticas que perpassam nosso campo. Estariam, pois, estas questões superadas? Ou estaríamos abrindo mão de direcionarmos os caminhos que queremos para a Educação Física no Brasil?

⁵ Fazemos referência aqui principalmente aos artigos de Gaya (1994) e de Taffarel e Escobar (1994) que suscitaram grandes debates em torno desta questão.

A Educação Física escolar, inserida hoje na área das Linguagens, nos parece estar esvaziada de sentido, de conteúdo objetivo, enquanto que nos espaços não escolares continua vendendo seus diferentes produtos para quem deles pode usufruir. Entendemos que é preciso socializar com a classe trabalhadora, no espaço escolar e não escolar, os conhecimentos mais elaborados da Educação Física, os produtos da cultura corporal, concepção que assumimos e que explicitaremos neste trabalho. É nesse sentido, que precisamos compreender a Educação Física enquanto área do conhecimento inserida nas disputas de uma sociedade dividida em classes, tendo sua própria constituição enquanto disciplina ocorrida no capitalismo nascente, para conformar os corpos a serem produtores de mercadorias. Porém, esta educação física⁶, diferente da Educação Física (EF) no espaço escolar, se constitui numa perspectiva histórica assumindo diferentes formas e papéis ao longo do desenvolvimento das sociedades.

É a partir desse caminho percorrido que busco acessar a pós-graduação, justamente para compreender as diversas contradições que emergem, não apenas na área da EF, mas na sociedade capitalista como um todo. Acessar a pós-graduação, para um trabalhador oriundo de postos precários de trabalho, ainda configura-se como exceção na forma como está colocada a divisão do trabalho, visto que o trabalho intelectual, enquanto possibilidade de fuga do trabalho manual, continua sendo realizado em grande parte por aqueles que tiveram um *locus* privilegiado durante a sua formação básica, podendo normalmente se dedicar apenas aos estudos, tendo influências intelectuais no seu entorno, o que é demonstrado ainda hoje no modo como a pós-graduação é organizada no Brasil, seus critérios de seleção e de distribuição de bolsas. Uma lógica muito distante da vida da classe trabalhadora.

Ao longo da exposição desta pesquisa vamos articulando os referenciais filosóficos e científicos que nos embasam, com os dados coletados durante a pesquisa, compreendendo que a fala dos sujeitos entrevistados não possui uma essencialidade em si mesma, mas é representação do real. Nos afastamos tanto de

⁶ Aqui fazemos uma distinção. Tratamos Educação Física (EF) com letras iniciais maiúsculas quando nos referimos a área do conhecimento constituída no espaço escolar ou não escolar, e com iniciais minúsculas quando tratamos de sua perspectiva histórica, quando assume desde a Antiguidade, até os dias atuais, diferentes constituições enquanto manifestação da cultura corporal.

uma perspectiva idealista, prático-reflexiva, centrada no subjetivismo, quanto da perspectiva empírico-analítica, objetivista, portanto, para nós há uma relação dialética entre sujeito e objeto, entre aparência (representação, manifestação) e essência dos fenômenos.

Temos como horizonte a construção de uma *pedagogia socialista*, como estratégia de um outro modelo de produção e reprodução da vida, inspirados na experiência soviética, em que o trabalho socialmente necessário torna-se central na elaboração de uma proposta educativa que atenda às exigências da atualidade revolucionária. Como tática, acreditamos ser passo importante a socialização com a classe trabalhadora dos conhecimentos historicamente elaborados, proposta central da *pedagogia histórico crítica* formulado por Dermeval Saviani e outros pedagogos brasileiros.

O campo teórico metodológico do marxismo e do materialismo histórico dialético contribui para o enfrentamento político e ideológico, tanto no campo científico quanto prático, nos contrapondo assim, às perspectivas positivistas e idealistas, tão presentes nas universidades, fugindo das concepções dogmáticas que não levam em conta o movimento dinâmico da realidade e as formas que vão assumindo as relações na sociedade capitalista. Tal enfrentamento parte da não naturalização das relações sociais, da não admissão da forma do capital organizar a vida como condição eterna e imutável, como nos faz crer as perspectivas do “fim da história” e da negação das grandes narrativas, sendo este um embate não puramente acadêmico, mas sim da concretude das relações mundiais após a derrubada da União Soviética. Afirmamos que essas perspectivas possuem um caráter imobilizante, que pouco ou quase nada contribuem para o avanço de um projeto histórico da classe trabalhadora.

Muitas críticas foram feitas e ainda as são, ao marxismo e aos teóricos que o utilizam para a compreensão do mundo e ferramenta de luta, principalmente no interior do espaço acadêmico, atribuindo a esta concepção adjetivos como dogmático, político, economicista, etc. Retomamos aqui o significado da palavra *dogma* que na perspectiva filosófica trata-se de um pressuposto teórico que considera o conhecimento humano apto à obtenção de verdades absolutamente certas e seguras, ou, em um sentido teológico, um conjunto de preceitos de caráter incontestável. Afirmamos, portanto, que o materialismo histórico dialético, como teoria e método é o que possibilita justamente afastar-se do dogmatismo, por seu

caráter monista, de um todo estruturado e dialético, em que tudo advém da matéria e esta não é mecânica, mas viva, contraditória, dinâmica, multifacetada e multideterminada.

No campo acadêmico, principalmente na área da EF atualmente, são poucas as produções que tem como referência o materialismo histórico dialético. Acreditamos que isso gera grande impacto não apenas na produção teórica, mas na formação docente, visto que esta tem sido pautada cada vez mais por concepções dualistas e idealistas, esvaziada de conteúdo objetivo, e também positivista, visto que a produção científica da área hegemonicamente ainda está pautada por pesquisas no campo da biodinâmica, numa perspectiva empírico-analítica. Frizzo (2012) na produção de sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (PPGCMH), apontava que neste programa havia até então sido produzidas apenas duas dissertações de mestrado (DIEHL, 2007; SILVA, 2009) e nenhuma tese de doutorado tendo como perspectiva teórico metodológica o materialismo histórico dialético. Dando continuidade nesta análise, apontamos aqui que de 2012 até o presente momento, mais duas dissertações de mestrado foram produzidas nesta perspectiva (BERNARDI, 2014; BORIN, 2017), sendo ainda a tese de Frizzo a única pesquisa de doutorado realizado no PPGCMH com este referencial. Portanto, o movimento de investigação e exposição a partir do materialismo histórico dialético configura-se como um desafio para nós, tanto pela sua complexidade, como pelas poucas pesquisas já desenvolvidas na área da EF que utilizam esta perspectiva teórico-metodológica.

Dito isso, iniciamos esta pesquisa com a intenção de problematizar um fenômeno particular vivido durante dois anos, o Programa Compartilhar, e diante disso me deparo com uma complexidade de fatores interligados, que emergiram do aprofundamento teórico durante o período do curso de mestrado. Talvez o aprofundamento realizado pelo pesquisador durante esses 2 anos e meio do curso de mestrado não caiba no espaço desta dissertação, portanto o conhecimento aqui produzido e agora exposto neste relatório final, tem um caráter inconcluso. Reiteramos desde já que as conclusões por ora aqui apresentadas tem seu caráter provisório, passíveis de serem refutadas, visto o caráter dinâmico do fenômeno. As contradições aqui apresentadas estão longe de serem resolvidas, precisando serem retomadas constantemente e coletivamente trabalhadas. Cabe ao leitor deste trabalho, a responsabilidade de dizer se, apesar dos limites e dúvidas, conseguimos

realizar uma pesquisa relevante, pelo menos para suscitar novos debates em nossa área.

Partindo do “todo caótico” do trabalho pedagógico realizado no Programa Compartilhar, ou seja, daquilo que se apresenta de forma aparente, imediata, empírica, busca-se problematizar as concepções de trabalho, educação e EF presentes neste programa, tendo em vista a perspectiva histórico-ontológica e as contradições da relação entre trabalho e educação, partindo da sociedade capitalista para compreender a totalidade da formação humana. Busca-se compreender a realidade de um programa de adultos trabalhadores, apreendendo suas particularidades, singularidades e universalidade em relação à escola capitalista, à modalidade de EJA e às propostas contra-hegemônicas de educação dos trabalhadores.

Diante disso, muitas questões são levantadas pois, da realidade aparente emergem perguntas essenciais para a compreensão do fenômeno: Como se apresenta a relação e as contradições entre trabalho e educação no Programa Compartilhar? Como se realiza o trabalho pedagógico e quais suas especificidades? Qual o papel da EF no Programa Compartilhar e qual sua contribuição na formação dos trabalhadores?

Diante das questões levantadas, elenca-se como problemática central de pesquisa: **Quais as relações e contradições entre trabalho, educação e educação física a partir do Programa Compartilhar?** Partindo dessa problemática, busca-se avançar na compreensão da dinâmica interna do fenômeno, analisando suas contradições, mediações, relacionando suas particularidades com a totalidade do desenvolvimento histórico do ser humano.

Como objetivo geral pretendemos **compreender as relações e contradições entre trabalho, educação e educação física na educação de trabalhadores, a partir do Programa Compartilhar (PMPA)**, e como objetivos específicos:

- 1) Compreender as relações entre trabalho, educação e Educação Física no Programa Compartilhar;
- 2) Identificar e analisar as propostas pedagógicas e a organização curricular presentes no Programa Compartilhar;
- 3) Compreender o papel da Educação Física neste programa e suas contribuições para a construção de uma educação da classe trabalhadora;

4) Apreender as contradições que emergem dessa realidade e apontar possibilidades para a construção de uma educação para além da lógica do capital.

Partimos, portanto, de um programa de trabalhadores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com todos os seus elementos vividos no nível da aparência sensorial, fenomênica, para realizar um processo de abstração, teorização, ou seja, um movimento no pensamento que, para Kosik (2002) trata-se de um movimento de negação da imediaticidade, da evidência, da concreticidade sensível. Passamos agora ao momento de exposição, sendo esta “[...] a explicitação da coisa, justamente porque a apresenta no seu desenvolvimento e na sua evolução interna e necessária” (KOSIK, 1979, p. 38). Assim, o texto agora apresentado é constituído da seguinte estrutura:

Após esta introdução, no capítulo dois, *O Método e a Metodologia: a destruição da pseudoconcreticidade*, explicitamos do que se trata o materialismo histórico dialético, sua forma de conhecer o fenômeno e apontamos quais os caminhos percorridos nesta investigação, as ferramentas utilizadas para a coleta de dados e a análise dos mesmos. Além disso, tratamos de trazer mais detidamente o Programa Compartilhar em seu nível mais imediato, do todo caótico, conforme a experiência vivida pelo investigador.

No capítulo três, *Trabalho e educação: concepções histórico-ontológicas*, apresentamos os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, iniciando com as concepções de educação, trabalho, conhecimento e história em Marx, passando a fazer um resgate histórico das categorias trabalho e educação, compreendendo a história não apenas como método mas como processo investigativo, reafirmando-a como categoria imprescindível para uma pesquisa que pretende realizar apontamentos geradores de mudanças. Ainda neste capítulo tratamos das particularidades que a educação assume na sociedade capitalista, trazendo também experiências educativas contra-hegemônicas, organizadas em torno do ponto de vista científico da classe trabalhadora. Também debatemos em sessões específicas acerca da modalidade da EJA e o que ela vem sendo no Brasil, além de nossa concepção de EF como cultura corporal, buscando trazer os principais debates na área e as mediações específicas para esta pesquisa.

No capítulo quatro, *O Programa Compartilhar e seus múltiplos aspectos interligados*, apresentamos alguns movimentos internos do Programa Compartilhar, sua dinâmica, as relações que estabelecem com a totalidade, enfatizando as

concepções de trabalho e educação dos sujeitos pesquisados, o trabalho pedagógico em sua forma e conteúdo, além de uma análise mais detida da forma que a EF assume neste programa, buscando responder às problemáticas levantadas, mas não as esgotando. Por fim, no capítulo cinco, apresentamos as *Considerações Finais*, trazendo uma síntese das contradições evidenciadas na prática social, chegando agora a um concreto pensado, organizado, e apontando possibilidades de superação destas contradições e um horizonte possível para um projeto de educação e de educação física da classe trabalhadora.

2. A METODOLOGIA E O MÉTODO: A DESTRUIÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO

O método de pesquisa trata-se do modo como vamos conhecer a realidade e esse ainda, encontra-se atrelado ao objeto e à finalidade do estudo, portanto, requer uma tomada de posição. Tratando aqui da teoria do conhecimento, de forma sintética, podemos dizer que ao longo da história do conhecimento filosófico, há duas concepções fundamentais: o idealismo e o materialismo clássico. Segundo Wachovicz (1991), o idealismo inicia com a história do pensamento em Platão, passando por uma corrente cristã e uma corrente laica, fundamentada no idealismo clássico de Kant, concebendo um ser humano vinculado a uma ordem superior à ordem natural e que seria decisiva sobre a existência do mundo físico. Já o materialismo clássico, concebe o ser humano em sua existência empírica, sendo sua versão moderna o positivismo, que teve grande influência no pensamento ocidental desde o século XIX, sendo ainda hoje predominante um neopositivismo nas ciências sociais. O método dialético é o que vai superar a dicotomia entre essas correntes,

[...] reabilitando a primazia do homem sobre a realidade física porém negando sua determinação a partir de uma realidade sobrenatural, esta é a dialética histórica. [...] a dialética se apresenta como uma lógica que incorpora e supera a lógica formal iniciada com Aristóteles e seu método de raciocínio. (WACHOVICZ, 1991, p. 26-27)

O método do materialismo histórico dialético, formulado a partir de Marx no século XIX, como campo teórico e metodológico, trata-se de uma concepção filosófica monista materialista (MÉSZÁROS, 2016; POLITZER, 1986) em que tudo deriva da matéria, de uma única substância, diferenciando-se, portanto, da perspectiva filosófica idealista, em que tudo deriva da consciência, das ideias, de um espírito absoluto, havendo um primado da razão, como acreditava Hegel.

Marx expõe sua análise da sociedade burguesa, parte da célula mais nuclear, universal e indivisível do modo de produção capitalista, as mercadorias, apreendendo suas determinações mais simples, abstraindo-se dos dados fáticos e atingindo as determinações mais complexas, chegando assim à compreensão de

categorias como capital, lucro, trabalho, mais-valia, etc. Na exposição de seu método da economia política, Marx (2008) afirma que o caminho percorrido inicia no concreto vivido, para, através do processo de abstração no pensamento (teorização), chegar-se ao concreto pensado, ascendendo do abstrato ao concreto.. O concreto, enquanto concreto vivido, é síntese de múltiplas determinações, manifesta-se enquanto representação do real, tal qual um *iceberg* que mostra a primeira vista apenas a sua ponta:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258)

O processo de pesquisa que tem como método o materialismo histórico dialético, portanto, trata de apreender os múltiplos aspectos interligados de um fenômeno, buscando capturar sua totalidade, sua historicidade, suas mediações e contradições. O processo de elaboração dos conceitos, das categorias, ocorre na consciência, são elaboração do pensamento, mas tem sua gênese na realidade e essa existe independentemente da consciência. O papel do pesquisador é extrair do objeto as categorias de análise.

Essa premissa filosófica nos permite compreender que são os homens reais, ativos na história que tem a capacidade de conhecer, não um ser apartado do mundo. Em *A Ideologia Alemã*, Marx (2007) afirma que:

A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores de suas representações, das suas ideias, etc. – mas se trata dos homens reais e ativos, condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas [...] não partimos do que os homens dizem, representam ou imaginam, nem do homem predicado, pensado, representado ou imaginado para chegar aos homens de carne e osso; para nós o ponto de partida são os homens realmente ativos e do seu processo de vida real deduzimos também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e suas incidências. (p. 93-94)

O materialismo histórico dialético tem importante contribuição na ruptura com perspectivas dualistas, que separa matéria e espírito, realidade natural e realidade humana, sujeito e objeto, concebendo uma relação dialética entre tais categorias. Na

Introdução à *Contribuição à crítica da economia política* de Marx, Florestan Fernandes (2008) afirma, acerca do materialismo histórico dialético que:

Dessa forma, o que havia de essencial e de fecundo no 'método naturalista', que permite apanhar o que é geral nas coisas; e o que havia de essencial no 'método histórico', que permite captar as coisas em sua singularidade - deram origem a um novo método de trabalho científico, conhecido posteriormente sob o nome de 'materialismo histórico'. Esses resultados a que Karl Marx chegou marcaram uma nova etapa na história das investigações científicas, pois desdobraram diante das 'ciências históricas' - ou ciências sociais como dizemos atualmente - novas possibilidades de desenvolvimento científico. (p.12)

Portanto, o problema central no método não é mais o homem em seu aspecto naturalizante, mas os homens reais, atuantes no movimento histórico, dotados de consciência e matéria, avesso e direito de um mesmo pano (VÁSQUEZ, 2011). O método que Marx utiliza para a análise da sociedade burguesa compreende que a realidade concreta (esfera da produção) forma, conforma, condiciona, o mundo das ideias (esfera da reprodução), num processo dialético em que o real cria a consciência e a consciência cria o real. Ressalta-se que Marx não concebe a consciência, as ideias, a teoria, o pensamento, a linguagem, como estrutura divisível à realidade material, mas sim como parte constitutiva da mesma, como unidade do diverso, como um nível mais elevado, mais complexo da matéria.

No capitalismo, mesmo havendo uma heterogeneidade de concepções filosóficas, a classe dominante, para conformação de seu ideário, utiliza-se da concepção dualista, não apenas para afirmar que há duas substâncias, mas para colocar uma substância em submissão a outra, portanto, o corpo submisso à mente, o trabalho ao capital, a estética à razão. Nesse sentido, há o reforço no ideário da divisão/dicotomia entre linguagem e realidade, entre teoria e prática, entre pensar e fazer, e é assim que os homens se movem no mundo das aparências, de forma dualista e idealista, condicionando tudo ao mundo das ideias (primado da consciência). Segundo Politzer (1986), as concepções de mundo idealistas, arraigadas em cada um, influenciam as bases teóricas da educação e da cultura, e, enraizadas desde a infância, constituem-se em ferramenta nas mãos da burguesia que não gosta que se dê importância à realidade.

O materialismo histórico dialético compreende a realidade como uma totalidade, como um todo estruturado, coeso. Bottomore (2013) assim caracteriza o materialismo e ainda o materialismo histórico:

Em seu sentido mais amplo, o materialismo afirma que tudo o que existe é apenas matéria ou, pelo menos, depende da matéria. [...] O materialismo histórico afirma o primado causal do modo de produção dos homens (e das mulheres) e de reprodução de seu ser natural (físico), ou, de um modo mais geral, do processo de trabalho no desenvolvimento da história humana. (p. 404)

O autor afirma ainda que um dos significados filosóficos do materialismo histórico em Marx é “a negação da autonomia, e, portanto, do primado das ideias na vida social” (BOTTOMORE, 2013, p. 404).

Importante situarmos que, embora não haja um primado das ideias sobre a vida social, o processo de abstração, de produção de teoria no pensamento, é o que permite fugir da imediaticidade das relações cotidianas. Segundo Netto (2011, p. 21), “teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Sendo assim, para realizar a pesquisa acerca de um dado fenômeno, parte-se de uma realidade concreta, tem-se como ponto de partida um “todo caótico” que se configura no nível da aparência. O processo de pesquisa possibilitará analisar uma realidade determinada, compreendendo sua dinâmica, sua estrutura e seu movimento, indo em direção a sua essência, aquilo que não se pode enxergar a “olho nu”. Se a aparência e a essência dos fenômenos fossem coincidentes, não haveria necessidade da realização da investigação.

Kosik (2002) trata dessa realidade imediata, como uma *pseudoconcreticidade* que precisa ser destruída. Nessa esfera encontra-se o mundo das representações, da práxis comum utilitária, fragmentada, unilateral, que permite aos homens movimentarem-se no mundo da aparência, mas não compreendê-lo na sua essência. Porém, a representação (ou aparência fenomênica segundo o autor), e o conceito da coisa em si, embora distintos, são duas qualidades da práxis humana e a realidade é a unidade entre representação e conceito, entre fenômeno (aparência) e essência. Assim, a manifestação da essência é parte da atividade do fenômeno.

Essa pseudoconcreticidade, que nos fala Kosik (2002), trata, portanto de

[...] um complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. (p. 15)

E ainda, a destruição dessa pseudoconcreticidade

[...] que o pensamento dialético tem de efetuar - não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter imediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (p. 21)

Para Lukács (2015), a matéria reflete na consciência, mas não de forma mecânica e sim dinâmica, viva, contraditória, multifacetada, multideterminada. O pensamento é um momento da matéria e, mesmo sendo uma expressão mais elevada (no sentido que se eleva da matéria), ainda assim, o pensamento é um estágio da matéria. Portanto, toda a física precede uma metafísica, disso pressupõe-se que é preciso ocorrer uma transformação na matéria para que disso decorra uma transformação no pensar. E ainda:

O materialismo histórico, no qual se expressa o conhecimento social do proletariado como conhecimento para si, é o primeiro a produzir clareza nesse ponto. O materialismo histórico é o primeiro a desvendar a origem real e, por isso mesmo, a essência concreta das categorias de nosso ser e de nossa consciência, de explicitar como produtos do processo de desenvolvimento histórico-social as formas de pensamento tomadas em sua imediatez como naturais e eternas. (p. 120)

Dito isso, o método de Marx se diferencia tanto do materialismo clássico positivista, quanto do materialismo contemplativo de Feuerbach, visto que o conhecimento não é um simples reflexo da realidade, mas um processo feito de uma série de abstrações para o desenvolvimento de conceitos. A produção do conhecimento na perspectiva dialética, trata-se assim, de uma atividade criadora, que produz um objeto teórico, mas que este vincula-se necessariamente à prática.

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se, assim, do concreto ao abstrato, constitui, por isso mesmo, uma atividade cognoscitiva criadora. (VÁSQUEZ, 2011, p. 209)

Mas, questionamos ainda, o conhecimento da realidade se orienta para qual fim? Segundo Vásques (2011), a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir no mundo, mas esta atividade da consciência é inseparável da atividade humana. Assim, o ser humano age conhecendo, e o conhecimento se relaciona com a atividade prática transformadora através de seus fins. Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de um determinado fim, ou uma série de fins. O materialismo histórico dialético, enquanto ponto de vista científico e filosófico da classe trabalhadora, desvela, portanto, a realidade imediata e cotidiana, distinto de perspectivas que permanecem na superfície do fenômeno ou que simplesmente contemplam e se adaptam a realidade. Este método científico e filosófico da classe trabalhadora, tem como finalidade transformar a realidade. O horizonte transformador é, como afirma Netto (2011), aquilo que confere à teoria de Marx e dos marxistas não apenas problemáticas de caráter filosófico, mas igualmente ideológicas e políticas, na medida em que se vincula a um projeto revolucionário.

Compreender a realidade, para além do que se apresenta como imediato/aparente, pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica que implica o compromisso com os seres humanos e o mundo, com o desvelamento de suas contradições, de modo a criarmos as condições necessárias à transformação da realidade social na direção de relações comprometidas com o atendimento das reais necessidades humanas, e não das necessidades artificiais criadas pelo capital para a sua própria continuidade, para a perpetuação de seu metabolismo baseado na propriedade privada dos meios de produção e na desigual distribuição das riquezas socialmente produzidas. (DAMO et al, 2012, p. 99)

Portanto, a escolha por um campo teórico metodológico diz respeito às concepções de mundo, de sociedade e de ser humano do pesquisador, sendo o que possibilitará instaurar apontamentos de continuidade do projeto histórico vigente ou de superação das contradições evidenciadas pelo processo de pesquisa. Nesse sentido, mais do que técnicas de coletas de dados, o que tem precedência no processo de pesquisa é a teoria do conhecimento, ou seja, como o sujeito conhece a realidade, e sob qual nível dessa realidade ele permanecerá, como afirma Freitas (1995):

[...] o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação. Dessa forma, procuramos nos separar da perspectiva fenomenológica que enfatiza o estudo das percepções e representações dos sujeitos, da mesma forma que nos

separamos da perspectiva positivista. Ambas, por métodos diferentes, permanecem no nível das representações. (p. 71)

O materialismo histórico dialético busca, portanto, superar a concepção do materialismo clássico positivista, empirista, e também da fenomenologia, que mantém o núcleo de suas forças na consciência humana, suspendendo a afirmação da realidade do mundo e deslocando essa para a própria consciência (WACHOVICZ, 1991). Como afirma ainda Frizzo (2010), as concepções empírico-analítica ou fenomenológica-hermenêutica, que estudam os fenômenos por meio da observação, sem interferência por parte do observador, limitam-se à compreensão dos fenômenos pelas interpretações subjetivas dos pesquisados, tendendo assim, a permanecerem em posições superficiais, unilaterais e na descrição de seu contexto.

Posto isso, a partir dos dados coletados durante a investigação, o papel do pesquisador é fazer as conexões necessárias, apresentando a inter-relação entre as partes e a totalidade, que identificam as múltiplas dimensões do fenômeno, seus múltiplos aspectos interligados. Para tanto o papel do sujeito que investiga é fundamental, pois, como afirma Marx o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão entre elas” (MARX, 2014, p. 16). É neste momento de análise, que o pesquisador elenca as categorias centrais da pesquisa, sendo estas não dadas *a priori*, não se chega com elas para realizar a pesquisa, mas elas são extraídas da realidade, emergem dela. Para Netto (2011), as categorias

[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias [...]. (p. 46)

As categorias são imagens ideais que refletem os laços das coisas reais, são resultado da criação humana. Portanto, as categorias que emergem dessa pesquisa são, dentre outras: trabalho pedagógico; trabalho docente alienado; dualidade e dicotomia entre teoria e prática, corpo e mente, trabalho manual e trabalho intelectual; forma e conteúdo; conceito cotidiano e conceito científico; relação indivíduo – meio – sociedade, etc. Tais categorias perpassam a exposição da pesquisa, porém, não são categorias estáticas e imóveis. A realidade se movimenta,

e a contradição, a luta dos contrários, é a base desse movimento, sendo assim, é essa dinâmica que busca-se captar através das categorias.

Essas categorias que são extraídas da realidade, são apresentadas de forma a construir um todo estruturado que parte da coleta de dados, das falas, e dos documentos, para, em relação com os referenciais teóricos utilizados, que representam sínteses já realizadas por outros pesquisadores, partir em direção a uma compreensão mais abrangente possível. As categorias, de forma geral, são reflexo do mundo objetivo, são produto da atividade da matéria de certo modo organizada, em seu conjunto refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo e realizam a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser (KOPNIN, 1978).

Dito isso, o desafio se dá na materialização do método do materialismo histórico dialético para a realização de uma pesquisa, diferenciando o momento da investigação do momento da exposição dos resultados a que se chegou com determinada pesquisa. É importante também salientar que no materialismo histórico dialético o método de pesquisa se distingue do método de exposição, sendo este último possível de iniciar apenas quando se conclui a investigação. E ainda, tal conclusão “é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono, etc.” (NETTO, 2014, p. 26).

O último capítulo desta exposição encerra, portanto, com as considerações finais ou provisórias da pesquisa, retomando seus objetivos centrais. Nele tratamos de retornar à realidade, agora através de um real pensado, apontando alternativas para um projeto de educação de hegemonia da classe trabalhadora, buscando romper com as perspectivas crítico-reprodutivistas que se limitam apenas a apontar a negatividade na sociedade capitalista, ou às perspectivas que apenas refletem a realidade.

Passamos agora, ainda neste capítulo, a adentrar ao objeto de estudo desta pesquisa, partindo do mais simples, dos elementos que o compõem ao nível mais imediato, da esfera do vivido pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados. Também já iniciamos aqui a apontar quem são os sujeitos dessa pesquisa, suas singularidades e o lugar que ocupam na totalidade de uma sociedade dividida em classes.

Tendo, portanto, o fenômeno do Programa Compartilhar como ponto de partida desta investigação, esse será apresentado em seu momento inicial, ou seja,

na forma como se manifestou imediatamente ao pesquisador, a “ponta do iceberg”, sendo no quarto capítulo deste trabalho, apresentada a articulação das categorias extraídas da realidade com o referencial teórico já produzido acerca da temática, no intuito de compreender a estrutura interna do fenômeno, sua dinâmica e os múltiplos fatores que o constituíram.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Como já afirmamos, o processo investigativo não se trata apenas de aplicação de um instrumental metodológico, de passos a serem seguidos de forma mecânica mas, como afirma Frizzo (2010), se refere aos diversos modos de organizar a realidade e de se aproximar do objeto a conhecer. Trata-se, pois, de dimensões técnicas, concepções epistemológicas e filosóficas que “supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo de elaboração da pesquisa precisam ser apresentadas” (FRIZZO, 2010, p. 201).

Inicialmente o contato com o Programa Compartilhar foi retomado através de uma das ex-coordenadoras do Programa no DMLU, onde em uma conversa informal ela contou um pouco da história do Programa, orientando onde poderíamos encontrar registros acerca dessa trajetória, de como poderia ser realizada a coleta de dados e as pessoas às quais poderíamos acessar para a autorização da pesquisa. Em seguida, entramos em contato pessoalmente com a atual coordenadora do Programa no DMLU, explicando um pouco da pesquisa e ela rapidamente consultou os demais coordenadores e gestores que aprovaram a realização da pesquisa e encaminharam a assinatura dos documentos necessários.

Num segundo momento com essa coordenadora, organizamos um cronograma para a realização da coleta de dados, elencando dias e horários para a realização das rodas de conversa e das entrevistas com professores e alunos. Foram realizadas duas rodas de conversa com alunos e uma com professores e coordenadores, além de realizar um total de 9 entrevistas semi-estruturadas: 3 com professores de diferentes áreas (Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia), 3 com professores de Educação Física e 3 entrevistas com coordenadoras do Programa. Embora houvesse o planejamento para a realização de entrevistas semi-estruturadas também com alunos, estas não foram possíveis de serem realizadas

devido ao cancelamento das aulas no primeiro semestre de 2020. Porém, ressaltamos que os materiais coletados nas duas rodas de conversa com os alunos garantiram um substrato relevante para análise.

Na coleta de dados, segundo Triviños (1987) é preciso explicitar, primeiramente que se considera dados como aquilo que será procurado em relação ao fenômeno estudado, e ainda:

Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se. A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isso não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam. (p. 140)

É nesse sentido que as ferramentas de coleta de dados escolhidas foram as entrevistas semiestruturadas e as rodas de conversa, que possibilitaram um diálogo entre pesquisador e pesquisados acerca do fenômeno analisado. As entrevistas semiestruturadas, segundo Triviños (1987) valorizam, ao mesmo tempo, a presença do pesquisador, sua diretividade na condução do diálogo, e oferece aos sujeitos pesquisados a liberdade e espontaneidade necessárias para que possam enriquecer a investigação. Este tipo de entrevista parte de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, possibilitando que ao longo do seu desenrolar, possam surgir novos questionamentos e novas hipóteses, onde o sujeito que informa segue sua linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco colocado pelo investigador.

Esse processo possibilitou com que partíssemos de perguntas mais básicas, como o que é educação, o que é trabalho e o que é educação física para os entrevistados, e indo em direção a questões mais complexas em que o pesquisador foi acrescentando ao diálogo conceitos mais elaborados. Assim, o roteiro da entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) foi construído com perguntas, ainda segundo Triviños (1987), *explicativas imediatas*, como as questões iniciais colocadas sobre suas trajetórias de trabalho e educação, até questões mais *avaliativas* e *hipotéticas* que estabelecem juízos de valor sobre os fenômenos sociais em questão.

A roda de conversa como instrumental metodológico, embora bastante utilizada em pesquisas de tipo narrativa, foi utilizada aqui no intuito de afirmar que a fala dos sujeitos participantes da pesquisa é manifestação e representação de uma determinada realidade e a constitui, como parte indissociável do fenômeno, embora não revele sua estrutura interna. Como afirma Kosik (2002), a representação do fenômeno e a coisa em si são qualidades distintas de um mesmo fenômeno.

Moura e Lima (2014) nos afirmam que as rodas de conversa são um método de participação coletiva, de debate acerca de determinada temática, onde é possível o diálogo entre diferentes sujeitos que se expressam e escutam uns aos outros, socializando saberes e experiências. Nesse sentido, os participantes sentiram-se à vontade para expor suas trajetórias de trabalho e de educação, fazendo com que o pesquisador identificasse elementos semelhantes em suas falas, evidenciando partes do fenômeno que é a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista e suas contradições.

A forma como que foram conduzidas as rodas de conversa tiveram inspiração na didática da pedagogia histórico crítica, proposta por Gasparin (2003), ainda que levando em conta que esta perspectiva pedagógica não pode ser reduzida a um método didático acabado e mecânico e, ainda, que essa proposta se constitui em um método de ensino o que se diferencia de um método investigativo. Durante o espaço proposto buscou-se partir de uma *prática social inicial*, que se trata de uma visão caótica, daquilo que os trabalhadores e o pesquisador já sabem; passando por um processo de *problematização* da realidade; *instrumentalização*, onde ocorre uma ação pedagógica, um processo de socialização de determinados conhecimentos que interessam à pesquisa realizada; chegando ao momento da *catarse*, ou síntese, onde a prática inicial já é uma prática transformada. Assim, essa inspiração foi utilizada aqui no intuito de possibilitar uma maior apropriação e objetivação da realidade junto aos sujeitos participantes, guardando as especificidades de que se trata de um momento de investigação, de coleta de dados por parte do pesquisador. Passamos agora à descrição desses processos de investigação.

2.2.1 Rodas de conversa com trabalhadores alunos⁷

As rodas de conversa com os trabalhadores alunos foram realizadas durante o período letivo e na sala de aula do DMLU, sendo este o espaço que naquele momento havia mais turmas e alunos. Foram realizadas duas rodas, com duas turmas diferentes, ambas das totalidades finais do Ensino Fundamental, tendo uma média de duração de 1h30min cada, totalizando a participação de 13 trabalhadores.

As rodas de conversa foram realizadas com as seguintes etapas:

1º momento) Apresentação do pesquisador, onde foi colocado um pouco de sua trajetória de trabalho e de educação. Este momento foi importante por permitir, através da história do pesquisador, uma aproximação com os alunos possibilitando que também trouxessem suas histórias. Neste momento também explicou-se um pouco da pesquisa e solicitou-se a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, ressaltando que a roda de conversa seria gravada para posterior transcrição e análise.

2º momento) Num segundo momento, coloca-se aos alunos, como questão disparadora, que falassem em poucas palavras o que pensam sobre *trabalho e educação*, e o pesquisador foi anotando no quadro as palavras trazidas por eles. Conforme os alunos iam trazendo suas palavras, aqueles que se sentiam mais à vontade para fazer a fala iam se expressando e os demais de forma atenta ouviam e posteriormente também se sentiam mais à vontade para falar. Tais palavras vão despertando diálogos entre os trabalhadores alunos e o pesquisador, fazendo com que retomassem cenas de seu cotidiano, experiências vividas no trabalho e em sala de aula. Conforme o diálogo foi se desenvolvendo realizava-se outras perguntas que emergiam, buscando problematizar suas concepções de trabalho e de educação. Este diálogo, em ambas rodas de conversa realizadas, durou cerca de uma hora. Vale ressaltar que estavam presentes também na sala de aula alguns professores que foram convidados a participarem na roda, mas em quase nenhum momento se manifestaram.

3º momento) No último momento, entendido como um momento final de síntese, o professor/pesquisador retomou em uma ou duas frases anotadas no

⁷ Utilizamos aqui os termos trabalhadores alunos, trabalhadores professores e trabalhadores coordenadores para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, pois compreendemos que ambos atores, embora ocupando papéis diferentes na organização do trabalho, tratam-se de sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

quadro, os conceitos mais elaborados de trabalho e de educação, buscando partir em direção a uma maior apropriação por parte dos trabalhadores acerca dessas categorias. Neste momento os alunos foram instigados a confrontar suas ideias acerca do trabalho e da educação no cotidiano com os conceitos, mostrando que alguns já estavam mais apropriados de tais conhecimentos e outros ficavam surpresos por nunca terem pensado acerca dessa conceituação.

2.2.2 Roda de conversa com os trabalhadores professores e trabalhadores coordenadores

Foi realizada uma roda de conversa com trabalhadores professores e trabalhadores coordenadores do Programa, também no espaço da sala de aula no DMLU, no horário da reunião pedagógica semanal. A roda contou com a presença de 8 professores e duas coordenadoras do Programa, uma Pedagoga e uma Assistente Social. Esta roda de conversa também teve a duração de cerca de 1h30min e ocorreu da seguinte forma:

1º momento) Houve apresentação do pesquisador e dos participantes que falaram seu nome, curso, onde realizava sua formação e a quanto tempo estavam no Programa Compartilhar. Neste momento também foi apresentado brevemente sobre a pesquisa, solicitado a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e ressaltado que a conversa seria gravada e posteriormente transcrita para a análise.

2º momento) Num segundo momento, utiliza-se para disparar o debate pequenos papéis com diversas palavras escritas que remetem ao trabalho pedagógico realizado pelos professores e também à questões a serem debatidas nesta pesquisa como, por exemplo, trabalho, educação, corpo, mente, pedagogia, didática, currículo, escolanovismo, educação popular, etc. Os participantes neste momento foram convidados a olhar as diferentes tarjetas e escolher algumas delas. Posteriormente foram convidados a colocar na roda o que compreendiam pelas palavras escolhidas. Foi sugerido que cada um fosse fazendo relações entre as palavras dos demais colegas, se manifestando quando compreendessem que a sua palavra escolhida tinha relação com a palavra do colega que estava falando. Tais palavras foram sendo coladas em um papel pardo disponível no centro da sala, onde podíamos visualizar a construção de um mapa conceitual (ANEXO A) de acordo com

as relações e conceituações que os participantes foram realizando. Conforme o diálogo acontecia, o pesquisador ia colocando alguns apontamentos e questionamentos, buscando fazer o diálogo entre os conceitos cotidianos trazidos pelos participantes e os conceitos científicos que estavam sendo debatidos. A maioria dos participantes mostrou-se à vontade para o diálogo, trazendo suas experiências como alunos em seus cursos de graduação e como professores no Compartilhar.

2.2.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas tendo como critério de escolha algumas questões. No caso das entrevistas realizadas com os trabalhadores professores buscou-se contemplar professores que vivenciaram diferentes momentos no Programa Compartilhar. Foram entrevistadas 2 professoras que vivenciaram o mesmo período de estágio do pesquisador no Programa, sendo elas as professoras de Língua Portuguesa e de Geografia. Buscou-se também contemplar professores que estivesse atuando neste momento do Programa, sendo possível a realização de apenas uma entrevista, com a professora de Pedagogia, que atua nas totalidades iniciais. Além dessas foram realizadas entrevistas com 3 professores de Educação Física, sendo dois anteriores a vivência do pesquisador no Programa e um posterior. Após o contato inicial do pesquisador com os professores, realizado pelas redes sociais, a escolha dos sujeitos pesquisados foi feita de acordo com o retorno e demonstração de interesse desses em participar da pesquisa. Duas dessas entrevistas realizadas foram feitas através de áudio via *whatsapp*, devido às circunstâncias encontradas no primeiro semestre de 2020 de suspensão das aulas devido a pandemia do COVID-19.

As entrevistas realizadas com os trabalhadores coordenadores seguiram o mesmo critério de contemplar aqueles que vivenciaram diferentes momentos no Programa Compartilhar. O contato foi realizado através de e-mail enviado com o convite para participar da pesquisa para 5 coordenadores do Programa, sendo 3 coordenadoras que haviam passado anteriormente pelo Programa e 2 coordenadoras atuais. Dessas 5 convidadas a participar, 3 responderam a entrevista semiestruturada.

2.2.4 Análise documental

A busca de materiais e registros disponíveis para acesso acerca dos dados do Programa não foi uma tarefa fácil, o que nos mostra a dificuldade dos espaços educativos compreenderem a importância do registro e da organização dos mesmos em locais que possibilitem o acesso tanto para possíveis pesquisas quanto para a melhor gestão do Programa. Outro fato que dificultou este acesso foi a própria estrutura de organização atual do Programa. No período de estágio do pesquisador, os registros e materiais pedagógicos encontravam-se disponíveis na SMED, porém com a saída desta secretaria da coordenação do Programa, os materiais parecem ter se perdido, ou pelo menos, as coordenadoras contatadas não souberam onde encontrar tal material.

Os registros acessados foram disponibilizados através da biblioteca do DMLU, onde a bibliotecária responsável realizou a busca dos materiais no sistema de bibliotecas da Prefeitura. Os materiais encontrados foram disponibilizados e foi realizada consulta local na biblioteca, registrando em imagem os materiais que fossem de interesse para a pesquisa. Foram disponibilizados relatórios das atividades desenvolvidos pela Divisão de Recursos Humanos do DMLU dos anos de 2008 a 2011, onde constavam dados sobre o Programa, além de características mais gerais dos trabalhadores e do trabalho do DMLU. Estes dados contribuíram para a compreensão da organização do trabalho dos alunos do Programa Compartilhar, bem como do Programa em si, compreendendo um pouco a dinâmica interna de seu desenvolvimento ao longo dos anos. Além desses relatórios foram acessados um CD contendo registros visuais das atividades realizadas ao longo dos anos e um portfólio com trabalhos realizados pelos alunos.

Já na etapa final da pesquisa foram disponibilizados ao pesquisador, através de uma das ex-coordenadores do Programa, materiais produzidos pelos professores. São ensaios, uma espécie de registro reflexivo, realizados mensalmente pelos trabalhadores professores onde relatam um pouco de sua atuação no Programa, seus desafios e possibilidades, permitindo ao pesquisador acessar dimensões importantes do fenômeno no que diz respeito, principalmente, ao trabalho pedagógico e à caracterização dos sujeitos professores.

2.3 PARTINDO EM DIREÇÃO À CONCRETICIDADE: O PROGRAMA COMPARTILHAR

O objeto dessa pesquisa é o Programa Compartilhar, onde o pesquisador realizou estágio docente extracurricular durante dois anos, ao cursar a graduação em Licenciatura em Educação Física. Um dos antecedentes desse programa é o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Prefeitura de Porto Alegre, criado em 1989 e garantido pela ordem de serviço 033 de 1993. Posteriormente o serviço foi nomeado de Programa Compartilhar e tem como objetivo garantir aos servidores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre a conclusão de seus estudos na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A referida lei determina o seguinte:

Considerando que o domínio da leitura e da escrita é essencial ao processo de desenvolvimento do trabalhador, nas diversas áreas; Considerando o compromisso da Administração Popular com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, DETERMINO: I – É assegurado a todos os servidores da Prefeitura Municipal o afastamento de suas atividades, durante o horário normal de trabalho, para participar do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, vinculado ao SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, desde que o respectivo afastamento não inviabilize a prestação dos serviços públicos. II – A carga horária de afastamento dos servidores que ingressarem no Programa supra citado, limitar-se-á a 7 (sete) horas semanais. III – As chefias deverão promover estudos cuja finalidade seja propiciar a participação de todos os servidores que demonstrem interesse em participar do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. IV – A CDES / SRH / SMA fornecerá mensalmente, para os respectivos órgãos, documento comprobatório de frequência dos servidores inscritos no PROGRAMA acima. (PMPA, Ordem de Serviço 033/1993)

Desde então, portanto, as aulas, são ofertadas nos próprios locais de trabalho e durante a jornada semanal, onde os trabalhadores são liberados de sua atividade laboral durante dois turnos semanais para frequentar as aulas, sendo estas realizadas em espaços destinados ao Programa em cada setor, contando hoje com salas de aulas no DMLU (sede da Azenha) e no CMET Paulo Freire.

Sua história confunde-se com a história do próprio Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, visto que os registros acessados não dão conta de nos apresentar exatamente a forma e o momento como o Programa Compartilhar se origina, mas sabemos que há uma relação com a criação

do SEJA e do CMET. No site do CMET Paulo Freire encontramos a seguinte referência:

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire tem sua origem nas primeiras turmas do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) que funcionaram no centro de Porto Alegre. O SEJA foi criado na primeira gestão da Administração Popular, em 1989. [...] Inicialmente, as turmas de alfabetização de jovens e adultos ocupavam salas nos altos do Mercado Público (em 1989 e 1990), na Câmara dos Vereadores (1991), no prédio do INSS (1991), na FACED/UFRGS (1992) e em salas comerciais de dois prédios da Rua General Vitorino (de setembro de 1992 a setembro de 2000). Turmas de funcionários da Prefeitura (DMLU, SMOV, DMAE), e de convênios (Carris, CECOPAM, IPF, Cia. de Seguros, Usina do Gasômetro) também existiram como extensões desta unidade escolar central.⁸

A partir desta referência, da ordem de serviço que institui o SEJA e do próprio relato dos trabalhadores que recordam o período quando as aulas eram realizadas no Mercado Público, por exemplo, infere-se que tanto o Programa Compartilhar quanto o CMET Paulo Freire surgem no mesmo período e com o mesmo objetivo. Porém, vamos encontrar referências acerca do Programa Compartilhar apenas a partir dos anos 2000. O Portfólio de Cursos da Escola de Gestão Pública da PMPA, publicado em 2011, refere-se ao Programa Compartilhar no item sobre Atividades de formação e orientação profissional, Eixo Educação, subeixo educação formal:

A PMPA, desde 1989, oferece a escolarização em nível fundamental e médio através do projeto compartilhar. Constitui-se em uma etapa do Programa Gestão Total – ação Formação e Capacitação Profissional da Escola de Gestão Pública, atendendo ao objetivo estratégico do modelo de gestão da PMPA de “capacitar e motivar servidores públicos e atrair pessoas capacitadas”. O investimento na escolarização em nível fundamental e médio dos servidores é um dos projetos estratégicos da SMA, definido em seu planejamento estratégico 2009-2012. [...] Objetivo: Proporcionar ao servidor público municipal a oportunidade de concluir ensino fundamental e/ou o ensino médio. (PMPA EGP, 2011, p. 92)

Percebe-se, pelos escassos documentos disponíveis, que o Programa assumiu ao longo do tempo diferentes formas. A partir dos Relatórios das Atividades Desenvolvidas do Setor de Recursos Humanos do DMLU (2008, 2010, 2011 e 2012), obtivemos algumas informações sobre o número de trabalhadores matriculados nos anos de 2011 e 2012, conforme tabela abaixo:

⁸ Disponível em: <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/>

Tabela 1: Número de trabalhadores matriculados (2011-2012)

Ano	Ens. Fundamental - Anos iniciais	Ens. Fundamental - Anos finais	Ensino Médio	Total de alunos
2011	24	37	34	95
2012	30	67	25	122

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PMPA, 2012

Conforme consta no relatório de 2008, o Ensino Médio foi instaurado neste ano e isso apresentou grande avanço para o Programa. O que podemos registrar ainda nos documentos são os desafios enfrentados durante estes anos, como a falta de recursos para a contratação de trabalhadores professores, e a falta de espaços para a realização das aulas. Por outro lado, encontra-se registrado como ponto positivo o crescente reconhecimento do Programa por parte das diferentes Secretarias da Prefeitura. No entanto, no ano de 2012, registra-se como desafio a saída da SMED da equipe de coordenação o que, segundo o relatório deste ano, dificultou a contratação de professores estagiários. Além disso é ressaltado nos relatórios que o Programa tem aumentado a “capacidade de inclusão social e de valorização dos servidores”, além de seu “crescimento pessoal que vai além do intelectual” (PMPA, 2010, p.10). Os relatórios citam ainda saídas de campo do Programa e capacitação dos professores com temáticas referentes à EJA.

No período vivenciado pelo pesquisador no Programa, entre os anos de 2015 e 2017, os trabalhadores alunos, em sua maioria, eram homens na faixa etária dos 50 anos, exercendo funções principalmente nos setores de prestação de serviços como saneamento básico, segurança, pavimentação e manutenção de vias e obras, serviços gerais, etc. Os professores são estagiários, estudantes de diferentes instituições de ensino superior de Porto Alegre e região metropolitana, e o Programa é gerido por setores da Prefeitura, sendo estes atualmente o Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE), o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) e o Centro Municipal do Trabalhador (CMET) Paulo Freire.

O Programa Compartilhar está organizado no Ensino Fundamental, conforme a estruturação da EJA no município de Porto Alegre, por *totalidades de conhecimento*. As totalidades 1, 2 e 3 referem-se aos anos iniciais (construção dos códigos escritos, dos registros e das sistematizações dos códigos) e as totalidades

4, 5 e 6 aos anos finais do Ensino Fundamental que abrangem todas as disciplinas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística. As aulas são organizadas e planejadas pelos trabalhadores professores com supervisão pedagógica do CMET Paulo Freire, e a grade curricular semanal é fixada a cada semestre em reuniões semanais. São realizadas no turno da manhã com duas disciplinas por turno, buscando realizar um trabalho pedagógico interdisciplinar. Atualmente o Programa conta com uma turma das totalidades iniciais, sendo as aulas realizadas no CMET Paulo Freire e duas turmas das totalidades finais, com aulas realizadas no DMLU. Assim, cada uma das três turmas possui dois turnos de aula semanais, sendo que as turmas das totalidades finais possuem aulas de cada disciplina em frequência quinzenal. (ANEXO B)

No Ensino Médio as aulas são ofertadas por disciplinas em turnos e locais fixos na semana, cabendo ao aluno frequentar as disciplinas (dois turnos semanais - 4 disciplinas) que precisam aprovar para a conclusão da educação básica. Os alunos realizam provas para a conclusão do Ensino Médio no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), portanto nessa etapa os alunos com ajuda dos professores constroem um plano individual para a realização das aulas e das provas, buscando semestralmente a realização das mesmas. Assim, cada aluno vai eliminando as disciplinas que são aprovados e assistindo as aulas das disciplinas que ainda não foram aprovados. Nessa modalidade os professores têm acesso aos conteúdos das provas para elaborarem suas aulas através de apostilas que são distribuídas pelo NEEJA com os conteúdos das provas.

A disciplina de Educação Física é componente obrigatório do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não havendo espaço específico para a realização das aulas. No material pedagógico para o Ensino Médio constava conteúdos curriculares como nutrição, benefícios da atividade física, saúde e estética, doenças do trabalho, ginástica laboral, etc. (ANEXO C). Já no Ensino Fundamental, seu currículo estava mais associado aos modos como cada professor realizava seu trabalho pedagógico e estabelecia seus próprios objetivos.

2.3.1 Os trabalhadores sujeitos da pesquisa

“Era um cidadão comum como esses que se vê na rua. Falava de negócios, ria, via show de mulher nua. Vivía o dia e não o sol, a noite e não a lua. Acordava sempre cedo, era um passarinho urbano. Embarcava no metrô, o

nosso metropolitano. Era um homem de bons modos 'Com licença, foi engano'. Era feito aquela gente honesta, boa e comovida que caminha para a morte pensando em vencer na vida. Era feito aquela gente honesta, boa e comovida. Que tem no fim da tarde a sensação da missão cumprida. Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis. Dizia sempre sim aos seus senhores infalíveis. Pois é, tendo dinheiro não há coisas impossíveis..." (Belchior - Música e trabalho: Pequeno perfil de um cidadão comum)

Identificamos como sujeitos da pesquisa, de forma mais imediata, os trabalhadores alunos, os trabalhadores professores e os trabalhadores coordenadores do Programa, embora toda a estrutura e organização do trabalho no serviço público municipal e seus sujeitos tenham relevância para a compreensão deste fenômeno. As rodas de conversa realizadas com os trabalhadores buscaram acessar suas trajetórias de trabalho e de educação, suas especificidades, percebendo regularidades que se configuram como elementos importantes para a compreensão dos objetivos dessa pesquisa.

Quanto aos trabalhadores alunos, já os identificamos anteriormente que, em sua maioria são homens, negros, com uma média de 50 anos, atuando no setor de serviços da PMPA como manutenção de água e esgoto, limpeza urbana, manutenção de obras e vias, segurança, serviços gerais. Em sua maioria também adentraram no serviço público entre as décadas de 1970 e 1980, tendo anterior a isso uma trajetória de trabalho em ocupações precárias e informais desde a infância. Além disso, se afastaram do espaço escolar também na infância ou adolescência, retomando o processo de escolarização apenas no Programa Compartilhar.

Passamos a transcrever abaixo algumas de suas falas na íntegra:

Eu tive que ajudar a minha mãe, levar comida pra dentro de casa, eu tinha 14 anos a primeira vez de carteira assinada no Zaffari... Eu trabalhei na lavagem de carro, depois posto de gasolina, na lavagem... nesse tempo eu ainda estudava, estudava na escola de noite, de dia também, mas de dia não dava porque meu pai vendia casa e eu tinha que ajudar ele. Depois eu fui trabalhar com carne, fiz o concurso na brigada e na prefeitura... terraplanagem, fiz um curso de jardineiro, aí fui fazendo cursos de... Eu parei de estudar com uns 8 anos, depois eu fui estudar lá pelos 13 anos, aí depois eu comecei a trabalhar e comecei a estudar aqui, dei uma parada aqui, voltei pro Compartilhar, hoje eu trabalho em outra função [ele chorou]. (TA1⁹)

Eu comecei a trabalhar com 14 anos de carteira assinada, antes disso eu trabalhava com um senhor que tinha carroça. Na escola eu fui até a 2ª série,

⁹ Para fins de anonimato utilizamos as siglas TA = trabalhador aluno, TP = trabalhador professor e TC = trabalhador coordenador, seguido de um número referente a ordem de participação na pesquisa.

naquela época, isso em 1978 por aí... comecei, depois fui pra uma marcenaria, fui maquinista, fiquei um tempo ali. E com 21 anos eu peguei aqui no DMLU pra correr atrás do caminhão de lixo. **P: E não dava pra conciliar trabalho e educação?** Até dava mas o preguiçoso era eu. E o pai cobrava, todos os meus irmãos ele cobrava. (TA2)

Naquela época a gente tinha que ajudar mais a família. Eu passei muito trabalho na vida. Quando eu tinha minha mãe e meus dois irmão eles faziam eu estudar, mas eu não conseguia, eu fiquei uns 3 ou 4 anos na primeira série. Aí eu ia, mas naquelas, forçado... aí meu irmão morreu, depois minha mãe morreu, aí eu passei fome, fui pra sinaleira pedir pra comer. O primeiro emprego que eu peguei foi na Zero Hora, entregador de jornal, sem estudo e sem nada, aí depois eu peguei na Cores, coleta da Cores, e daí depois eu peguei no DMLU, naquele tempo não tinha concursado e agora isso não existe é quase um milagre tu fazer um concurso, e eu nunca consegui aprender a ler e escrever, porque eu não tinha tempo, como é que ia comer, não ia pro colégio. Aí meu pai morreu, aí eu larguei tudo... Eu não tinha tempo de colégio, muita correria... mas hoje eu me arrependo porque eu não tenho nada de estudo. Quem é de nós que ia pegar hoje aqui na prefeitura sem estudo, sem nada, hoje até pra obra precisa ter estudo, tem que ter 2ª grau, tudo, até pra varrer o chão. Mas eu falo pras minhas filhas, eu tenho 4 filhas e elas também não tem estudo. (TA3)

Eu parei de estudar no 3º ano, fiquei 3 anos tentando passar pro 4ª ano e nunca conseguia aí larguei fora, fui trabalhar pra ajudar o pai e a mãe, aí um tempo depois minha mãe me mandou lá pra fora, fui lá pra fora na casa da minha vó e ela me botou a trabalhar ela tinha um depósito de carvão, com máscara e tudo mas não adiantava nada tinha que trabalhar com aquela poeira do carvão, já tava até guspindo carvão inteiro. (risos) A máscara não adiantava, não dava jeito. Depois de um bom tempo minha vó me mandou de volta, aí fui trabalhar um bom tempo lá no Assunção com um senhor que tinha uma kombi velha lá eu ajudava ele, ele fazia jardinagem e tudo, aí eu fui aprendendo alguma coisa com ele, aprendi até a dirigir a kombi, de menor ainda... Aí em 1987 eu entrei na prefeitura. **Tu entrou em concurso?** Não, era CLT, concurso foi depois. Eu entrei como ajudante de caminhão na época, fazendo coleta de lixo na rua, aí não quis mais, eu caí uma vez, me machuquei. Aí depois eu fui trabalhar em outro caminhão, tinha que carregar o caminhão, fazer força, no garfo tudo, carregar carniça na pá, era pesado, mas tamo aqui hoje, 15 anos eu fiquei nessa função aí pedi transferência, ah, não quero mais trabalhar nisso, aí eu fui pra trabalhar nos aterros, nos aterros inertes e depois no aterro sanitário. Depois de 15 anos eu fui subindo cada vez, eu fui operador de esteira, trabalhei com retro escavadeira e fui aprendendo coisas, hoje não tem essa profissão, eu faço outra atividade, sou chefe de grupo lá no meu serviço. (TA4)

Eu fiquei 4 anos enchendo caçamba, aí depois eu fui pra seletiva que era mais leve, ah não vou ficar a vida toda correndo, aí fiz minha carteira assinada de motorista e fiquei uns 10 anos dirigindo só que eu não tava sendo valorizado como motorista, eles me pagavam como gari, ta errado, aí eu botei eles na justiça e eles me tiraram da direção. Aí agora eu faço manutenção. (TA5)

A partir destes relatos, dois elementos são importantes de ressaltar neste momento, já partindo em direção a concreticidade das relações. Primeiro, o papel

que os trabalhadores alunos ocupam na esfera produtiva, numa tentativa de caracterizar o trabalho que realizam no serviço público, e, em segundo, a relação entre manutenção e eliminação na educação escolar, a partir da análise realizada por Freitas (1995), sendo este elemento uma particularidade relevante, no que diz respeito a compreensão da relação entre trabalho e educação para a classe trabalhadora.

O trabalho realizado pelos trabalhadores alunos, trata-se de um trabalho imaterial, visto que não produz uma mercadoria em si, e nem cria mais-valor, como afirma Antunes (2018) a partir dos estudos de Marx em *O Capital*, visto que esta criação encontra-se na esfera da produção. Trata-se de um trabalho de carácter mais manual, de execução e manutenção de serviços públicos, onde o trabalhador insere-se no processo de distribuição de produtos, como água e esgoto, sendo que o ciclo completo é constituído por produção, consumo, distribuição, circulação ou troca. Atividades como a indústria de transportes, armazenamento, comunicações, indústria de gás, trata-se de um processo de produção dentro do processo de circulação, ou seja, um processo de produção em seu movimento, ainda que dela não resulte nenhum produto material. No caso do trabalhador aluno do DMAE, ele realiza a manutenção do processo em sua própria circulação, ou seja, já no momento em que a água está sendo distribuída à população.

Percebemos, assim, que a lógica do setor produtivo privado encontra-se também no setor de serviços públicos, visto que a organização do trabalho na sociedade capitalista se capilariza também na esfera do Estado. A privatização destes setores, que tem sido agenda recorrente no município de Porto Alegre, é parte do projeto capitalista de produzir mais-valor sobre bens essenciais como água, energia elétrica, transporte público, evidenciando a face mais perversa do capital de tornar todos os bens naturais em mercadorias.

Através da trajetória de trabalho destes sujeitos, percebemos que vivenciam o momento histórico da passagem de uma organização de um trabalho na fábrica especializada taylorista, para uma organização do trabalho toyotizada, da lógica da acumulação flexível. Os trabalhadores relatam que quando acessaram o serviço público nas décadas de 1970 e 1980, adentraram com cargos de operário especializado, com tarefas bem definidas e aos poucos passaram a realizar múltiplas tarefas e também a participarem da organização do trabalho através da organização de equipes de trabalho.

Evidencia-se aqui três elementos da fábrica toyotizada que, embora com certas especificidades, podem ser evidenciadas na esfera do serviço público: um trabalhador mais polivalente, multifuncional, que realiza diversas tarefas; uma certa horizontalização, onde os trabalhadores passam a ocupar certos postos de controle, neste caso através de chefes de equipes de trabalho (capataz¹⁰); e o círculo de controle de qualidade (CCQ) que é controlado pelos próprios trabalhadores, e não mais por uma gerência científica em específico. (ANTUNES, 2002)

Além disso, temos como elemento essencial na trajetória destes trabalhadores alunos, a sua eliminação do processo de escolarização ainda na infância e adolescência, compreendendo que a análise daqueles que foram excluídos do processo educacional é preciso ser levada em conta para a compreensão desse próprio sistema. Questionamos, assim, qual o real significado dessa eliminação da escola? Por que foram eliminados?

Freitas (1995) afirma que a eliminação é um conceito que nos permite avançar em direção a essência do sistema capitalista. Há mecanismos diversos para essa eliminação, para além do estudo dos exames e avaliações, que perpetuam as diferenciações de classe. Entre eliminação e manutenção há uma relação dialética, entre dois contrários que se explicam. A expulsão da escola não ocorre sem luta por parte das classes populares, por isso observa-se constantes movimentos de acesso e de evasão por parte dos alunos durante suas trajetórias. No próprio Programa Compartilhar observa-se esse movimento, de acesso e de evasão, onde grande parte dos trabalhadores permanecem no Programa durante muito tempo, adiando a conclusão de seus estudos. Este adiamento porém, não ocorre em suma porque os exames impedem os trabalhadores de passarem de um ciclo a outro, mas sim porque encontram neste espaço outras possibilidades formativas, outros conhecimentos e outras sociabilidades que não a do trabalho, configurando, por vezes, uma fuga do mesmo, fazendo com que encontre mecanismos de permanecer no Programa.

Freitas (1995) ainda afirma que tanto a eliminação quanto a manutenção estão determinadas pela origem social do aluno, tem como fundamento básico a sua origem de classe. Dentro da conceituação proposta pelo autor, caracterizamos a evasão da escola pelos trabalhadores alunos do Compartilhar como uma eliminação

¹⁰ Expressão utilizada pelos próprios trabalhadores do serviço público.

propriamente dita por privação, durante a infância e adolescência e uma manutenção propriamente dita no Programa Compartilhar, porém, a divisão social do trabalho não lhes permite acessar essa manutenção no sistema de ensino regular. Tanto na infância quanto na vida adulta, a eliminação ou manutenção no sistema de ensino ocorre pelo ingresso na esfera do trabalho.

Já os trabalhadores professores do Programa Compartilhar, são em sua maioria jovens que estão realizando sua formação docente, ainda nos primeiros semestres de seus cursos de graduação, com um regime de trabalho através de contrato de estágio. Não nos deteremos aqui nas especificidades do trabalho docente, pois trataremos deste no capítulo seguinte, mas é preciso considerar aqui que este regime de trabalho caracteriza uma precarização do ensino e dos trabalhadores que, embora em processo de formação, já assumem papéis e responsabilidades de planejamento, organização e avaliação neste Programa.

Consideramos ainda necessário tratar de questões relevantes acerca dos trabalhadores professores. Primeiro no que diz respeito a sua formação em ensino superior, realizada em grande maioria em instituições de ensino superior privadas e em modalidade a distância ou semipresencial. Esse elemento caracteriza uma recorrência na formação de professores, caracterizando uma precarização do trabalho docente desde a sua formação, compreendendo que a modalidade a distância tem se difundido cada vez mais. Segundo dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2019), na última década houve um aumento significativo no número de matriculados em cursos de graduação na modalidade EAD. Enquanto em 2009 o percentual era de 16,1% do total de ingressantes no ensino superior, em 2019 esse índice passou para 43,8% das matrículas, sendo que o ingresso nos cursos presenciais diminuiu 14,3%.

Este tipo de formação inicial de professores em cursos de graduação a distância configura parte daquilo que Freitas (2018) vem chamando de controle do processo educacional e precarização do magistério que corrobora para a destruição do ensino público, atendendo às demandas privatistas do grande capital através de uma nova face do tecnicismo. Há o aumento das plataformas digitais e de uma formação aligeirada, onde os professores irão adentrar rapidamente na profissão, “a maioria sendo estágios que colocam os candidatos na condição de responsáveis por suas próprias salas de aula” (p. 107), o que percebemos ocorre no Programa Compartilhar. Além disso, o autor ainda afirma que este processo “expropria o

trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (p. 105).

Outro elemento trata da relação entre trabalho e educação presente nas trajetórias desses professores. Percebemos aqui uma geração de jovens filhos da classe trabalhadora que, diferente de seus pais, permaneceram no sistema de ensino, acessaram o ensino superior e se distanciaram da necessidade de contribuir com a renda familiar, embora muitos ainda acessam trabalhos precários em concomitância com a permanência no sistema de ensino. A maioria dos professores participantes da pesquisa afirmaram que seus pais os incentivavam a permanecer na escola e a acessar o ensino superior, valorizando o processo de escolarização que esteve ausente de sua própria trajetória. Ou ainda, uma das professoras relata que permaneceu no sistema de ensino escolar e ingressou o ensino superior buscando diferenciar-se da trajetória de seus pais, mesmo esses demonstrando dar pouco valor à escolarização.

Esta contradição demonstra aquilo que Freitas (1995) denomina de eliminação adiada. O autor coloca de um lado, o processo de eliminação do sistema de ensino por privação, para aqueles que nem chegam a acessar o sistema de ensino, e de outro, a manutenção nesse sistema propriamente dita, onde os indivíduos, portanto, irão acessar profissões mais nobres e são preparados para governar, o que é o caso dos filhos da média e grande burguesia. Nesse intermeio, onde há uma interpenetração desses contrários, há uma eliminação adiada, onde a manutenção no sistema de ensino faz com que os indivíduos acessem profissões menos nobres, o que é o caso dos filhos dos trabalhadores. A essa contradição acrescentamos a realidade do mundo do trabalho na atualidade, em que mesmo o ingresso no ensino superior não garante o acesso a uma determinada profissão, mas a postos de trabalho precários e informais, onde os estudantes de cursos superiores noturnos ou à distância, durante o dia realizam atividades distintas daquelas às quais estão sendo preparados na universidade.

3. TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES HISTÓRICO-ONTOLÓGICAS

3.1 TRABALHO, HISTÓRIA, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO A PARTIR DE MARX

“A história é a ciência de lembrar o passado, de como foi descoberto o fogo, de como os homens da pré-história faziam suas atividades e como nós desenvolvíamos nossas atividades antigamente. Sabemos que o homem foi a lua, mas será que foi mesmo? E o que foi fazer lá? E de que forma chegaram lá?” (Valquir da Silveira Baptista)¹¹

Marx se dedicou em sua vasta obra a pesquisar a sociedade burguesa e o desenvolvimento do sistema capitalista. Mais especificamente em sua obra *O Capital*, dedicou-se a pormenorizar o estudo da economia política na sociedade de mercadorias. Ao analisar a mercadoria, constata que é o trabalho humano que confere valor a ela, mas não o trabalho como valor de troca e sim o trabalho como valor de uso, como produtor de necessidades. Assim, o trabalho é a mediação do homem com a natureza para a produção de suas necessidades:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2014, p. 2011)

Ao mesmo tempo em que transforma a natureza, o ser humano transforma a si mesmo e se constitui como ser social, pois, além de produzir a materialidade de sua existência responde a outras necessidades que decorrem dessa existência, que são as ideias, símbolos, valores, hábitos, costumes, etc. Marx (2004) afirma ainda que o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas na realidade concreta, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele.

Porém, numa sociedade dividida em classes sociais que se relacionam de formas distintas com os meios e instrumentos de produção, há uma divisão social do trabalho, onde o produto da objetivação do trabalho é expropriado da classe que o

¹¹ Essa e outras epígrafes desta dissertação foram escritas por trabalhadores alunos do Programa Compartilhar e estão publicadas em: I Coletânea de Textos dos Alunos (as) Trabalhadores (as) do DMAE, DEHMAB e DMLU, Porto Alegre, 21 de dezembro de 2001. (Arquivo Biblioteca do DMLU).

produz, impedindo que a totalidade da riqueza material e não material produzida esteja a serviço da realização e desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

No modo de produção capitalista, o trabalho assume um duplo caráter: como aquele que constitui o ser social, e, contraditoriamente, como trabalho assalariado, estranhado, alienado. O trabalho assume no capitalismo, portanto, a forma de desrealização do trabalhador, sendo que o objeto que ele produz torna-se exterior a ele, alheio, o que Marx (2004) trata em sua *teoria da alienação* na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*. Este processo de alienação ocorre em quatro momentos: 1º) o produto do trabalho não pertence ao seu criador, o trabalhador; 2º) o trabalhador assim, não se reconhece na própria atividade de trabalho; 3º) o ser que trabalha não se reconhece como individualidade nesse processo produtivo, torna-se um “ser estranho a ele, um meio de sua existência individual” (p. 85) e; 4º) por não se reconhecer como indivíduo, também não se reconhece como gênero humano, “é o estranhamento do homem pelo próprio homem” (p. 85).

Duas citações de Marx são imprescindíveis para a compreensão do que se tornou o trabalho na sociedade capitalista:

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (MARX, 2004, p. 108-109)

E ainda:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador. [...] Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte.

Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o trabalhador. (MARX, 2004, p. 107-108)

Além da alienação do trabalho, este assume a característica de trabalho parcelado, dividido, onde ocorre uma separação entre o seu momento de concepção e execução, entre o fazer e o pensar, entre o trabalho manual e intelectual, desenvolvendo-se de maneira fragmentada. No capitalismo, o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, da educação e do ensino ocorre sob as bases dessa divisão, o que explicitaremos mais adiante.

Em seu recente artigo sobre a *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*, Frigotto (2009) afirma que os diversos sentidos que o trabalho vem assumindo

[...] resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho. (p. 170)

Na apreensão deste mosaico de sentidos, Frigotto (2009) afirma que mesmo no interior do campo teórico metodológico do materialismo histórico dialético, há disputas acerca da categoria trabalho, onde, por vezes, há uma compreensão imanente, que não leva em conta as diferentes formas que o trabalho assume nas diferentes sociedades, sendo necessária uma análise dialética do fenômeno, levando em conta sua negatividade e positividade.

Levando em conta o trabalho como o ato que funda o ser humano enquanto um ser social, este é, para Marx, o primeiro ato histórico. Em *A Ideologia Alemã*, Marx (2007) nos apresenta a sua concepção de história:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...] (p. 39)

Em o *Manifesto do Partido Comunista*, Marx dirá que a história até agora tem sido a história da luta de classes, ou seja, a partir do ato histórico de produção e

reprodução da vida os homens se relacionam entre si. Em sociedades onde os meios de produção da vida estão detidos nas mãos de alguns, estas relações se dão em uma relação de dominação e poder, entre dominados e dominantes. É essa oposição, este confronto entre grupos ou classes antagônicas que fazem a sociedade mover-se, a luta de classes é, portanto, o “motor da história”. (MARX, 2013)

O que é o conhecimento e como ele é produzido precisa ser compreendido nessa dinâmica da luta de classes. Primeiro é necessário dizer que o conhecimento é fundado na atividade humana de trabalho. O ser humano enfrentou a realidade objetiva através de sua prática cotidiana para produzir conhecimento. Segundo Duarte (2013), ao se apropriar da natureza na atividade de trabalho, o homem a transforma para satisfazer suas necessidades e nessa transformação o homem objetiva-se. Por sua vez, essa atividade humana se objetiva em produtos e fenômenos culturais, passando estes a serem também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Dentre estes produtos e fenômenos culturais produzidos destaca-se os instrumentos, a linguagem, as relações e também o conhecimento. O autor afirma ainda que o processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria daquilo que foi objetivado e produzido pelo gênero humano, e a apropriação de uma objetivação é sempre um ato educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente a outra.

É necessário levar em conta que esta dialética entre objetivação e apropriação assume ao longo da história um caráter alienado, ou seja, a alienação reside na separação ou até mesmo oposição entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento de cada indivíduo. O conhecimento, enquanto produto da atividade humana objetivada precisa ser apropriado para que, de posse dessa objetivação, o ser humano possa realizar novas objetivações. Assim, na perspectiva marxista, o trabalho educativo consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 421-422).

Dito isso, segundo Saviani (2015), a compreensão de educação na perspectiva do socialismo científico, decorre da concepção marxista de história, sendo necessário retomar também, a partir de Marx, o processo de como se conhece a realidade produzida. O caminho percorrido na produção desse

conhecimento, na perspectiva do materialismo histórico dialético, tem como ponto de partida o real empírico, ou seja, o fenômeno na sua forma imediata, como síntese que se apresenta em sua aparência e, pela via do processo de abstração, de análise desse movimento real no pensamento, da apreensão de seus nexos e múltiplos aspectos interligados, retorna-se ao real, que agora trata-se de um real pensado.

Segundo Saviani (2015) este processo de conhecimento em Marx é indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Assim, distancia-se de concepções como a positivista, que tem como objetivo apenas conhecer o objeto através da abstração, construindo generalizações simples e conceitos com validade universal; e também distanciando-se da perspectiva idealista de produção do conhecimento, onde é o pensamento que cria a realidade. A produção do conhecimento em Marx ocorre, assim, através de um processo dialético entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, que se configuram como uma unidade na diversidade. Explicitaremos mais adiante este processo de conhecer a realidade quando tratarmos do método dessa pesquisa.

Embora Marx e Engels não tenham se debruçado em específico sobre as temáticas de ensino e educação, ao desenvolverem sua investigação sobre o modo de produção capitalista, expõem que o ensino e a educação, enquanto formação humana, se estruturam a partir da divisão social do trabalho. Tendo como perspectiva a emancipação da classe trabalhadora, abrem possibilidades do que viria ser um novo tipo de ensino, o que perpassa primeiramente pela unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual. Em o *Anti-Dühring*, Engels (2015) afirma que

[...] na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica; [...] Basta consultar os livros de Roberto Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como o único e exclusivo processo de formar homens completos. (p. 101)

Em *A guerra Civil na França*, Marx (2011) trata acerca da experiência da Comuna de Paris, da necessidade de um ensino gratuito, livre de intervenção religiosa e do governo, e do papel da ciência:

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho. [...] a ciência não só tornar-se-à acessível para todos como também livrar-se-à da pressão governamental e dos prejuízos de classe. (p. 104)

As contradições da sociedade capitalista, evidenciadas pelos dois autores, não contendo apenas negatividade apontam para a superação de uma sociedade dividida em classes sociais, e, nesse processo de superação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia que se tornaram propriedade privada da burguesia, devem servir ao desenvolvimento de cada indivíduo, visto que assumiram no próprio capitalismo sua forma mais elevada e desenvolvida. Como afirma Duarte (2013) não podemos confundir o processo de apropriação com propriedade privada, é preciso sacar das mãos do capital o que foi objetivado pelo ser humano. Portanto, socializar os conhecimentos com a classe trabalhadora é condição necessária para a superação de uma sociedade dividida em classes e do antagonismo entre o desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo, ou seja, o papel da educação, assim, é a promoção do ser humano.

3.2 UM ESBOÇO HISTÓRICO DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

“Eu acho que a escola é fundamental para a sociedade. O rico tem poder para ir em frente e o pobre não, porque as pessoas, muitas vezes, acham que o pobre tendo a barriga cheia não precisa de muito estudo. As pessoas que têm estudo têm poder!” (Carlos Alberto de Souza, José Leonetti, Vilson Caldas da Silva)

No método do materialismo histórico dialético compreende-se que a matéria está em constante movimento, em processo de construção e reconstrução de suas múltiplas determinações, e, por isso, precisa ser capturada na sua dinâmica ao longo do desenvolvimento histórico. Cada fenômeno que se apresenta a nível imediato é constituído por aquilo que já foi, por processos de ruptura e de continuidade, portanto, não cabe a nós pesquisadores registrá-lo, reproduzi-lo, descrevê-lo como uma imagem estática, levando em conta apenas seu deslocamento no espaço (território, cenário, lugar, ambiente), mas também no tempo (origem, desenvolvimento, duração, mudanças). O estudo da história não se trata apenas de um recurso a ser utilizado, mas é categoria indispensável para a

compreensão da constituição dos fenômenos materiais e imateriais, como o fenômeno educativo. Portanto, estudar a história, não significa compreender o passado, mas o movimento dinâmico dos fenômenos que se manifestam no plano prático e imediato do presente.

Segundo Kosik (2002), há uma relação dialética entre cotidiano e história, sendo a cotidianidade um produto histórico e que da história não se pode separar. Separada da história, a cotidianidade é reduzida a seu caráter imutável, enquanto que a história separada do cotidiano é um gigante impotente. Nas perspectivas idealistas, “a cotidianidade se vê destituída de dimensões históricas [...]. É eterna, imutável [...]” (p. 84). Como afirma Frizzo (2010)

Portanto, podemos afirmar que os fenômenos materiais, como a educação ou a pedagogia, não são construídos a partir de determinadas conjunturas como se fosse alguma parede em que se empilham tijolos onde antes não havia nada e que, depois de pronto, fica eternizado ou então se destrói para uma nova construção. (p. 197)

Dito isso, a educação e o trabalho dizem respeito ao desenvolvimento econômico, social, político, cultural de uma determinada sociedade, portanto, não podemos aqui conceituá-los de forma abstrata e descolada da realidade material, mas sim compreendê-los no desenvolvimento histórico da humanidade. Já tratamos no capítulo anterior que o ato de ensinar e aprender surge com o trabalho, produtor das necessidades humanas. Nas sociedades primitivas tanto o produto do trabalho quanto o saber eram coletivizados, compartilhados com todos na comunidade, na tribo, etc.; sendo assim, percebe-se no processo histórico, que é com a divisão social do trabalho que ocorre a divisão social do saber.

A partir da perspectiva histórica de Manacorda (1989), adentrando na antiguidade ocidental, tanto no Egito quanto na Grécia, a instrução passa a ser para aprender os costumes dos “grandes”, para a arte de falar bem, ou seja, para a formação do homem político. Desde então a educação atende a uma hierarquia social: de um lado a educação para a retórica e a escrita e de outro a educação para os homens do trabalho, para aprenderem a ser subordinados, terem obediência. Os ensinamentos realizam-se a partir da família, ou seja, do meio no qual se desenvolve a pessoa: o filho de um escriba será educado para ser escriba, o filho de um político será educado para a política, assim como o filho do trabalhador manual

será educado para os trabalhos manuais. O autor afirma que a educação neste período é para confirmar a “natureza” ao invés de subvertê-la. E mais ainda:

De fato, numa sociedade dividida em classes, todas as classes têm seus costumes particulares, mas, contemporaneamente, ressentem-se do incontrastável processo de aculturação por parte dos dominantes: a classe dominante é sempre um demiurgo que configura a sociedade toda a sua própria imagem e semelhança. (MANACORDA, 1989, p. 40)

Na Grécia Antiga a arte da palavra é o conteúdo e o fim da instrução, excluía-se dela o exercício profissional e conteúdos como aritmética, geometria, astronomia não eram para fins práticos mas para a elevação do espírito. Ou seja, a escola que surge nesse período, o chamando “ginásio” estava relacionada àquilo que Aristóteles chama de razão teórica, o ócio (*scholé*). O ginásio era formado por uma educação intelectual e uma educação física, que eram consideradas privilégios reservados aos aristocratas, assim como na chamada “academia” idealizada por Platão. O espaço reservado para a instrução profissional não era o espaço da escola, esta acontece em uma relação doméstica, nascendo como uma instrução servil, através do treinamento de escravos.

Já a base da educação romana é o treinamento físico-militar e a oratória. A escola torna-se negócio de Estado, com intervenção cada vez mais frequente dos imperadores. Desde então coloca-se o problema da relação entre trabalho e aprendizagem e isto se refere ao caráter desprezível que recebe o trabalho braçal. Manacorda (1989) ressalta que na antiguidade greco-romana não era digno de um homem livre trabalhar para viver, o trabalho manual era menosprezado, enquanto as atividades intelectuais eram superestimadas, estando associadas à elevação do espírito. Os escravos e não-livres que realizavam o trabalho manual, deveriam receber apenas um pouco de instrução para serem melhor explorados e mais rentáveis.

Além do problema da relação entre instrução e trabalho, já na Grécia Antiga, com uma certa difusão da escola, coloca-se o problema entre educação pública e privada. Questiona-se se é o Estado que deve garantir a educação ou se ela deve se manter no âmbito privado da família. Segundo Piletti e Piletti (2018) para Aristóteles a educação deveria ser tarefa da “polis” embora não negasse o papel da família, e, nem o da aptidão “natural”.

Mas como existe um objetivo único para cada cidade, segue-se que a educação também deve ser única para todos, administrada em comum e não entregue aos particulares, como se faz hoje dirigindo cada qual a educação de seus filhos e dando-lhes o gênero de instruções que melhor lhe parece. No entanto, aquilo que é comum a todos deve também ser aprendido em comum. (ARISTÓTELES *apud* PILETTI E PILLETTI, 2018, p. 33)

Embora começava-se a falar em uma educação pública, o que incluía pensar uma educação para os não cidadãos (escravos, pobres e mulheres), a educação greco-romana estava associada ao governo da coisa pública, ou seja, ao exercício do poder. O poder deveria ser exercido por uma “aristocracia do saber” como propunha Platão.

No processo histórico europeu medieval, por volta dos séculos V ao X, começa-se a negar a cultura clássica, a favor de uma cultura religiosa, teocentrada. O objetivo dessa cultura e o papel da educação não é mais o da eloquência política, mas sim o da teologia, onde a educação era obrigatória também para os leigos pobres e a Igreja tinha o controle de todas as escolas. Aqui a escola tem um papel moralizante, marcada pela agressão, pelo castigo, onde todos são colocados sob a ordem cristã. Sobre a relação entre trabalho e educação, com o surgimento das corporações de ofício e o desenvolvimento do trabalho artesanal, surgem novos modos de produzir em que a relação entre ciência (teoria) e a operação manual (prática) era mais desenvolvida do que as relações de trabalho servis na antiguidade, onde os servos ou escravos não dominavam a ciência. (MANACORDA, 1989)

No trabalho artesanal, a especialização também nesse estágio é mais avançada, exigindo uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, uma instrução técnica. Nesta aprendizagem do ofício, junto ao aspecto meramente executivo há o aspecto científico, diminuindo a distância entre o trabalhar e o aprender, entre a concepção e a execução. Não se trata de uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola e ao trabalho vão se acrescentando aspectos intelectuais. No entanto, neste período o trabalho assume uma concepção moral, a fim de elevar o espírito. Nos mosteiros os monges deveriam rezar e trabalhar (*ora et labora*), mas este trabalho servia para fugir da ociosidade, que era considerada inimiga da alma. O trabalho que os monges executavam não estava ligado à produção das necessidades, era mais uma forma de espelho para os fiéis. (MANACORDA, 1989)

Segundo Nosella (2012) no resgate histórico da categoria trabalho, para os escravos da antiguidade ou para os servos da Idade Média o trabalho não poderia ser outra coisa senão castigo, tortura, e isto era visto como natural. Para controlar os corpos para a realização do trabalho, era necessário um processo educativo, assim a educação era sinônimo de repressão e tinha o objetivo de garantir que os escravos e servos não fugissem de seu destino natural.

No período considerado Baixa Idade Média (séc. XI-XV), período este de transição do mundo feudal para o capitalismo mercantil, começa-se a desenvolver os grandes centros urbanos, há o aumento do fluxo comercial, a criação dos burgos (tendas comerciais), e a partir daí surgem novas demandas para a instrução. A escola nessa sociedade mercantil é quase totalmente livre da intervenção da Igreja e do Império, renovando os métodos de ensino. Com o surgimento do Renascimento e a redescoberta da cultura clássica surge uma pedagogia humanística, pautada pela procura de uma forma mais humana e mais culta de educar e instruir as crianças, levando em conta sua “natureza” e sua “índole”. Esta educação dada como “natural” servia para conservar a divisão social: uma educação desinteressada, livresca para o homem nascido nobre e livre, e uma educação que exaltasse as artes produtivas a fim de construir o homem novo, bons e honestos mercadores necessários ao projeto de sociedade burguês. (MANACORDA, 1989)

É no século XVII que, com a Revolução Industrial na Inglaterra, em que a máquina a vapor vai reestruturar o modo de produzir a vida, a educação vai acompanhar este movimento, passando a atender às novas exigências desse incipiente processo produtivo. Já no final do século XIV a servidão basicamente havia desaparecido e os trabalhadores eram camponeses que trabalhavam em pequenos lotes de terra, chamado de terras comunais. Com o processo de acumulação primitiva já no final do século XV e início do XVI, os camponeses foram expropriados violentamente de suas terras e de seus meios de produzir, tornando-os trabalhadores livres como pássaros sem asas (MARX, 2014), dispendo agora da sua própria força e de seu próprio corpo para comercializá-lo com os donos das manufaturas e das indústrias em troca de salário.

Com o surgimento das manufaturas e das fábricas, com uma reorganização da base material da produção, constrói-se também um ideário político e filosófico para forjar um novo ser humano e novos valores adequados ao modo de produção capitalista. O iluminismo, enquanto movimento filosófico, político e intelectual,

sustenta ideias de liberdade política e econômica defendidas pela burguesia. John Locke (2019), afirmava que a educação neste novo sistema deveria garantir a mão de obra, sendo restrita apenas às crianças ou para preparar para o trabalho (escolas do trabalho), onde se ensinassem atividades relacionadas à indústria fundamental do país. Além de Locke, os intelectuais enciclopedistas explicitavam as novas relações entre cultura e trabalho no início do desenvolvimento do capitalismo moderno. Assim percebe-se que o acúmulo da produção intelectual acompanha o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, seja para legitimar as relações de produção vigente, ou para questioná-las.

Vejamos três dos enciclopedistas trazidos por Manacorda (1989) e que nos explicitam esse ideário: D'Alembert, Diderot e Rousseau.

Mas assim como existem regras para as operações da inteligência ou da alma, assim também existem regras para as operações do corpo... Daí a distinção das artes liberais e mecânicas e a superioridade que se dá às primeiras sobre as segundas... Superioridade que, sem dúvida, é injusta por muitos motivos. (D'ALEMBERT, 1751-1765, *apud* MANACORDA, 1989, p. 240)

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário limitado... [...] façamos afinal aos artesãos a justiça que lhes é devida. As artes liberais se auto-elogiaram bastante; usem agora toda voz que tem para celebrar as artes mecânicas. (DIDEROT, 1751-1765 *apud* MANACORDA, 1989, p. 241)

Trabalhar é um dever indispensável para o homem social. [...] Quando se tem a possibilidade de optar e nada nos obriga, por que não consultar o prazer, a inclinação, a conveniência entre as profissões do mesmo gênero! [...] é preciso que todos os ofícios sejam executados por alguém; no entanto, quem pode escolher deve considerar o aspecto da limpeza, [...] não gosto desses ofícios estúpidos, cujos operários, sem nenhuma criatividade e reduzidos a autômatos exercitam suas mãos sempre nos mesmos trabalhos. [...] a que serve empregar nesses ofícios homens sensatos? É uma máquina conduzindo outra. (ROUSSEAU, 1779, p. 165)

Como intelectuais revolucionários que criticam a antiga ordem feudal, estes passam agora a exaltar o trabalho como dever e como dignificante, porém, percebe-se uma diferença entre os trechos citados de D'Alembert e Diderot, em relação a Rousseau. Segundo Manacorda (1989), Rousseau valoriza o trabalho manual estabelecendo uma relação entre educação e sociedade, porém de forma contraditória, defendendo que o trabalho manual seria para uma subclasse, e não para todos. Assim, legitima-se a ideia de desprezo ao trabalho manual e uma

concepção que naturaliza e divide os seres humanos entre sujeitos que irão trabalhar com o corpo e outros sujeitos que irão trabalhar com o intelecto, hierarquizando o trabalho intelectual sobre o trabalho manual.

Vemos aqui, nestes autores da modernidade nascente, a defesa de um sistema educacional dual, ao qual irá acirrar-se no desenvolvimento do capitalismo. Manacorda (1989) afirma que a instrução sempre foi em cada época um fato político, e uma disputa entre aqueles que visam a conservação do *status quo* e aqueles que almejam transformações. Por fim, o autor aponta para algumas contradições presentes nessa historicidade, como, 1) a importância que a formação do homem tem para a sociedade por um lado, e por outro a educação ser vista como “coisa de criança”; 2) a recorrência de uma educação dual - uma educação para as classes dominantes, para o dizer intelectual, e uma instrução para as classes dominadas, para o fazer produtivo; e 3) a exigência de uma formação geral humana, por um lado, em contradição com a exigência de preparação para determinadas competências em cada período histórico.

No Brasil a educação e a pedagogia são fortemente marcadas pelo processo de colonização de Portugal sobre o Brasil. O objetivo da monarquia portuguesa segundo Saviani (2008) era acabar com a educação indígena, pois esta era de interesse coletivo, comum a todos, e entrava em contradição com os objetivos do capitalismo mercantil. Eram necessárias instituições escolares que dessem conta de uma educação dos interesses privados da Coroa Portuguesa que, neste primeiro momento, tinha o intuito de atrair os indígenas para um processo de aculturação. Hegemonicamente os responsáveis por essa educação foram os jesuítas, tendo como principais responsáveis os padres Manuel de Nóbrega e Anchieta. Quando a Coroa Portuguesa passa a destinar 10% dos impostos arrecadados no Brasil para o projeto educativo, deixa-se de lado a educação indígena e passa-se a pensar uma educação para a formação de uma elite intelectual. Implementa-se então a *Ratium Studiorum*, um plano geral de estudos a ser instituído em todos os colégios jesuítas, tendo como base o modo parisiense de educação, o que virá a ser o germe da escola moderna, conhecida também como *pedagogia tradicional*.

Com as Reformas Pombalinas¹² entre 1759 e 1834, tinha-se como objetivo inserir Portugal no capitalismo mercantil, rompendo com as bases religiosas da

¹² Reformas realizadas por Marquês de Pombal, ministro português que vem para o Brasil com o intuito de modernizar a administração pública e garantir os lucros para a metrópole portuguesa

educação jesuíta. Embora forças conservadoras tendessem a impedir o progresso, os ideais iluministas adentraram no Brasil, principalmente através de instituições educativas como o seminário de Olinda, e de intelectuais como Ribeiro Sanchez, Luís Antônio Verney e Azeredo Coutinho, dando as bases para revoltas e posterior independência do país. Estes intelectuais que corroboravam com os ideais burgueses, tinham por objetivo trazer para a educação brasileira os ajustes necessários para a adequação às novas condições econômicas, reforçando ideias como as de Mandeville, que afirmava:

[...] para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante. (MANDEVILLE, 1982, p. 190)

Aqui percebemos novamente o reforço à dualidade educacional, essencial para o desenvolvimento do capitalismo nascente. Além de Mandeville, Condorcet é outro teórico iluminista que tem influência sobre as bases da educação brasileira. Segundo Saviani (2008) ele afirmava que

[...] embora sendo todos os homens livres e possuindo os mesmos direitos, uma grande parte dos filhos dos cidadãos é destinada a ocupações duras que ocuparão todo o seu tempo; uma outra parte, cujos recursos dos pais permitem destinar mais tempo a uma educação mais intensa, tem acesso a profissões mais lucrativas; por fim os que, nascidos com uma fortuna independente, podem dedicar-se inteiramente a uma educação que lhes assegure os meios de uma vida feliz. Conclui, assim, que é impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente. (p. 122)

Vemos aqui as condições de nascimento dadas como condições naturais, e não como fruto de relações sociais.

Embora a Constituição do Império de 1824 garantisse a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, nem toda a população gozava desse *status* e não havia ainda um projeto de educação nacional que fosse garantida pelo Estado. Liberato Barroso, ministro do Império atuante nas questões educacionais, afirma que neste período há uma conciliação entre liberalismo e conservadorismo, dogma e liberdade, fé e razão, obrigatoriedade escolar e ensino livre, vigilância do Estado e iniciativa privada:

O Estado, cuidando pouco de generalizar e derramar o ensino, cria ao mesmo tempo embaraços à iniciativa individual e à liberdade. Ao lado do ensino primário gratuito e obrigatório deve marchar e se desenvolver o ensino livre. (BARROSO, 2005, p. 61-62)

Percebe-se assim que uma educação estatal, igual para todos, não garantiria o desenvolvimento educacional de uma elite privilegiada. Os liberais exigiam que o próprio Estado garantisse às elites a possibilidade de educar seus filhos a seu bel prazer, sem a interferência estatal.

Saviani (2008) ressalta o caso paradigmático do Barão de Macahúbas que se dedicou à fundação de diversos colégios particulares no Brasil trazendo uma visão aristocrática do ensino secundário. Ele afirmava que a educação secundária para as classes inferiores causar-lhes-ia um desprezo de seus iguais, um desgosto por sua condição e uma espécie de enganadora superioridade. Macahúbas afirmava que não seria possível a estes “mancebos” gozarem de uma superioridade real que poucos homens teriam recebido por natureza.

No final do século XIX, com a inserção mais fortemente do Brasil no cenário do capitalismo global, as exigências comerciais forçam a abolição da escravidão e um novo projeto para a instrução. A abolição foi programada pelas classes dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura a fim de adequar o país à lógica liberal capitalista. Com o fim da escravidão formal a classe dominante tem principalmente dois problemas: o da mão de obra e o da educação. Configura-se uma educação para garantir a instrução das crianças libertas e torná-las trabalhadoras, diminuindo a ignorância e o tempo de ócio dos libertos. Com a crise de superprodução agrícola na Europa há um grande contingente de mão de obra que vem para o Brasil, solucionando assim a crise da mão de obra brasileira no período pós abolição, acabando com a proposta de uma educação para transformar os escravos libertos em trabalhadores. (SAVIANI, 2008)

Saviani (2008) afirma que durante o Brasil Colônia e o Brasil Império não houve, portanto, a implementação de um sistema nacional de ensino e que isto gera consequências na educação brasileira ainda hoje.

[...] o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao

atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população. (SAVIANI, 2008, p. 168)

O período da segunda metade do século XIX e início do século XX é marcado pelo embate entre as ideias liberais e modernizadoras em contraposição a Igreja Católica que buscava manter seus interesses. Com a proclamação da República o papel da educação era forjar o espírito da nação e a adesão mais fortemente ao capitalismo, porém o Estado ainda não garante sua função de responsável pela instrução pública. Com o processo acentuado de industrialização na década de 1930 o Estado se compromete com um ensino técnico, o que é uma das dimensões centrais do movimento de renovação da educação chamado de Escola Nova. O movimento da Escola Nova tinha como tripé científico a biologia, a psicologia e a sociologia, sendo seus principais intelectuais Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ressalta-se aqui a importância do pensamento de Anísio Teixeira como um dos primeiros educadores que defendia a educação como um direito de todos e não como privilégio de alguns, sendo, para ele, a educação elemento chave no processo revolucionário de modernização da sociedade. (SAVIANI, 2008)

O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* lançava fundamentos filosóficos e sociais de uma nova educação que se fundava no caráter biológico onde garante-se o direito de educação dos indivíduos até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Além disso, enquanto proposta pedagógica, coloca-se como centro do processo de ensino o aluno. O manifesto afirmava que:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (AZEVEDO et al, 1932, p. 8)

Embora essa proposta de educação defendesse que o Estado deveria ser o responsável pela instrução, por outro lado advogava também em defesa da livre iniciativa privada, em que as classes privilegiadas pudessem recorrer a escolas pagas para oferecer a seus filhos uma educação diferenciada. O movimento, que tem influência de educadores estadunidenses como John Dewey, empenhava-se no desenvolvimento de métodos de ensino pautados pela autonomia dos indivíduos, a partir de processos espontâneos, que tenham como ponto de partida aquilo que está

intrínseco aos sujeitos. Embora o Manifesto assinado pelos pioneiros apresentasse um projeto nacional de educação, a proposta da Escola Nova teve uma maior difusão no sistema privado de ensino e não nas redes públicas. Porém consideramos que este movimento pautou fortemente as bases educativas no Brasil, influenciando projetos educativos que se ampliam na atualidade, o que veremos mais adiante, com o que Saviani (2008) chama de neoescolanovismo.

A partir de 1964 com o golpe empresarial-militar¹³ que inaugurou um período ditatorial no Brasil há uma ruptura com o projeto econômico nacional desenvolvimentista presente até a década de 1950 no Brasil, principalmente com o governo de Juscelino Kubitschek, passando a dar lugar a doutrina de segurança nacional que servia para justificar e controlar a adoção de um modelo econômico de capitalismo de mercado associado dependente, ou seja, um projeto desnacionalizante. A educação passará a atender a essas novas demandas que se manifestam principalmente através da pedagogia tecnicista. O conglomerado empresarial reunido em torno do Instituto Brasileiro da Ação Democrática (IBAD) e do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) realizavam atividades diretamente relacionadas à educação sendo seu objetivo discutir as linhas de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país. As sugestões apresentadas para a política educacional tinham ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano, ou seja, a educação como formação de recursos humanos dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Pautasse, assim, uma concepção de pedagogia tecnicista orientada pelo pressuposto da neutralidade, da racionalidade, da eficiência e da produtividade. O elemento principal é a racionalização dos meios e o objetivo era aprender a fazer, ensaiando assim transpor para a escola a forma de funcionamento de uma fábrica. (SAVIANI, 2008)

O projeto ditatorial para a educação estava ancorado no acordo MEC-USAID (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional), para a cooperação cultural entre os dois países. Porém, o objetivo era alinhar o projeto educacional

¹³ Muitos estudos já afirmaram o caráter civil do golpe ditatorial de 1964, não sendo apenas um golpe militar. Porém, acreditamos aqui ser importante frisar que a parte da sociedade civil comprometida com o projeto do golpe era o empresariado, reunido principalmente no entorno do conglomerado IPES-IBAD, além dos monopólios midiáticos.

brasileiro às instituições norte-americanas, principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior. Como afirma Cunha (2009), tratava-se de

[...] cópia dos modelos norte-americanos, antevendo a privatização do ensino superior, a subordinação do ensino aos interesses imediatos da produção, a ênfase na técnica em detrimento das humanidades e a eliminação da gratuidade nas universidades oficiais. (p. 1)

Antes mesmo do Golpe de 1964, vivia-se no campo da educação um maior processo de politização, bem como na sociedade como um todo, o que garantiu experiências educativas como a de Paulo Freire, que trataremos mais adiante. Havia uma efervescência política, cultural e educacional no período pré-golpe, em torno dos partidos políticos, sindicatos, movimento estudantil, comunidades eclesiais de base que, após o golpe, foram duramente perseguidos, torturados, desaparecidos, em um cenário, não apenas brasileiro mas latinoamericano, de repressão e violência por parte de um projeto de alinhamento e controle do imperialismo estadunidense, instaurando uma atmosfera de “caça aos comunistas”, onde o objetivo era banir todos os projetos contra hegemônicos da classe trabalhadora. Porém, a resistência também foi momento pedagógico para as forças progressistas, que persistiram na oposição à ditadura.

A década de 1980 é marcada pelo processo de abertura democrática que, embora esse processo tenha se configurado como um pacto democrático que empenhou-se em realizar uma transição lenta, gradual e segura, não garantindo plenos direitos para a classe trabalhadora, foi momento de retomada de propostas educacionais contra hegemônicas como a de Paulo Freire e a educação popular, a experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica por Dermeval Saviani, dentre outras que adentraremos mais adiante.

Com o reordenamento produtivo iniciado no Japão e na Europa na década de 1970, com o advento do neoliberalismo, compreendido como ofensiva do capital sobre o trabalho para recompor a taxa de lucro (KATZ, 2016), na década de 1990, e com a publicação do livro de Lyotard em 1979, “A condição pós-moderna”, ganha fôlego a perspectiva teórica chamada de “pós-modernidade”. Segundo Saviani (2008) o moderno se liga à revolução das máquinas mecânicas, a conquista do

mundo material, a produção de novos objetos; já a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas, na produção de símbolos.

Marilena Chauí (2001) afirma que a pós modernidade é desencadeada a partir de três grandes crises: crise da razão, crise da modernidade e crise da ciência, passando assim a apontar para um novo paradigma que, dentre outras características, nega a categoria de universalidade e de totalidade, fragmentando o conhecimento; opera com a consciência, com o discurso, com a subjetividade como princípio produtor da realidade, negando assim a possibilidade de encontrar a verdade; também nega a disputa pelo poder estrutural na sociedade, atribuindo a possibilidade de mudanças à esfera dos micro espaços. Sendo assim há o predomínio da prática, da experiência e da emancipação dos sujeitos individualmente ou como grupos sociais e não mais como classe social. Embora a chamada “pós-modernidade” não seja um todo homogêneo, mas uma série de vertentes diversas, há elementos centrais dessa perspectiva que Chauí (2001), Saviani (2008) e Duarte (2011) sintetizam e a compreendem como produto imaterial da organização das relações de produção a partir de sua fase toyotista.

A concepção política hegemônica neoliberal é de desregulamentação do Estado, colocando este como incapaz de gerir os serviços públicos, assumindo-se assim o discurso do fracasso da escola pública e preconizando-se a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Assim, neste período, nas políticas educacionais há uma retomada do produtivismo da década de 1970 (neoprodutivismo), e a continuidade da teoria do capital humano, onde o objetivo que antes era preparar para o emprego, agora, pautado por uma “pedagogia das competências”, visa preparar os sujeitos para a empregabilidade, acirrando o individualismo e a competição, onde cabe aos sujeitos que vivem do trabalho a garantia de sua sobrevivência. Resgata-se também as concepções escolanovistas com o lema “aprender a aprender” (neoescolanovismo), construtivistas (neoconstrutivismo), onde a atividade mental é central para a aquisição de conhecimento que se dá a partir do psiquismo humano, retomando-se também as bases do tecnicismo (neotecnicismo), com os princípios de racionalidade e eficiência, para redefinir o papel do Estado, minimizando sua ação e valorizando a iniciativa do mercado. Para Saviani (2008)

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (p. 437)

Para Duarte (2011) o lema "aprender a aprender" significa colocar os indivíduos à disposição do mercado como força de trabalho geral, adaptando-se às necessárias exigências das mutações do mundo do trabalho, aprendendo a competir, a se tornar empregável, a empreender. Há um esvaziamento do indivíduo no trabalho, que conduz a um esvaziamento do indivíduo na educação, como um indivíduo geral que não precisa mais conhecer, mas sim aprender como aprender o que se quer para o mercado.

Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2011, p. 49)

Ressaltamos ainda que os elementos preconizados pela chamada Escola Nova na década de 1930 encontram agora um cenário para seu revigoramento, através de concepções pedagógicas liberais que se pautam pelo espontaneísmo, biologicismo, psiquismo para o desenvolvimento infantil. Inúmeras experiências pedagógicas, principalmente no ensino privado são baseadas em métodos e recursos inspirados em Dewey, Montessori, Steiner, Kilpatrick, Krishnamurti, Wundt, nas chamadas logosofia, pedagogia sistêmica, pedagogia ativa, psicologia experimental, etc. Essas, de forma geral, caracterizam-se por concepções de mundo, de educação e de sociedade subjetivistas, espiritualistas, que encontram-se no escopo do idealismo filosófico, não contribuindo para o entendimento e a transformação da realidade objetiva, pautando-se por uma naturalização e neutralidade, supondo uma educação livre da interferência dos interesses de grupos ou classes, enfatizando os interesses individuais. Reforça-se, assim, uma educação que continua formando uma classe privilegiada, em oposição a formação da classe

trabalhadora que, a despeito de todos os discursos e legislações da década de 1990 aos dias atuais, tem sido cada vez mais precarizada.

Nessa retomada do processo histórico, embora não tenhamos aqui nos detido nas especificidades de cada contexto e, sem dúvidas, elementos importantes tenham escapado à nossa análise, buscamos identificar processos de continuidades e rupturas no que diz respeito à relação trabalho e educação. Ao compreendermos que a realidade atual é síntese dos múltiplos fatores históricos e contraditórios da sociedade de classes, compreendemos que as problemáticas vividas hoje na educação são consequências dessa processualidade, como a problemática da relação entre público e privado, a naturalização das relações sociais, a dualidade educacional, a suposta neutralidade da educação, a não garantia de um projeto nacional de educação, etc. É necessário não perder de vista que estas são disputas que ocorrem na dinâmica de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e a educação se encontra neste interior e apresentando historicamente, como percebemos nesse resgate, embates seja entre religiosos e liberais, conservadores e progressistas, entre revolucionários e contrarrevolucionários.

Frigotto (2009) afirma que a relação entre educação e processo produtivo, ocorre através de um vínculo não imediato e direto, mas sim mediato e indireto. Não se trata apenas de políticas educacionais fragmentadas e isoladas que atendem a determinados interesses, mas o próprio processo produtivo conformou a organização da escola, sua forma e conteúdo, ou seja, o trabalho pedagógico. Percebe-se assim que historicamente a educação tornou-se territorializada na escola, compromisso da escola, enquanto que compreendemos que a escola é apenas um dos locais educacionais. Não há como restringir a aprendizagem a um único espaço, a educação se dá em toda sociedade, nos processos de objetivação e apropriação humana, cabendo à escola o papel de trabalhar com o saber escolar, garantindo a apropriação do saber sistematizado historicamente.

Frigotto (2012) ressalta ainda que na sociedade capitalista a relação entre trabalho e educação tem se orientação em três dimensões: a) uma dimensão moralizante, onde tanto o trabalho manual como o trabalho intelectual aparecem como igualmente dignos e formadores de caráter e cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como um laboratório, tratando-se do aprender fazendo; e c) uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores possam autofinanciar sua própria educação. A conclusão a que chega o autor é que

“essas perspectivas, enquanto não se subverter radicalmente a relação social que as orienta, situam-se no limite imposto por ela” (FRIGOTTO, 2012, p. 24), ou seja, estas dimensões da relação trabalho e educação encontram-se ainda no nível da aparência desta relação, não desvelando sua dimensão estrutural.

Saviani (2015) acerca dessa relação entre trabalho e educação, afirma que o trabalho enquanto fundante e determinante da vida humana, também é fundante e determinante da educação e isso em qualquer sociedade.

Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. É nesse sentido que afirmo que [...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. (SAVIANI, 2015, p. 175)

Detendo-nos até aqui na perspectiva histórica e ontológica das categorias trabalho e educação, passaremos a dar atenção à forma que essa relação assume no capitalismo, em suas diferentes fases de organização da produção.

3.3 FORMA E CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA

Como afirmamos, as relações materiais de produção, ou seja, o trabalho, é fundante da especificidade do gênero humano, porém, ele assume ao longo da história, diferentes formas, apresentando-se no capitalismo sob a forma de trabalho assalariado, estranhado, alienado. Segundo Duarte (2015) “A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber” (p. 43), passando a escola a assumir o *locus* da educação.

Com o advento das máquinas, que passam a incorporar habilidades e conhecimentos que antes pertenciam aos trabalhadores, os saberes, as técnicas, a ciência, que também são compreendidos como força produtiva, passam a ser propriedade do capital:

Substituem-se, portanto, as forças humanas pelas forças da natureza. É nesse processo que a ciência e a tecnologia passam a intervir, ou seja, não podendo mais ser vista independente do processo de produção e reprodução da vida. O processo produtivo passa a ser a aplicação das ciências naturais, transformando-se assim em força produtiva direta. O

conhecimento científico, segundo Taffarel (2007) é, nesse processo de manutenção da vida, um elemento de primeira ordem, que decorre do trabalho humano na relação com a natureza e com os outros seres humanos. (FRIZZO, 2010, p. 188)

A mutilação de seu conhecimento impede ao trabalhador o desenvolvimento de suas faculdades criadoras, ou seja, impede sua *omnilateralidade*, sua possibilidade de um desenvolvimento integral, não apenas para o reino das necessidades (comer, beber, vestir, morar), mas também para o reino das liberdades (fruição, estética, lazer, pensamento). Por outro lado, as máquinas trazem a exigência de uma maior qualificação por parte dos trabalhadores, contribuindo para a institucionalização do sistema escolar, ou seja, a exigência do capitalismo de trabalhadores melhores qualificados fez com que o mesmo ampliasse o sistema escolar.

Tal necessidade de qualificação é sempre limitada pela formação da mão de obra necessária, sendo distante, como afirmou-se anteriormente, do pleno desenvolvimento intelectual do trabalhador, visto que a divisão do trabalho é pautada justamente por uma organização onde uns trabalham com o corpo, com suas capacidades físicas, e outros trabalham com o intelecto e suas capacidades intelectivas, sendo, ainda, os primeiros subordinados aos segundos. A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho manual e intelectual. A partir desse momento, como afirma Marx (2007), a consciência pode supor ser algo além da consciência da prática existente, pode representar de fato qualquer coisa sem representar algo de real.

Portanto, a ciência, o conhecimento, é força produtiva independentizada do trabalho e recrutada a serviço do capital. Segundo Marx e Engels esse processo inicia com um modo de organizar a produção ainda na cooperação, desenvolve-se na manufatura e aperfeiçoa-se na indústria. Na obra *O Capital*, ao desvelar o processo de produção das mercadorias, Marx afirma que “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não merece, assassiná-lo. [...] A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX, 2014, p. 32).

Nesse sentido, há um desenvolvimento humano mutilado, unilateral e este é também o sentido da educação, visto que o sistema de ensino é conformado pelo sistema dominante tanto no nível ideológico, quanto técnico e produtivo. O ensino passa, assim, a ser essencial para a consolidação da classe dominante no poder, e

o sistema escolar torna-se um apêndice da classe dominante, pois a divisão do trabalho, além de dividir o trabalho intelectual do trabalho manual, torna-os desarticulados, sem relação, divorciados. Porém, o desenvolvimento das forças produtivas foi alterando não apenas a organização da produção e a forma de acumulação de capital, mas também o papel da escola e da educação.

Segundo Antunes (2017), o fordismo-taylorismo caracterizou-se pela submissão dos trabalhadores à subsunção real do trabalho ao capital. Ford, um empreendedor estadunidense, é responsável pela primeira produção em massa de automóveis com redução de tempo e de custos. Taylor, um engenheiro mecânico, empenhou-se em organizar a administração da produção industrial, a partir dos princípios de eficiência e eficácia. Um dos objetivos do taylorismo é a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos compradores da força de trabalho. Além do controle dos corpos dos trabalhadores há um controle de seu intelecto. A educação, na perspectiva do fordismo-taylorismo, é pautada a partir da teoria do capital humano, elaborada por Theodore Schultz buscando justificar as desigualdades econômicas no interior do capitalismo, visando a qualificação do trabalho humano para o aumento das taxas de lucro do capital. Converte-se a instrução em treinamento, reduzindo o saber antes próprio do trabalhador, a uma parcela mínima de atividades às quais os trabalhadores devem estar aptos a realizar.

O fordismo-taylorismo produz a fragmentação do trabalho, tornando os trabalhadores parcializados, cabendo a eles apenas executar, como apêndices das máquinas, tarefas repetitivas. O seu saber produtivo, que nas oficinas e manufaturas estava presente em um raio de visão total da produção, passa a ser reduzido e usurpado pela gerência capitalista, pois a concepção e elaboração do trabalho é responsabilidade desta. O próprio Ford afirmava que: “Possuímos em abundância, tarefas que exigem cérebro ativo, e os homens que no trabalho de repetição se revelam de mentalidade ativa não permanecem nele muito tempo” (FORD, 1995, p. 148-149). Assim, a passagem da manufatura para a grande indústria, realiza aquilo que Lukács (2018) se refere como “desantropomorfização” do trabalho, tirando o valor do corpo que produz e colocando-o nas máquinas, dando vida a elas.

A partir da década de 1970 há uma crise no modelo de acumulação taylorista-fordista que, para Antunes (2002), trata-se de uma crise na produtividade devido ao excesso de capacidades e de produção no setor manufatureiro, acarretando perda

de lucratividade e um deslocamento do poder do capital industrial para o capital financeiro (aumento da autonomia da esfera financeira). A tendência decrescente da taxa de lucro era manifestação também do sentido destrutivo da lógica do capital e da incontrollabilidade do seu sistema de metabolismo social. Há, portanto, segundo Holloway (*apud* ANTUNES, 2002) a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável, que se expressa na queda da taxa de lucro, mas que seu núcleo é o fracasso de um padrão de dominação estabelecido. Os traços constitutivos dessa fase, segundo Antunes (2002) é o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a destruição da natureza. Esse processo desencadeado trata-se, para o autor, de uma resposta do capital para a crise, a fim de recuperar seu ciclo reprodutivo ao menos em sua dimensão aparente. Constitui-se, portanto, um novo modo de acumular: a acumulação flexível.

O trabalho torna-se mais complexificado, havendo uma maior imbricação entre trabalho material e imaterial, e a classe trabalhadora passa a ser mais fragmentada e heterogênea, aumentando os trabalhadores do setor de serviços, ao passo que há uma subproletarização através do trabalho terceirizado, precarizado, temporário, parcial, etc. (ANTUNES, 1997). A educação passa a atender a essas exigências da acumulação flexível, que necessita de uma mão de obra mais intelectualizada frente aos avanços tecnológicos da microeletrônica, da robótica, da automação, da informatização, sendo necessário um trabalhador multifuncional, não mais especializado. Assim, exige-se que a educação dê conta de uma formação mais generalista, pensada a partir da chamada “pedagogia das competências”, que passa a constituir as novas políticas para a educação básica, pautada por estruturas curriculares centradas em competências e habilidades. Segundo Frigotto (2011) “São as competências de conhecimentos, saberes, atitudes, valores, renováveis ao longo da vida, que supostamente garantem, não mais o emprego, mas empregabilidade” (p. 115-116).

Snyders (1981) nos ajuda a entender que a escola capitalista reproduzirá a divisão entre classes sociais antagônicas e que a desigualdade escolar não tem origem na própria escola, mas é originada por uma desigualdade social que se reflete na escola. A escola para a classe trabalhadora já não opera mais através da exclusão das classes dominadas, ela os inclui, porém, a forma escolar carrega sentidos e valores da classe que a produziu: ideias, linguagem, hábitos, costumes, sua organização, gestão, ritos, e também conteúdos, carregam a imagem e

semelhança da burguesia. A escola, porém, encontra-se em disputa, onde os próprios trabalhadores acirram as contradições. O autor evidencia ainda que, uma das principais contradições da escola capitalista, trata-se de, ao mesmo tempo em que tem como objetivo a formação de uma mão-de-obra, e aqui acrescentamos, seja ela para ocupar postos de trabalho formais ou precarizados, a própria escola exclui da educação o conteúdo do trabalho, suas experiências, preparando para o mundo cortando o contato com o mundo, negando o que se passa fora dela.

Por fim, ressaltamos ainda que quando falamos em educação no capitalismo, estamos falando da educação que informa os processos educativos no trabalho, na família, na rua, na igreja, nos sindicatos e também na escola. Embora esteja territorializada na escola, não é apenas nela que ocorrem processos educativos, mas em todos os espaços da sociedade. O capitalismo descaracterizou o caráter pedagógico das relações sociais como relações que estabelecem processos de ensino e aprendizado, de objetivação, apropriação e de transmissão do conhecimento, onde os seres humanos se apropriam dos saberes produzidos historicamente e produzem novas relações. Além disso, os processos educativos e a instituição escolar capitalista, embora fortemente constituídas pela lógica do capital, não são isentas de disputas, contradições e enfrentamentos por parte da classe trabalhadora. Veremos agora no próximo item algumas experiências que caracterizam uma contra hegemonia dos trabalhadores na organização de um projeto de educação que se constitua sob a oposição ao projeto dominante do capital.

3.4 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO

“Há lugares de muitos trabalhadores na cidade. Há muitos trabalhadores na rua, sem condições de vida, enquanto as máquinas substituem o suor dos trabalhadores que lutam para ter, pelo menos um pão d’água para sobreviver. Muitos patrões abusam da humildade dos trabalhadores. No entanto, o contrário pode acontecer, o trabalhador acaba abusando da bondade do patrão. O verdadeiro lugar do trabalhador é estar num bom trabalho que seja digno, fixo e que possa ter uma vida melhor sem ser desempregado. Eu acho que o trabalhador atual está muito desorganizado, pelos que mandam e pela sociedade. Não é só falando em salário que as coisas vão mudar!” (Luiz Renato da Silva)

Considerando que são os homens reais e ativos que constroem a história, e que o processo de hegemonia do capital não ocorre sem disputas por um maior

domínio do controle da sociedade, dos processos educativos e políticos, faz-se relevante para este trabalho tratar de apresentar pressupostos para a construção de uma educação dos trabalhadores a partir de experiências já sistematizadas.

Aqui diversas manifestações destas contradições e disputas podem ser trazidas à tona como: a luta pela alfabetização e pela escolarização massiva, a organização dos professores e estudantes na reivindicação por melhores condições de trabalho e estudo através das organizações sindicais e estudantis, além de experiências educativas como as vividas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Por hora optamos neste trabalho por tratar mais detidamente de duas propostas pedagógicas que consideramos ter como ponto de partida a organização da classe trabalhadora e a superação da ordem estabelecida no sistema capitalista. Trata-se da *pedagogia histórico-crítica*, formulada a partir do final da década de 1970 por Dermeval Saviani e periodicamente sistematizada por diversos pesquisadores em diferentes áreas e modalidades de educação; e da *pedagogia socialista*, que tem seus pressupostos na experiência da Revolução Russa mas que continua a nos apontar diversos elementos para a realidade da educação brasileira.

3.4.1 Pedagogia histórico-crítica

Tendo como pressuposto o materialismo histórico dialético, a pedagogia histórico-crítica (PHC) fundamenta-se nas investigações realizadas por Marx sobre a condição histórica da produção da existência humana, desenvolvendo uma teoria pedagógica em consonância com a concepção de mundo, de homem e de sociedade do próprio marxismo. A educação nessa perspectiva é entendida como

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2008, p. 421-422)

Nesse sentido o papel da educação e da escola é socializar os conhecimentos produzidos e historicamente acumulados. Porém, como o conhecimento é parte da realidade concreta, ou seja, se dá através das relações dos homens em suas atividades de produção e reprodução da vida, estando os meios de produção na sociedade capitalista, expropriados da classe trabalhadora, o saber também, de posse dos donos dos meios de produção, encontra-se expropriado dos trabalhadores. Saviani afirma que há

[...] uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (SAVIANI, 2015, p. 2)

Saviani (2015) ainda ressalta que enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, como expressão particular da essência universal e, a pedagogia moderna (Escola Nova), considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, naturalizando as relações sociais como se os educandos pudessem se desenvolver por suas disposições internas, pelas capacidades naturais que estariam inscritas em seu código genético. A pedagogia histórico-crítica considera os educandos como indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, como síntese das relações sociais. Assim, o atendimento aos interesses dos alunos deve sempre corresponder aos interesses do aluno concreto. O conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, em termos imediatos, mas corresponde aos interesses do aluno concreto, e é papel da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber.

O sentido da PHC é, portanto, romper com uma visão crítico-mecanicista, a-histórica, para uma visão crítico-dialética, compreendendo a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, articulando uma proposta pedagógica de transformação da sociedade (SAVIANI, 2013). É nesse desenvolvimento histórico-objetivo que se situa o desenvolvimento da própria cultura corporal, como afirma Taffarel (2016), que reitera ainda que desde a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, vem se realizando uma aproximação entre a PHC e a perspectiva crítico-superadora que abordaremos mais adiante, visto que transmitir os

conhecimentos clássicos se dá sob qualquer área do conhecimento. E ainda:

Assim como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. [...] A negação desta perspectiva tem esvaziado a escola de conteúdos científicos. Podemos exemplificar através dos estudos de Escobar (1997) em sua tese de doutorado, o quanto nas aulas de Educação Física o tempo pedagógico é burlado e os conteúdos clássicos são negados. (TAFFAREL, 2016, p. 18)

Sobre essa noção de clássico, Saviani e Duarte (2015) tratam deste conceito como

[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (p. 31)

Portanto, trata-se de um processo de transmissão e apropriação dos saberes clássicos, mas diferente da pedagogia tradicional, que perde de vista os fins, e torna vazios de sentido os conteúdos que transmite. Também não se trata de compreender toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo e todo automatismo como negação da liberdade. Saviani (2013) afirma que o que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem é o fim a atingir. Esse é um dos elementos que faz com que a PHC não considere o ato de ensino e aprendizagem como momento isolado na sala de aula, mas como processo de desenvolvimento histórico-objetivo do ser, em direção a uma formação humana em todas as suas dimensões. A centralidade está na realidade a ser desvelada e transformada e não no professor, como queria a pedagogia tradicional, e nem no aluno, como coloca a perspectiva escolanovista ou moderna.

3.4.2 Pedagogia Socialista

A educação após o processo revolucionário na URSS passou por um processo de reordenamento frente às atuais necessidades da revolução. Trata-se da necessidade de uma nova organização para a escola onde a atualidade fosse

fortemente vivenciada, fazendo com que os alunos a compreendessem como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição. Formar lutadores e construtores, que saibam se autodirigir e se auto-organizar, de forma coletiva, para a consecução das grandes tarefas, era o papel da escola soviética. (FREITAS, 2009)

A escola aqui deve ser compreendida como parte do meio social, da prática social e não como preparação para este meio. Tem-se a compreensão de que as crianças não estão sendo preparadas para a vida, mas estão vivendo a sua grande vida. Embora o processo educacional russo tenha passado por diferentes momentos, desde 1917 até uma nova reforma educacional na década de 1930, as características dessa escola nova, que nos apontam para pensar um outro modelo escolar podem ser sintetizadas no que segue:

1. O *trabalho socialmente útil* é a centralidade da escola. Trata-se de retomar justamente o vínculo perdido na escola capitalista. O trabalho não é laboratório para o ensino, mas sim o sentido de ser da escola, onde as crianças convivem nas fábricas com os trabalhadores, tendo contato com os diversos ramos de produção. A conexão entre a teoria e a prática ocorre pela via do trabalho produtivo, necessário para o desenvolvimento da atualidade. O trabalho é a base da vida.
2. O *complexo de estudos* é o método de ensino onde a complexidade concreta da vida remete à questão do trabalho e de seu vínculo com a natureza e a sociedade. O complexo é a construção teórica da didática socialista e se articula com as categorias de *atualidade* e *auto-organização*. Os conteúdos são tomados em sua totalidade, não sendo suficiente tornar crítico o conteúdo da escola capitalista. Freitas (2009, p. 35) reitera que “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema central”.
3. Outro eixo central da escola é a *atualidade*: a luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza. Pistrak (2009) afirma que a atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial, é a luta que começa na brecha rompida. O objetivo da escola não é apenas conhecer a realidade, mas dominá-la. A escola deve esclarecer pelo quê e contra o quê se deve lutar, o quê e como se deve construir e criar.
4. A *auto-organização* na escola é a forma de preparar sujeitos históricos,

fugindo tanto do individualismo quanto do puro coletivismo. Segundo Pistrak (2009) a auto-organização tem a necessidade de desenvolver 3 dimensões: habilidade de trabalhar coletivamente e de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e a capacidade para criatividade organizativa. Além disso, o autosserviço é a forma básica de trabalho na escola, onde as próprias crianças são responsáveis pelas tarefas a serem realizadas.

Pistrak (2009) afirma ainda que o trabalho para a escola socialista é meio de introduzir o princípio da atividade no ensino escolar e como fenômeno específico, diferente da escola antiga onde o ensino é ilustrado através de fragmentos do trabalho, sendo este fragmentado, parcial e artificial. O trabalho será o solo básico no qual organicamente crescerá todo o trabalho educativo-formativo da escola, como um todo inseparável. E ainda, a escola, segundo Shulgin (2013) deve dar respostas sérias a questões como quais são os problemas reais que devem ser enfrentados em determinada localidade, sem perder o contexto geral e a perspectiva de qual trabalho socialmente necessário a escola pode e deve assumir.

Se o trabalho é apenas o método, apenas uma forma de assimilar o conhecimento, então, ele torna-se desnecessário, supérfluo, até mesmo prejudicial no mesmo momento em que o conhecimento estiver fixado, independentemente de ele estar terminado ou não. Afinal, a questão não está nele; não está em sua conclusão, mas na fixação do conhecimento. (SCHULGIN, 2013, p. 115)

Conforme Krupskaja (2017), a nova escola irá organizar o trabalho produtivo das crianças e formará pessoas preparadas multilateralmente para assumir qualquer trabalho, inclusive o trabalho intelectual, ao qual sempre foi destinado a uma camada privilegiada. A escola socialista, portanto, só é concebível em determinadas condições sociais, pois seus objetivos serão correspondentes às necessidades da sociedade socialista. A pedagoga afirma que “A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas” (p. 70). E ainda:

Enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária. Apenas a classe operária pode fazer da escola do trabalho um instrumento de transformação da sociedade moderna. (p. 60)

Freitas (2009) realiza ainda algumas considerações acerca da experiência soviética retratada por Pistrak que consideramos relevante: 1) Ao longo do processo educacional houve divergências entre os próprios educadores soviéticos, como, por exemplo, Pistrak e Schulgin que divergiam quanto a interpretação do momento político em que se estava vivendo; 2) A educação soviética não teve tempo suficiente para desenvolver a escola que estava sendo gestada, em função da pressão pela preparação de quadros técnicos para o desenvolvimento econômico; 3) Os complexos são profundamente marxistas (embora Pistrak discordasse disso), porém a escola ainda como herança czarista não conseguiu dar conta deste núcleo. Aqui percebe-se que os desafios para a ruptura com a escola do antigo regime eram bastante grandes e, embora as contradições internas entre os pedagogos e contradições do próprio processo revolucionário, a experiência da pedagogia socialista nos aponta outra forma de organizar a escola, sendo necessário alterar simultaneamente todo o conteúdo e toda forma escolar capitalista, colocando como questão central a formação das futuras gerações e não a escola em si mesma.

Saviani (2017) ao realizar um *Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil*, aponta diferentes momentos ao longo do século XX, como a inspiração dos movimentos socialistas, libertários e comunistas em propostas educativas no início do século, os movimentos de cultura popular e educação popular nas décadas de 1940 a 1960, a resistência à ditadura, a defesa da escola pública no processo de redemocratização e, mais recentemente nos anos 2000, iniciativas no âmbito da educação do campo, como a pedagogia da alternância, pedagogia do campo, pedagogia do Movimento Sem Terra, pedagogia da terra, etc. Consideramos que essa diversidade de experiências trazidas por Saviani, se aproximam de forma distintas do legado de Marx, fazendo com que algumas evidenciem mais ou menos as contradições da sociedade capitalista, e, logo, tenham táticas distintas em relação ao projeto histórico do socialismo.

Freitas (2017), ao tratar do legado da pedagogia socialista no Brasil, afirma que:

[...] uma proposta pedagógica no campo educacional, repitamos, deveria cumprir pelo menos com estes requisitos: ser produzida na atualidade da luta social que constrói a vida dos sujeitos; ser uma ferramenta de análise e não um arcabouço meramente prescritivo; e incorporar a experiência mundial mais avançada da classe operária e camponesa que fornece um norte estratégico, a partir das finalidades de uma educação que atenda a

seus interesses históricos. Estas características estão presentes no esforço pedagógico e educativo desenvolvido pelo MST. (p. 235)

Considerando a necessidade de uma firmeza na estratégia, em nosso projeto histórico de sociedade e de educação, e uma maior flexibilidade na tática, ou seja, nas tarefas que precisam ser assumidas por nós educadores e pesquisadores, assumimos a tarefa da pedagogia histórico-crítica como tática para a construção de uma formação educacional humanizadora, porém tendo como horizonte estratégico a construção de uma escola, de uma pedagogia e de uma sociedade socialista. Portanto, tanto a sistematização da PHC, quanto da pedagogia socialista, são elementos-chave para a construção de um projeto revolucionário.

3.5 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Tratar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, transcende os limites do espaço escolar e da escolarização, fazendo-se necessário adentrarmos na arena de disputas que pautam os processos de educação dos trabalhadores, visto que a alfabetização e a escolarização da classe trabalhadora estiveram desde o início atreladas ao processo de industrialização do país. No final do século XIX e início do século XX, período chamado de “República Velha”, a ausência de um estado republicano e liberal e a organização da classe trabalhadora já com os primeiros movimentos grevistas, evidenciava o alinhamento do Estado aos interesses patronais e a repressão a classe trabalhadora.

As primeiras iniciativas educativas, no sentido de alfabetização e qualificação mínima para a indústria nascente na década de 1930 são evidenciadas, visto que, segundo o recenseamento de 1920, apenas 31% dos trabalhadores eram alfabetizados (RUMMERT, 2019). A falta de qualificação e as más condições de vida da classe trabalhadora, fez com que o Estado começasse a garantir patamares mínimos de educação para suprir as demandas da crescente indústria:

[...] as precárias e quase sempre indignas condições de saúde, bem como o quase inexistente saneamento, oneravam de formas variáveis o capital provocando, por exemplo, índice muito elevado de absenteísmo da força de trabalho, além de poder vir comprometer sua própria reprodução, carecendo, portanto de maior atenção por parte do binômio Estado/Capital. (RUMMERT, 2019, p. 167-168)

Portanto, a necessidade de estabelecer relações mais harmoniosas entre capital e trabalho, para garantir o aumento da produtividade, fez com que o setor industrial tivesse papel ativo na formulação das políticas educacionais para a classe trabalhadora durante todo o século XX. Segundo Rummert (2019) o chamado “Sistema S” constituído por entidades vinculadas às Confederações que representavam o empresariado dos diferentes setores produtivos, tinha finalidade de qualificar a mão de obra e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores, a fim de garantir o mínimo necessário para a elevação de seu padrão de vida. O “Sistema S”, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI)

[...] sempre atuou no sentido de conceder à classe trabalhadora o mínimo necessário à manutenção, sempre precária, da reprodução da força de trabalho e do ideário de uma suposta paz social, assentada no controle social e na busca de obtenção do consentimento ativo da classe trabalhadora para a condição de exploração. (RUMMERT, 2019, p. 171)

Assim, a educação de adultos trabalhadores sempre foi pautada por essa chamada “cultura dos mínimos” e, como afirma Ventura (2011), a EJA no Brasil sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade. Até a década de 1960 poucas iniciativas partiram da esfera do Estado, e é nessa década que surgem propostas contra-hegemônicas que garantem um debate político e pedagógico para a EJA.

Com a crise de hegemonia da classe dominante, há uma politização em torno do tema da alfabetização, mas também da sociedade como um todo, visto que há um aumento da organização popular e uma maior preocupação acerca da conscientização da classe trabalhadora, para a disputa da hegemonia da sociedade. Nesta conjuntura destacam-se experiências de educação de jovens e adultos como o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base (MEB), e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) e a importante colaboração de Paulo Freire, com seu método de alfabetização e com a elaboração de uma pedagogia com perspectiva emancipatória. A contradição instaurada nesse período vai no sentido de propor uma educação que não atenda aos interesses de modernização do país, mas sim uma educação crítica e transformadora que atenda aos interesses dos sujeitos excluídos da escola historicamente.

Com o golpe de 1964 que inicia uma ditadura empresarial-militar no Brasil, como já afirmamos anteriormente, a educação passa a ser pautada pelos acordos entre o Ministério brasileiro e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (Acordo MEC-USAID) com o objetivo de afinar a educação com a ideologia da segurança nacional. Neste período, por parte do governo ditatorial, há iniciativas de alfabetização a nível nacional como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), além das chamadas “Cruzadas do ABC” organizadas pela Igreja Católica. Embora o regime tenha perseguido e exilado Paulo Freire, isso não impediu a realização de diversas experiências pautadas a partir dos pressupostos da *educação popular*, em diversos espaços não escolares, envolvendo projetos comunitários, culturais, religiosos que se constituem como mecanismos de resistência à ditadura e que irão desembocar, posteriormente, nos diversos movimentos sociais articulados com o processo de redemocratização no país.

É na década de 1970 que será promulgada a primeira lei educacional que dispõe sobre as regras para a educação supletiva. A Lei 5.692/71 distinguirá três funções dessa modalidade: 1) suplência, equivalente a reposição da escolaridade; 2) suprimento, relativo a aperfeiçoamento ou atualização; 3) aprendizagem e qualificação, referentes a formação para o trabalho e profissionalização. Essa proposta se materializou em cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância, etc., mantendo os exames supletivos como certificação. Embora apenas com a Constituição Federal de 1988 se ampliará o direito à educação de jovens e adultos de modo mais geral, até o final da década de 1980 o ensino supletivo já tinha se implementado efetivamente em todo o território nacional (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001), marcando até hoje o caráter da EJA no Brasil.

A década de 1990 é marcada pela falta de investimento sistemático na EJA e também maior interferência dos organismos internacionais como Unesco, Unicef e Banco Mundial na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) não é considerada um avanço para a educação de jovens e adultos, visto que, ratificou os exames supletivos nessa modalidade e trouxe uma perspectiva de descontinuidade, tornando a EJA diversificada, ampliada, fragmentada e complexa (VENTURA, 2011). Assim, os programas de EJA hegemonicamente preocupam-se apenas com a certificação, adequando-se a lógica das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo, sendo isso reflexo do regime de acumulação flexível. Como afirma Kuenzer (2007) “A expansão da oferta de escolas

profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe” (p. 1157), e essa chamada pedagogia flexível demanda “novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades” (p.1158-1159).

Embora no governo Lula ocorra um aumento no número de ações realizadas para fortalecimento da EJA na estrutura do sistema educacional, como a inclusão da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA), além de programas como “Brasil Alfabetizado”, “Programa Nacional de Inclusão de Jovens” (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o aumento da oferta não se configura como um rompimento das contradições históricas da modalidade. Segundo Kuenzer (2007)

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (p. 1170-1171)

Por fim, sintetizamos aqui aquilo que compreendemos ser as contradições principais apresentadas na trajetória da EJA no Brasil: 1) uma educação funcionalista, pautada na lógica do mercado de trabalho e adequação às fases de desenvolvimento do país; 2) um caráter compensatório e certificatório, não se configurando como uma modalidade de ensino pautada por uma proposta pedagógica; 3) a heterogeneidade de programas e políticas descontínuas, o que evidencia a falta de um projeto de educação nacional; 4) os baixos custos de financiamento, sendo a oferta dessa modalidade não garantida plenamente pelo estado e colocada nas mãos ou do empresariado, ou da sociedade civil organizada; 5) o predomínio de modalidades não presenciais, vide a chamada “Nova EJA a distância” (RUMMERT, 2019) proposta pelo empresariado industrial; 6) a necessidade de superação da ideia de que há uma “idade adequada” para aprender, sendo excluídos do processo escolar aqueles que estão em defasagem idade-série;

7) o desafio da articulação entre uma formação geral e profissional e 8) o processo de juvenilização da EJA como fenômeno manifestado nos últimos anos.

Ainda sobre os dois últimos pontos, Kuenzer (2007) afirma que o caráter dualista da educação brasileira tem se caracterizado, a partir do regime de acumulação flexível, em uma educação que formará trabalhadores mais qualificados, e outra educação que formará trabalhadores desqualificados, para ocupar postos de trabalho informal, precários. Visto que a modalidade de ensino da EJA tem sido historicamente acessada por aqueles que se distanciaram da escola por adentrarem no mundo do trabalho ainda na infância ou adolescência, como no caso dos alunos do Programa Compartilhar, a educação para os trabalhadores nessa modalidade

[...] assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, como foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou não, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilização por meio da desqualificação. (p. 1165)

Por fim, há um crescente aumento no número de jovens que acessam a modalidade da EJA, visto que este fenômeno também diz respeito as mudanças nas formas de acumulação capitalista. Excluídos do mercado de trabalho formal, e também do processo de escolarização, buscam o aligeiramento de sua formação, na esperança de que a conclusão da educação básica possa lhes garantir o acesso a postos de trabalho mais qualificados. Não obtendo êxito nessa expectativa, acabam prorrogando os estudos, por vezes, aliando-os com trabalhos precários e informais.

Alguns trabalhos acerca do papel da EF na EJA têm sido produzidos nos últimos anos. Ressalta-se a dissertação de mestrado de Reis (2011) que enfatiza a trajetória de vida dos estudantes trabalhadores e os significados da EF para estes. O autor enfatiza que os estudantes trabalhadores da EJA dão significados a EF muito em consonância com aquilo que é o trabalho do professor, e que a disciplina pouco tem mudado de uma experiência para outra e pouco tem superado o seu papel marginal no currículo escolar. E ainda, “a Educação Física, embora adquira uma dimensão diferente na EJA, não supera o nível da informação, ou seja, o que há é uma visão instrumental, baseada na ação individual dos sujeitos” (REIS, 2011, p. 192).

Pich e Purcote Fontoura (2013) trazem como um elemento paradoxal a identidade da EF na EJA, por ser tratada no âmbito “meramente teórico”, visto que por um lado, “nos sinaliza a necessidade de rompermos com a tradição da Educação Física enquanto 'atividade', mas também revela a necessidade da experiência corporal como substrato necessário para a elaboração teórica” (p. 1).

Nesta mesma direção, Reis e Neto (2014) afirmam que a EF na EJA, na perspectiva dos estudantes, tem sido reconhecida por proporcionar novos conhecimentos:

Na EJA, as aulas de Educação Física onde predominam conteúdos de natureza teórica oferecem aos estudantes trabalhadores uma perspectiva diferente de entender a disciplina. O uso do quadro, do giz, da leitura, a necessidade de escrever e de fazer provas escritas são ações que lhe conferem outro status. (p. 647)

Corroboramos aqui com estes autores quando afirmam ser um paradoxo a EF na EJA, porém, tratamos essa questão como possibilidade da área de ampliar seu modo de apreensão da realidade para além da experiência de uma prática isolada em si mesma, problematizando a dualidade teoria e prática tão presente neste campo e que precisa ser enfrentada.

Outra dimensão bastante importante ao analisarmos o modo como a EF vem sendo tratada na EJA é no que diz respeito aos conhecimentos necessários de serem socializados na escola, principalmente junto aos estudantes trabalhadores. Ojeda (2011), ao tratar dos entrelaçamentos entre corpo, trabalho e EF, debate esse bastante escasso no interior da área e que este trabalho pretende focar, afirma que essa área de ensino tem tratado pouco dos conhecimentos acerca do corpo, para além de uma lógica funcional e utilitarista. Ou seja, a EF deve contribuir não apenas para os trabalhadores serem mais úteis no processo produtivo, mas sim para comprometer-se em compreender o papel do trabalho humano, do corpo que produz o trabalho e todas as contradições que envolve essas relações que são a base da vida.

É nesse sentido que, assim como afirma Günther (2014) entendemos a EF na EJA como um direito e que, portanto: “Não nos parece mais possível ignorar a existência da EF na EJA. Trata-se apenas de superar sua condição de marginalidade e obscuridade a partir do estabelecimento de condições adequadas para sua realização [...]” (p. 410). Todos esses elementos nos apontam para uma

necessidade de repensar não apenas a EF na modalidade da EJA, mas em todas as modalidades da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à formação da classe trabalhadora.

3.6 RETOMANDO A QUESTÃO: MAS AFINAL O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Consideramos, como já apresentado no início deste trabalho, que retomar a questão, “mas afinal o que é a Educação Física?”, é extremamente necessário para a constituição de nossa área, para o entendimento de seu próprio objeto de estudo, suas epistemologias, compreendendo que esta questão não está dada e que deve ser retomada a fim de suscitar o debate entre diferentes perspectivas. Esta questão, longe de encontrar uma resposta simples, perpassa pela compreensão da gênese e desenvolvimento da educação física que, ao longo das sociedades adquire diferentes formas e papéis sociais. Além disso, as mediações que a educação física vai desenvolvendo ao longo da processualidade histórica, também diz muito a respeito do tipo de ser humano que se quer formar em cada sociedade e a qual projeto histórico ela está vinculada, portanto, não é uma questão que deve ser compreendida de forma abstrata e idealista, mas enraizada na dinâmica do movimento social.

A partir dos estudos de Manacorda (1989), percebe-se que a educação física, diferente daquela a qual conhecemos hoje, na antiguidade ocidental estava relacionada à atividade dos nobres, a fim de cultivar seu tempo livre e seu corpo e, já em Roma, reforça-se um processo de atividade física ligada ao preparo para a guerra. No período medieval temos um rechaço à cultura do corpo, visto que este era entendido como símbolo de pecado, pautado por uma concepção teológica de sociedade. É no Renascimento que haverá uma retomada da valorização do corpo, aos moldes da antiguidade clássica, seja através da ginástica grega ou do exercício militar romano.

Tendo por referência o livro de Soares (1994), *Educação Física, Raízes Europeias e Brasil*, a educação física que se constitui sobre as bases da sociedade capitalista nascente, é marcada pelo momento de consolidação da burguesia no poder e pelo surgimento da classe trabalhadora como sua classe antagônica. Diante disso, era necessária a construção de um homem novo para a consolidação da hegemonia burguesa. Nessa condição, a educação física se constitui enquanto

disciplina em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse novo homem, como o campo, a fábrica, a família, a escola, passando a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar.

A burguesia nascente, tratando de uma ciência a-histórica, se utilizará da educação física para organizar a sociedade a partir do homem biológico, pautada na visão positivista de ciência que compreende os fatos sociais como naturais, ou seja, o chamado “social biologizado” (SOARES, 1994, p. 11). O papel da educação física nessa nova constituição social será de receita e remédio para curar os homens:

[...] a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-à em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. (SOARES, 1994, p. 14)

Portanto, levando em conta a origem e desenvolvimento da educação física na sociedade capitalista, deve-se compreender que sua construção epistemológica não está dissociada de seu contexto de inserção na sociedade do capital, atendendo a interesses distintos de acordo com cada momento de organização do capitalismo, porém estando em disputa na dinâmica da luta de classes. Assim, a educação física se consolida no Brasil no período de industrialização em sua perspectiva higienista, engendrando um sistema que necessita dos corpos aptos à produção industrial. Segundo Nozaki (2004), no Brasil essa área teve um grande impacto nos projetos dominantes nas diferentes fases do capitalismo. Já serviu ao nacionalismo na década de 1930, à propaganda ideológica atrelada ao esportivismo no período da ditadura empresarial-militar, aumentando o debate acerca do papel da área na década de 1980, e chegando à regulamentação da profissão em 1998.

A década de 1980 e 1990 foi marcada por um debate que acreditamos ser profícuo para o desenvolvimento da área, até então hegemonicamente pautada por uma ciência positivista, sintetizada na perspectiva da aptidão física e, agora com contraponto de perspectivas como as fenomenológicas, marxistas, dentre outras. Este debate, porém, acaba desembocando em um certo relativismo, em um culto ao pluralismo e na negação ao marxismo, visto que as posições bem delimitadas do período anterior, parecem se dissolver. Essa dissolução, porém, insere-se na lógica

capitalista em sua fase neoliberal e pós-moderna, onde perde-se a noção de totalidade e o elemento de projeção histórica, que permite apontar uma finalidade para a área. Nosaki (2004) afirma que, não se pode apartar o debate epistemológico da EF do projeto histórico que cada perspectiva carrega, pois assim, as discussões acabam se fechando em si mesmas e perdendo o elemento de coesão com o projeto histórico que se quer alcançar.

Na atual fase do capitalismo, com o reordenamento produtivo, a chamada acumulação flexível, onde há uma maior imbricação entre trabalho material e imaterial, altos níveis de desemprego e de trabalho precário e informal, o objetivo do capital já não é mais formar corpos aptos para o trabalho, mas sim, formar corpos para garantirem sua própria sobrevivência, para a autoexploração e para o empreendedorismo através da competição e do individualismo. A EF escolar, nesse sentido, nos parece, portanto, passar a ser secundária, é o que vem nos demonstrando o próprio embate acerca da permanência ou não da EF no currículo escolar a partir da Reforma do Ensino Médio. Visto que o papel da escola passa a ser o desenvolvimento de competências e habilidades como comunicação, criatividade e competitividade, passa-se a dar maior valor às disciplinas mais elementares como Língua Portuguesa e Matemática, esvaziando a escola de áreas que supostamente não contribuem para o desenvolvimento das competências mais básicas e gerais.

Se na fase de ascensão e consolidação do capitalismo, em sua organização taylorista, o objetivo era a formação de corpos aptos para o trabalho industrial e a EF tinha papel importante neste preparo, na fase toyotista, com o desemprego estrutural e precisando desenvolver habilidades mais gerais no trabalhador, relega-se a EF ao tempo livre, embora também este seja controlado pelo capital. Assim esta área passa a centrar-se em aspectos do cultivo do lazer, do entretenimento, da prática de esportes e exercícios em si mesma, o que fica mais evidente quando ela se fortalece ainda mais em sua lógica mercantil nos espaços não-escolares, sendo usufruída para quem pode por ela pagar e desfrutar de seu vasto repertório de práticas corporais.

A EF escolar é atravessada por estas contradições e também pela lógica dual do sistema de ensino. Na escola pública, onde o papel é a formação da classe trabalhadora para o trabalho e a empregabilidade, a EF parece estar esvaziada de conteúdo e de sentido, já na escola privada, em grande parte destinada à formação

das elites, classes dirigentes e camadas médias, oferece-se um vasto repertório de modalidades da cultura corporal, seja através do próprio currículo ou das atividades extracurriculares.

Conhecendo seu processo histórico e as mediações que vem realizando na sociedade capitalista, cabe, porém, nos dias atuais questionar: o que é a Educação Física? Para quê e para quem ela vem servindo? Corrobora-se aqui em certa medida com a perspectiva do Coletivo de Autores (2012), de Frizzo (2012) e de Nosaki (2004), que compreendem a EF como cultura corporal. Frizzo (2012) traz presente três concepções de EF: como *ciência do movimento humano*, *cultura corporal do movimento* e *cultura corporal*. Segundo o autor, as duas primeiras se enquadram numa perspectiva filosófica idealista, já a concepção de cultura corporal parte da concepção materialista dialética, pois é no movimento histórico real que se manifesta o movimento humano. Ambas as concepções são pautadas por uma perspectiva de mundo, de ser humano e de produção de conhecimento. Em síntese, a concepção de *ciência do movimento humano*, coloca o corpo como isolado e fragmentado de seu contexto sócio-político-econômico, ou seja, trata de um corpo a-histórico. Por outro lado, a concepção de *cultura corporal de movimento*, trata da área da EF como linguagem e, enquanto cultura, insere-se no campo simbólico, é o que se percebe, portanto, na perspectiva assumida na atual Base Nacional Comum Curricular.

Importante ressalva que fazemos, diz respeito à compreensão que não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas, se trata de formas diferentes (e divergentes) de explicação do real e, neste caso, o real da educação física enquanto fenômeno material social. (FRIZZO, 2012, p. 159)

Entendemos, portanto, que tratar da concepção de cultura corporal significa compreender que a EF possui um *objeto de conhecimento* bastante específico que é a cultura corporal em suas diferentes manifestações. Tais manifestações, como jogos, esportes, lutas, danças, etc. são originadas a partir das relações concretas do mundo da produção, ou seja, do trabalho, da satisfação das necessidades primárias e das relações que desta se originam. Frizzo (2012) ao trazer o exemplo da natação enfatiza que primeiro o homem teve necessidade de atravessar um rio e que posteriormente este modo de nadar foi aprimorado, sistematizado e incorporado ao

que hoje conhecemos como natação. Porém acrescenta-se que, se a EF se apropriou da necessidade de nadar, gerando um esporte que hoje é concebido como competição, lazer, recreação, ou seja, foi aprimorado para o “reino das liberdades” (lazer, ócio, prazer), é preciso pautar a materialidade presente nesse processo que tem como produto uma manifestação corporal.

O reordenamento no mundo do trabalho e o advento do neoliberalismo, que se expressa no Brasil mais fortemente a partir da década de 1990, se manifesta na EF através, por exemplo, da regulamentação da profissão e da divisão da área entre bacharelado e licenciatura. Há nisso um ajuste dos indivíduos à lógica mercantil neoliberal da competição e do individualismo, e um posicionamento ao lado das grandes corporações do meio esportivo, através da articulação do sistema CREF/CONFED e de seus pressupostos corporativistas, visto que estes conselhos são entidades privadas prestadoras de serviços públicos. Essa situação desencadeia hoje o fato de a EF, como afirma Nosaki (2004), estar sendo desvalorizada no espaço escolar para a formação dos trabalhadores na escola pública, ao passo que há uma debandada dos profissionais da área para o espaço não-escolar.

A regulamentação da profissão e a divisão entre bacharelado e licenciatura assegura que a EF ocupe o espaço não-escolar para a venda de seu objeto de conhecimento como mercadoria, supostamente garantindo a saúde individual dos corpos. Além disso, ao passo que se regulamenta a profissão, há uma desregulamentação (precarização) do trabalho, principalmente no espaço escolar. A reserva de mercado de trabalho nas instituições privadas não-escolares esvazia o conteúdo da cultural corporal na escola, contribuindo para seu desmonte. E ainda, a divisão entre licenciatura e bacharelado, baseada na formação para ocupações definidas pelo mercado de trabalho, trata-se também de uma descaracterização epistemológica na área, visto que atrelada aos interesses mercantis, distancia-se do desenvolvimento teórico no interior da própria área.

Junto a este reordenamento temos uma perspectiva ideológica que perpassa também pela constituição do campo epistemológico da EF na atualidade. A EF escolar está sendo incluída na área das Linguagens, e consideramos aqui ser esta perspectiva bastante problemática, inserindo a disciplina na atual “crise de paradigmas”, ou “giro linguístico”, onde há uma gama de novas teorias (pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-críticas), que irão questionar os paradigmas da

modernidade e da própria constituição da ciência. Há assim uma disputa epistemológica que passa a compreender que a centralidade das relações entre os homens se dá através da linguagem, da produção de sentidos, de significado e de consciência.

Antunes (2002), ao fazer uma crítica à “teoria da ação comunicativa” de Habermas, afirma que este opera uma disjunção entre "sistema" (reino das necessidades) e "mundo da vida" (reino das liberdades), afirmando que a linguagem é elemento fundante e estruturante do processo de socialização do homem. Antunes (2002) porém, afirma que a linguagem embora tenha centralidade na constituição do ser social, em sua gênese e em seu salto ontológico, o solo, a base da práxis interativa - momento de expressão da subjetividade - é o trabalho.

Segundo Sacardo e Silva (2017), a centralidade na linguagem, procurando afastar-se das questões ontológicas, desenvolve um papel na luta de classes. O chamado “giro linguístico” é uma nova forma de expressão do idealismo em que nega-se a materialidade do real e, desse modo, as estruturas subjetivas (linguagem) passam a determinar a materialidade, colocando em segunda ordem as relações entre os seres humanos e a natureza para a extração de suas necessidades, sendo que estas são relações primárias e presentes em todas as sociedades. A linguagem é uma mediação para a compreensão da realidade, não produz sentido, mas sim manifesta a realidade objetiva. Segundo Lukács (2013):

[...] palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual são elementos vinculados do complexo chamado ser social, o que significa que só podem ser compreendidos na sua verdadeira essência relacionados com a análise ontológica dele por meio do conhecimento das funções reais que eles exercem dentro desse complexo. [...] a linguagem e o pensamento conceitual não podem ser entendidos nem em nível ontológico, nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. (p. 85)

A EF tomada enquanto linguagem dissociada da totalidade do desenvolvimento do ser social se distancia do movimento real da história e passa a tratar de um sujeito a-histórico, fragmentado e dissociado do processo de objetivação humana, que é, como afirma Duarte (2004) a produção e reprodução da vida, entendida como cultura material e imaterial. A linguagem, os símbolos, representações, valores, ideias, são produtos da atividade humana, assim como os

jogos, esportes, lutas, danças e os diversos objetos de conhecimento da EF que não podem ser compreendidos de forma dissociada do processo que os produziu. Como também afirmava Marx e Engels (2007), a linguagem, assim como a consciência, só nascem da necessidade orgânica do intercâmbio entre os seres humanos.

Taffarel (2012) sintetiza de forma bastante enfática a necessidade de uma retomada da perspectiva de totalidade na EF, e que buscamos fortalecer neste trabalho:

A não compreensão desta teoria do conhecimento tem levantado na área da Educação Física falsas questões como a dicotomia entre as áreas humanas e sociais e a biológica. Isso tem que ser superado pela superação do trabalho alienado, pela superação da produção do conhecimento fragmentado e estanque. É necessária uma compreensão filosófica de conjunto, radical e de totalidade na produção do conhecimento. Isto significa estabelecer relações entre o geral, o particular e o singular, significa ir à raiz das questões que é o ser humano e sua vida de relações e ver no conjunto os nexos e determinações históricas. Sem esta perspectiva fica muito difícil entendermos o que é cultura corporal, o que é a Educação Física. (p. 163)

Além dessa retomada de uma perspectiva de totalidade, consideramos para a área da EF o conceito de licenciatura ampliada, como tática necessária para o enfrentamento ao projeto dominante (NOSAKI, 2017). Este conceito trata de uma formação agregadora dos princípios de uma formação integral (QUELHAS, NOSAKI, 2006), pressupondo o desenvolvimento *omnilateral* e politécnico e o fim da divisão do trabalho. Nessa perspectiva a prática pedagógica é a intervenção da EF, portanto o bacharelado é a própria licenciatura, visto que o conhecimento da área deve ser caracterizado amplamente e colocado à disposição dos profissionais que realizam diferentes ocupações, seja no espaço escolar ou não-escolar. “Seja no campo escolar ou fora dele, o objeto de formação da educação física é o trabalho pedagógico” (NOSAKI, 2017, p. 77-78). Assim caracteriza-se uma defesa radical pela licenciatura ampliada, sendo esta, a nosso ver, a possibilidade de uma formação ampla e diversificada, que busque fortalecer a educação através de um projeto histórico bem definido.

4. O PROGRAMA COMPARTILHAR E SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS INTERLIGADOS

A organização deste capítulo parte de elementos principais que emergem da coleta de dados desta pesquisa, como já apontado no capítulo anterior onde explicitamos o caminho metodológico percorrido. Ressalta-se que não se pretende esgotar aqui as análises do Programa Compartilhar, em toda a sua complexidade, particularidade e singularidade, mas sim buscar aproximações com algumas de suas especificidades, relacionando-as com a totalidade do fenômeno analisado que trata das relações, contradições, disputas que se estabelecem entre trabalho, educação e educação física na sociedade capitalista.

O texto aqui, portanto, busca apresentar a dinâmica, o movimento interno do Programa Compartilhar, apontando como ele se vem se constituindo até o presente, enquanto um programa de escolarização de adultos trabalhadores. Trata-se, também, de apontar elementos de possibilidade para a superação das contradições, desejando que tais apontamentos sejam profícuos para a continuidade do debate, principalmente na área da EF.

4.1 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

“Eu acho que estudar é uma boa porque estudar desenvolve melhor o trabalho. Estudar é a melhor coisa que pode acontecer para um adulto fora da sala de aula. Eu, na minha ideia, é a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Voltar a estudar numa sala de aula e ser ensinado pela professora é muito bom. Faz 25 anos que não estudo mais. Gostaria de voltar com muita garra!” (Vanderlei Sanhudo Vezzosi)

Um dos objetivos traçados no início desta pesquisa é o de compreender *quais concepções e contradições de trabalho, educação e educação física estão presentes no Programa Compartilhar*. Partimos, portanto, daquilo que aparece a nível mais imediato através das entrevistas (APÊNDICE B) e rodas de conversa realizadas, mas também da experiência do pesquisador durante os dois anos de realização de estágio extracurricular no Programa. Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa são agentes sociais e históricos que colocam o objeto de pesquisa em movimento, portanto, colocam em evidência as contradições, as disputas, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Esclarecemos de início que não há uma essência em si mesmo na voz dos pesquisados, ela é parte da representação do fenômeno, portanto ela pode revelar partes da realidade. Sendo assim, tais representações, abstrações, indagações, são ponto de partida para a compreensão das múltiplas determinações que compõem a realidade.

No processo de entrevista, a relação entre entrevistador e entrevistado não acontece de maneira distanciada, como se o pesquisador nada tivesse a intervir na fala dos sujeitos. O diálogo acontece numa perspectiva de confronto entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, filosóficos¹⁴, e confronto aqui entendido como movimento para a construção de uma nova síntese. Embora as perguntas iniciais sobre o que é trabalho e o que é educação sejam feitas no intuito de deixar os sujeitos falarem, e entendendo também que perguntas simples precisam ser feitas a fim de desnaturalizar os fenômenos, ao longo das entrevistas o pesquisador, de posse da apreensão de conceitos científicos e filosóficos acerca das questões colocadas, vai trazendo elementos questionadores à fala dos sujeitos, não numa perspectiva de conscientizar o sujeito pesquisado, mas de fazer emergir um conflito entre os conceitos para uma maior apreensão da realidade.

Num primeiro momento, no que diz respeito aos conceitos de trabalho e de educação trazidos pelos entrevistados, a fala evidencia que suas concepções partem das suas experiências vividas, das suas próprias trajetórias de trabalho e de educação. Uma das trabalhadoras professoras entrevistadas afirma que trabalho:

É o que a gente faz com amor, foi no Compartilhar que eu aprendi o que é trabalho [...] trabalho é fazer o que a gente gosta e receber por isso, o que é melhor ainda [...] Eu já tinha trabalhado antes mas não dá pra contar como trabalho porque eu fiquei uns 6 meses só em cobrança na Claro, que não era uma coisa que eu gostava de fazer, eu me sentia muito mal lá, sofria assédio do meu supervisor, então saindo dali, indo pro Compartilhar, foi ali que eu vi realmente o que eu queria fazer. (TP1)

Percebe-se que a entrevistada permanece nos limites de sua experiência individual, representando elementos contraditórios da realidade mesma, ou seja,

¹⁴ Para Vigostky (1993), a diferenciação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos está na forma de desenvolvimento de tais conceitos. Os conceitos científicos vão de cima para baixo, ou seja, de propriedades mais complexas e superiores até outras mais elementares e inferiores, e vice-versa, os conceitos cotidianos partem dos mais elementares e inferiores e ascendem até os superiores.

contradições do próprio trabalho na sociedade capitalista. Embora a representação dos sujeitos permaneça no nível da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002), do particular, rompendo com elementos que são gerais e limitando-se à experiência singular, são os sujeitos mesmo que colocam essas contradições em movimento, que as fazem emergir.

Ao longo da pesquisa percebe-se que partimos da nossa própria experiência e essa trata-se da forma mais imediata e cotidiana que o fenômeno assume. Há assim um limite imposto pelo projeto burguês que se generaliza em todas as esferas da vida e condiciona o conhecimento do fenômeno em seu processo. Kuenzer (2001) afirma sobre isso que:

Para superar essa limitação do conhecimento burguês é preciso ir além da imediatividade, tentando captar a totalidade, o que só é possível pela ação, buscando apreendê-la e compreendê-la como momento do conjunto da sociedade em seu processo histórico. (KUENZER, 2001, p. 187)

Dito isso, após realizar a leitura das entrevistas transcritas, referentes às concepções de trabalho e de educação considera-se relevante organizá-las em torno de 4 concepções: 1) o trabalho aparece em sua dimensão positiva, aproximando-se de uma perspectiva humanista e romantizada; 2) o trabalho aparece como a atividade de trabalho realizada em si mesma; 3) como restrito à sua dimensão unilateral de valor de troca e 4) como laboratório para a experimentação da atividade docente.

No primeiro item, o trabalho aparece como uma perspectiva humanista, romantizada, como pura positividade, sendo considerado “o que a gente faz com amor” (TP1) ou “uma função que a gente exerce em prol da sociedade” (TP2). Considera-se aqui como perspectiva humanista por reduzir todo e qualquer trabalho a sua dimensão positiva, humanizante, como percebemos na fala de uma das professoras entrevistadas: “Todo o trabalho que ajuda a sociedade em geral é imprescindível, por exemplo, o gari está ajudando, porque sem ele, olha o jeito que ficariam as ruas” (TP2). Essa dimensão pode ser tratada também em sua dimensão moralizante, como afirma Frigotto (2012) onde tanto o trabalho manual como o trabalho intelectual aparecem como igualmente dignos e formadores de caráter e cidadania. Percebe-se, portanto, que a entrevistada TP2 manifesta uma compreensão de trabalho como dignificante, e que há uma equalização entre

trabalho manual e intelectual, porém, quando questionada acerca de uma perspectiva mais ampla, diz não saber responder, e evidencia que são as “pessoas”, a “sociedade”, ou seja, sujeitos abstratos, através de suas atitudes, que qualificam ou desqualificam o trabalho, colocando, portanto, essa diferenciação no nível da superestrutura (ideias, valores, moral, ética):

Eu acho que a sociedade tem muito preconceito, porque se tu ver um gari tu tem a ideia que ele não sabe nada, que ele não entende nada, o que tá longe de ser real. As pessoas acham que no trabalho braçal a pessoa é menos desenvolvida intelectualmente, ou ela é menos, e aí vem o preconceito da sociedade. **P.: Que parte da sociedade?** Não sei te responder que parte, mas eu noto no geral as pessoas, não vou dizer ah, é fulano ou ciclano, mas se ele entra num shopping ou numa loja, por exemplo, a pessoa vai entender que ele é menos do que o cara que ta trabalhando no escritório engravatadinho e tudo mais. **P.: Então na sociedade capitalista tu entende que isso se dá pela forma com que o trabalho é organizado pela classe dominante ou isso é casual?** Eu já vi pessoas menos abonadas fazer isso também com o gari, tratar mal uma pessoa que tá ali no mesmo nível que ele, então eu não sei te dizer. (TP2)

O segundo e o terceiro aspecto tratam de concepções apresentadas tanto nas falas dos trabalhadores alunos quanto dos trabalhadores professores, que, quando questionados sobre o que é trabalho limitam-se a relatar as atividades particulares que realizam, como, por exemplo:

Trabalho é chegar às 7h, bater o ponto [...] (TA1)

É fazer o serviço que tem ali pra gente fazer, nós no DMAE é pintura, hidráulica, manutenções [...] (TA2)

É fazer o serviço da cidade [...] (TA3)

O trabalhador, portanto, se confunde com as atividades que realiza, tornando-se parte dessas atividades e compreendendo a forma particular do trabalho no capitalismo como o geral, o todo.

Pra mim o trabalho é tudo, é vida, é aprendizado, é crescimento, eu aprendo... antes eu dizia que o trabalho era pra louco, hoje eu já não me vejo fora do trabalho, se eu puder eu vou trabalhar até os últimos dias da minha vida, pra mim o trabalho é vida.... cada dia que eu levanto pra ir trabalhar eu vejo um mundo novo. (TA4)

Percebemos, assim, que há uma naturalização do trabalho e das relações sociais que se estabelecem no trabalho: “Trabalho é fazer as coisas com alegria, com vontade, fazer aquilo que o chefe manda”. (TA1)

Ao assumir a dimensão de trabalho como subsistência ou como o “ganha pão”, o trabalho assume também o caráter de responsabilidade individual da garantia dessa subsistência e, enquanto valor de troca, como uma atividade inerente a todo o ser humano, como se todos os seres humanos precisassem vender sua força de trabalho: “Pra mim é uma responsabilidade, todos nós precisamos ter um trabalho, ter uma profissão, ali nós tiramos nosso sustento [...] trabalho pra mim é sério” (TA5). Para os trabalhadores professores o trabalho também aparece como subsistência: “[...] é uma função que a gente exerce em prol da sociedade e que a gente recebe remuneração em troca” (TP2), e como “[...] esforço despendido por uma pessoa em troca de remuneração, basicamente isso” (TP3).

Para compreendermos essa dimensão, retomamos aqui aquilo que Marx em seus *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844 reconhecia como a alienação do trabalho que, além do não pertencimento dos produtos da atividade de trabalho, o trabalhador não reconhece que produz riquezas, mas sim que produz algo em troca de um salário que o possibilitará adquirir outras e novas mercadorias para a sua subsistência. Portanto, assim, o trabalho se reduz a garantia da sobrevivência, visto que aqueles que vivem do trabalho não possuem os próprios meios para a garantia de suas necessidades primárias. Embora os trabalhadores alunos relatem ser o trabalho igual à vida, para Marx, no capitalismo, a classe trabalhadora reconhece que a vida verdadeira acontece fora do trabalho, pois no trabalho não se sente em casa:

Primeiramente, que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas forçado, trabalho forçado. Por isso não é satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as suas necessidades fora do trabalho. (MARX, 2004, p. 108-109)

Mészáros (2016) afirma ainda que Marx traça uma linha conceitual entre o trabalho enquanto “manifestação da vida” e enquanto “alienação da vida”. Trabalho é alienação da vida

[...] quando “eu trabalho para viver, para produzir um meio de vida, mas meu trabalho em si não é viver”, isto é, minha atividade me é imposta “por uma atividade exterior”, em vez de ser motivada por uma necessidade que corresponde a uma “necessidade interior”. (MÉSZÁROS, 2016, p. 88)

A quarta concepção diz respeito mais ao trabalho dos professores no Programa Compartilhar como espaço de experimentação. Os trabalhadores professores explicitam recorrentemente que foi no Programa que “aprenderam de verdade”, na prática, o que é trabalho. Uma das entrevistadas afirma

[...] foi na verdade no Compartilhar onde eu aprendi o que é trabalho. E saí dali já preparada e aprendi muita coisa ali. E saí decidida de que eu queria continuar na educação. Foi muito bom esse estágio para mim [...] (TP1).

Portanto, a entrevistada reconhece no trabalho do Programa Compartilhar um momento importante e decisivo na sua vida para a continuidade na profissão de professora. E estando numa relação de trabalho como estagiária vê nesse espaço a possibilidade de exercitar a formação vivenciada no ensino superior, reconhecendo no trabalho docente em si um processo de aprendizagem, assim como a fala de outra trabalhadora professora, participante da roda de conversa:

Eu meio que caí aqui de pára-quedas, no segundo semestre da faculdade, então eu também tive que me virar, tive que aprender a fazer um planejamento, ao mesmo tempo que eu to ensinando eu to aprendendo e isso vale pro teu crescimento pessoal, profissional. (TP5)

Nessa perspectiva o trabalho é espaço de experimentação, de laboratório para a aprendizagem, portanto, “uma espécie de aprender fazendo” (FRIGOTTO, 2012, p. 24).

Essas quatro concepções de trabalho que se encontram presentes nas representações que os atores sociais do Programa Compartilhar fazem desta categoria reforçam aquilo que Frigotto (2012) já afirmava, acerca da homogeneização na superfície do discurso sobre a relação entre trabalho e educação:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala a ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, e etc. (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 2012, p. 21)

Um dos trabalhadores professores entrevistados (TP4), quando questionado acerca do que é trabalho, demonstrou uma maior apropriação da realidade, através de conceitos científicos e filosóficos acerca do trabalho. Acredita-se que isso ocorre tanto devido a formação teórica deste professor, quanto às suas próprias experiências de trabalho ao longo da vida, demonstrando aquilo que Vigotsky (1993) já afirmava que conceitos cotidianos ascendem e se incorporam aos conceitos científicos. Vejamos alguns trechos da entrevista com esse professor:

[...] considerando trabalho como tu fornecer serviço ou alguma coisa a alguém em troca de alguma coisa, eu lembro que quando eu era criança no verão, a gente sempre trabalhava eu e o meu primo descascando batata numa barraquinha que tinha crepe e batata ships pra vender, então a gente trocava, ficava lá, descascava não sei quantas batatas pra ganhar um saquinho de batata ships. [...] Trabalho pra mim é qualquer ação humana que busca a transformação da natureza pra sua existência, eu caracterizaria de modo geral o trabalho nesse sentido. (TP4)

O professor ao considerar a forma imediata do trabalho no capitalismo, traz a dimensão do trabalho como valor de troca mas, por fim, ele compreende de forma singular o trabalho como transformação da natureza, assim percebemos nessa fala um vínculo maior entre o geral e o particular, um vínculo maior com o gênero humano. Como afirma Mészáros (2016, p. 87), na forma assumida pelo trabalho na sociedade do capital “o ser humano tem de trocar e escambar para não morrer”, enquanto que o verdadeiro é que o “ser humano tem de produzir para não morrer”.

A educação também aparece em sua dimensão abstrata, romantizada e humanizante, no sentido de ser ela o que transforma o ser em humano. Na

perspectiva de alguns professores entrevistados, a educação é a própria vida e aparece bastante restrita à educação escolarizada:

Educação é essencial, eu acho que sem educação nem a sociedade vive, ela vive, mas vive bem mal, a gente não é ninguém sem educação. A gente parte lá da base, lá do início, da educação infantil, depois fundamental e assim vai por diante [...]. (TP2)

Já para alguns trabalhadores alunos entrevistados ela aparece para além da lógica escolarizada e é associada principalmente à família, a algo que se recebe quando criança e também a uma dimensão moral, de respeito e valores:

Aprender, estudar pra aprender se expressar melhor no dia a dia. (TA1)

Educação também é respeitar as pessoas, as pessoas têm que estudar, até pra ensinar os filhos da gente [...] sem educação o cara não é nada na vida. (TA2)

É respeitar todos os seres humanos, independente de cor, de raça, tratar todo mundo do mesmo jeito. (TA3)

Educação vem de berço, vem dos pais da gente. (TA4)

Educação é o dia a dia da pessoa também, cada dia que passa o cara vai aprender mais alguma coisa [...]. (TA5)

Se por um lado a educação atinge na perspectiva dos trabalhadores alunos uma dimensão mais ampla do que a educação escolar, apresentada pelos trabalhadores professores, também reconhecem que a educação escolar lhes garante possibilidades às quais não puderam acessar na infância nem no próprio trabalho: “Com educação as pessoas nos tratam melhor, sem a educação as portas não se abrem, não é legal pra nós” (TA5). Também a manifestação de alguns dos trabalhadores professores demonstra que acreditam que a educação possibilitará aos alunos fugirem do trabalho manual. Quando questionada sobre o porquê de os alunos estarem realizando um trabalho manual, precarizado, a professora entrevistada afirma:

Ah, com certeza é consequência né, porque eles não tiveram acesso a educação, [...] claro que às vezes até tendo acesso a educação, nem sempre a gente vai conseguir um serviço bom né, tem a questão das seleções, elas nem sempre são justas como a gente espera que seja, então tem mais esse problema. Mas acredito que se eles tiverem acesso à

educação eles com certeza conseguiriam tentar competir alguma coisa melhor. (TP1)

Aqui percebe-se que o trabalho manual está associado a um trabalho que não é bom e que é a educação que possibilita competir por postos de trabalho mais qualificados.

Na sociedade capitalista há uma naturalização da relação entre trabalho e educação, tornando estas categorias dissociadas, apartadas e são essas concepções que estruturam, portanto, as relações que se estabelecem entre trabalho e educação no Programa Compartilhar. Porém verificamos nessa relação algumas tendências que sistematizamos também em quatro pontos a nível mais imediato:

1. Uma relação abstrata: onde o conteúdo do conhecimento é relacionado com aquilo que se supõe ser o trabalho do aluno;
2. Uma relação funcionalista: o programa visa preparar o trabalhador para a execução de novas competências necessárias, como falar melhor, realizar o uso das tecnologias a fim de que os alunos possam exercer outros cargos no trabalho.
3. Uma relação de cidadania: professores e alunos reconhecem no processo educativo uma formação cidadã, e a possibilidade de um espaço de socialização, a qual os trabalhadores alunos não teriam acesso em outros espaços;
4. Uma relação de subversão: onde o estudo aparece como possibilidade dos trabalhadores burlarem a lógica do trabalho através da quebra da jornada de trabalho e vivenciarem outras dimensões de suas vidas.

Em ambas tendências apreendemos a relação dialética de positividade e de negatividade, de luta dos contrários, de saltos qualitativos e de negação do real. Por um lado, a relação funcionalista nos coloca diante da imediaticidade das transformações do mundo do trabalho, que exigem aos servidores públicos novas competências e habilidades, sendo, portanto, o Programa espaço para prepará-los para realizarem melhor determinadas funções, nos parecendo este ser o objetivo central do Programa. Por outro lado, a ação dos sujeitos que constroem o Programa Compartilhar possibilita que este espaço seja um espaço de socialização de

conhecimentos, onde os trabalhadores alunos possam acessar, em partes, o conhecimento que lhes foi negado, fazendo com que possam compreender algumas contradições da sociedade.

Os trabalhadores alunos do Programa Compartilhar, em sua maioria, adentraram a esfera do trabalho na prefeitura ainda sobre uma lógica de organização do trabalho pautada pelo fordismo-taylorismo, de especialização da mão de obra. Visto as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sente-se por parte da gestão da empresa, a necessidade de adequar esses trabalhadores à nova organização flexível, fazendo com que seja preciso o domínio de algumas competências e habilidades, como capacidade de expressão e de comunicação, de liderança, planejamento, pois os trabalhadores agora passam a exercer novas tarefas na organização do trabalho, mais diversificadas, numa perspectiva mais generalista, multifuncional.

Portanto, aparece aqui um dos objetivos centrais do Programa: melhorar a capacidade de interação dos sujeitos, capacitando-os para a ocupação de cargos de líder de suas equipes, possibilitando-os realizar operações básicas de leitura, escrita e matemática. Isso se percebe no relato das entrevistadas:

[...] a gente até ouvia dos alunos falando que depois do Programa eles conseguiam conversar melhor com as pessoas na rua, eles entendiam quando a chefia passava algum documento importante, eles não sabiam ler, então isso fazia toda a diferença. (TP1)

E ainda:

No início de 2001 começamos a pensar e construir um Projeto de Educação com o objetivo de qualificar os servidores do DMLU (operações matemáticas e leitura). Fizemos um levantamento e o índice de baixa escolarização era grande. O trabalho estava apresentando uma maior complexidade e para oferecer alguns treinamentos a leitura era muito importante. Por exemplo, para o acesso a uma profissionalização em algumas atividades fazia-se necessário o ensino fundamental. (TC1)

Esta relação funcionalista que advém da imediatividade do projeto burguês de adaptar os trabalhadores à lógica do capital, está disseminada entre a classe trabalhadora e implícita no papel da escola e da escolarização, quando concebemos que a escola é o espaço que prepara, que capacita para postos de trabalho mais qualificados, retomando aquilo que já evidenciamos através da teoria do capital humano que, embora com contornos e objetivos diferentes colocados pelo

toyotismo, permanece dando o sentido aos processos educativos de qualificação de recursos humanos. Assim, muitos alunos e também professores afirmam que “se tu não tiver um estudo, um primeiro grau, uma escolaridade boa tu não consegue um trabalho bom... se tu não tiver o estudo tu não vai conseguir chegar onde tu quer...” (TA8). Sobre essa contradição Kuenzer (2001) afirma que os trabalhadores

[...] percebem claramente que, embora a competência que a prática lhes confere seja suficiente para que ele realize seu trabalho com eficiência, o acesso a outras condições de vida e de trabalho depende da aquisição de um outro tipo de saber, conferido pela escola: o saber teórico. (p. 145)

Embora todas as contradições que se apresentam no seio da sociedade capitalista, e os limites impostos pela relação funcionalista entre trabalho e educação, a singularidade apresentada no Programa Compartilhar possibilita com que este se configure como um espaço em que os trabalhadores vislumbrem e construam um novo horizonte. Através da educação e do espaço escolar constrói-se a possibilidade do trabalhador aluno colocar-se na posição de aprendiz, de aprender algo teoricamente, havendo progresso pedagógico, diferente dos outros espaços cotidianos, como família, comunidade, igreja, e no próprio trabalho, onde não há essa apreensão teórica e consciente, visto que o próprio capitalismo territorializou a educação na escola.

A possibilidade de compreender a relação entre trabalho e educação no Programa Compartilhar como subversão à lógica produtiva reside na forma como o Programa está organizado, no espaço e tempo de trabalho, representando uma quebra na jornada de trabalho. Ainda que com todos os limites colocados pelos objetivos que levam ao surgimento deste programa educacional, o Programa Compartilhar representa uma possibilidade de subversão à lógica da produção capitalista, porque justamente coloca a educação inserida na jornada de trabalho, fazendo com que esta seja interrompida, o que se configura como uma subversão à organização social do capitalismo. Além disso, nisso reside ainda a possibilidade dos trabalhadores vivenciarem outras dimensões de sua vida, para além da unilateralidade imposta pela organização do trabalho. A fala do trabalhador professor entrevistado nos apresenta isso:

Eu lembro que tinha alunos que queriam aprender a ler, tinha as totalidades iniciais de alfabetização que queriam aprender a ler pra tirar a carteira de

motorista, então isso era muito significativo, a educação, aquele processo de educação ele não era só... não subtraía só a questão do conhecimento, a questão da possibilidade de adquirir um conhecimento científico, histórico, acumulado, mas também uma possibilidade deles retomarem outros sonhos, outras perspectivas de vida que foram ao longo do tempo retiradas. (TP4)

Essas “outras perspectivas de vida que foram ao longo do tempo retiradas”, trata-se justamente da dimensão da alienação do trabalho, que limita o trabalhador a acessar outras dimensões de sua vida, como a lúdica, artística, filosófica, científica. A possibilidade do estudo durante a jornada de trabalho possibilita uma certa fuga da rotina do trabalho, embora não fosse permitido a todos os trabalhadores acessarem ao Programa, o que trataremos mais adiante.

No capitalismo, a divisão do trabalho, representa também a cisão entre o interesse individual (do capitalista) e o interesse comum (do gênero humano). Sendo assim, tais interesses particulares da classe dominante são apresentados como universais e aquilo que o ser humano produziu em sua própria ação, e que lhe conferiu poder, é apartado dele, se opondo a ele mesmo e subjugando-o.

Para Marx e Engels (2007, p. 38) “através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diferentes”. Portanto, a divisão do trabalho, entre detentores e não detentores dos meios de produção, entre aqueles que elaboram e aqueles que executam o trabalho, constitui-se no cerne da questão da divisão entre trabalho e educação, como a parte profunda (os nexos, as múltiplas determinações, a dinâmica) do *iceberg*, ou seja, do fenômeno, para além de sua superfície. Só nos é possível revelar esses nexos que se manifestam no sistema educacional, através da compreensão do modo de produção capitalista em seus múltiplos aspectos interligados.

A alienação do trabalho se dá tanto no plano objetivo quanto subjetivo, ou seja, o ser humano não reconhece a si mesmo nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais seres humanos. A alienação tem um conteúdo objetivo, manifestada na sua pauperização, tanto material quanto espiritual (KUENZER, 2001). Quando questionados sobre os frutos de seu trabalho, os trabalhadores alunos afirmam:

Alguns tem casa e alguns não tem, muitos trabalham, tem uma profissão e não tem casa. A maioria tem a sua casa, ok, eu sei que a gente tem que se

esforça, mas se a gente tivesse um comandante melhor, e abrir espaço, com certeza todos nós ia ter casa, porque a riqueza maior ta aqui dentro, mas não tá sendo porque os maiores estão tirando o que é nosso aqui e levando daquilo que nós temos, devia ser primeiro mundo aqui. (TA1)

O pobre já não tem saneamento básico. E quem produz a limpeza? O próprio pobre, o trabalhador. E com quem tá ficando essa limpeza? Com os ricos. (TA2)

A manutenção a gente faz nas praças boas, não vai fazer nas vilas. (TA3)

P.: O que tem nessa cadeira? Tem o trabalho do ser humano... **P.: E o que mais?** Tem ferro, madeira, precisou desenhar ela, planejar, tem o trabalho do soldador, o ferreiro... (TA11)

Estes relatos nos evidenciam que embora os trabalhadores alunos sintam-se mais à vontade lidando com os conhecimentos cotidianos acerca do trabalho e, embora também o trabalho esteja alienado dos trabalhadores (em seu processo e em seu produto), estes, por estarem diretamente envolvidos com a execução do trabalho material, conseguem identificar o sentido do trabalho em seu aspecto mais essencial, de transformação da natureza e de objetivação de suas necessidades através da atividade do trabalho. Reconhecem também que suas tarefas cumprem um papel necessário à organização da cidade e é pago pela própria população.

Kuenzer (2001) afirma que é justamente esses saberes que possibilitam um caráter revolucionário diante do capital e que é preciso ser negado por este, visto que é um saber que, em certa medida, tem poder explicativo e transformador da realidade, possibilitando superar a imediatividade do projeto burguês. A autora afirma que

Para os operários, há possibilidades e limites para essa superação; a possibilidade é determinada pelo fato de que a superação se dá na experiência da atividade prática, do trabalho (dimensões ausentes no trabalho intelectual independentizado na concepção burguesa), que surge como critério de verdade. (KUENZER, 2001, p. 187)

A divisão entre trabalho intelectual e manual e entre trabalho e educação, que se constitui na sociedade capitalista, é o que possibilita a existência de dois sistemas de ensino distintos: um para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante, portanto a educação se configura como uma educação para o trabalho dividido. Losurdo (2019), porém, nos aponta que embora a educação pública moderna confira ao homem uma determinada “forma burguesa”, desviando-o do senso de totalidade, “essa [educação pública], porém, está aquém da divisão do

trabalho própria do mundo moderno e é inalcançável para a grande massa” (p. 318). Certamente este “senso de não totalidade” está presente em teóricos como Mandeville e Locke, e constitui a base das ideias a serem cimentadas no emergente capitalismo, em que seria necessário cada vez mais uma grande massa da população na pobreza e na ignorância para constituírem-se em operários para desempenharem o “papel sujo” (trabalho com o corpo), indigno daqueles que sempre se dedicaram às artes e às letras (trabalho intelectual). Como afirma ainda Losurdo (2019, p.318) “essas mãos laboriosas e sem cultura são o pressuposto tácito da cultura superior sem qualquer preocupação profissional”.

A educação no atual estágio do capitalismo, a partir da reestruturação produtiva, de adaptação dos sujeitos às novas competências, tem se constituído em uma educação para a desqualificação do trabalhador. O capital, portanto, educa o trabalhador, ora para uma maior especialização, ora para uma desqualificação ou para a adaptação às exigências da atualidade, que, nesse caso, requer a capacidade dos indivíduos garantirem sua própria empregabilidade.

O que vem se apontando é que é necessária uma crítica radical à forma como as relações de trabalho se estabelecem no capitalismo atual. Não se trata, portanto, de tratar o problema apenas na via da educação para o trabalho, criticando a formação educativa para o mercado de trabalho. A crítica a ser feita é às relações de trabalho que se estabelecem, pois, essas relações incidem diretamente na forma e no conteúdo da educação.

Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. (FRIGOTTO, 2012, p. 27)

Se o trabalho é alienado, explorado, a educação também será, por outro lado, se há disputa no campo do trabalho, por outras formas de organização da produção e outras formas dos homens relacionarem-se entre si, haverá também disputa por outras formas de educação, como pontuamos acima trazendo presente a experiência da *pedagogia socialista* na União Soviética.

É preciso, portanto, como afirma Frigotto (2012), abolir as fronteiras entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois esta divisão vai

[...] definindo uma impossibilidade real de conhecimento crítico do que se passa no processo produtivo. De um lado, o trabalhador, pelas forças objetivas das relações de trabalho e de sua produção social, fica limitado ao saber prático, que necessita ser confrontado com o saber histórico, com o saber científico. Este confronto, via estudo, é impossibilitado à maioria dos trabalhadores. De outro, a grande maioria dos 'intelectuais' é condenada a prolongar indefinidamente seus estudos sem penetrar na arena do processo do trabalho produtivo, dos serviços, ou dos trabalhos fantasmagóricos ou parasitários, produzidos como forma de esterilizar capacidades humanas. (p. 36)

Portanto, tanto o trabalhador aluno do Programa Compartilhar quanto os trabalhadores professores e os trabalhadores coordenadores não acessam à totalidade do conhecimento. Ambos se constituem em seres cindidos pela lógica do capital, com uma formação humana unilateral, seja para técnica ou para o trabalho intelectual.

Reiterando ainda o que Kuenzer (2001) já afirmava, isso ocorre justamente porque a classe que detém o poder material a sociedade capitalista, também detém o poder intelectual, pois tem os meios e instrumentos de produção, e o saber assume a forma de meio de produção, no momento em que se constitui como força produtiva. Por isso Saviani (2001) nos afirma que enquanto não abolirmos a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção não aboliremos as fronteiras entre trabalho e educação.

É preciso ressaltar que é o caráter de divisão entre trabalho manual e intelectual que não permite à classe trabalhadora acessar o caráter intrínseco da atividade que realiza. Segundo Kuenzer (2001), reforçando as palavras de Gramsci:

Considerando o que é intrínseco ao trabalho humano ele tem sempre duas dimensões: de trabalho intelectual e de trabalho manual ou instrumental. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, ou atividade intelectual que não envolva algum tipo de esforço físico ou atividade manual; ou, como afirma o autor, "não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*". (p. 185)

Embora a estrutura (esfera do trabalho, a fábrica, a indústria) conformem a superestrutura (Estado, escola, universidade, sindicato), é nesta esfera que se possibilitará a elaboração teórica, o processo de consciência sobre a base material. Assim, há uma relação dialética entre estrutura e superestrutura, portanto a educação, embora condicionada pelo processo produtivo pode forçar a transformação da base material para uma outra lógica, disputando contra o capital.

Essa consciência de classe, compreendida como domínio da teoria revolucionária, não se dá espontaneamente; embora sua origem seja a concretude das relações produtivas a partir da fábrica, das experiências concretas, ela precisa ser elaborada ao nível superestrutural. (KUENZER, 2001, p. 57)

Portanto, as contradições apresentadas através do Programa Compartilhar o fazem constituir-se em um espaço profícuo para a elaboração teórica da classe trabalhadora. Porém, suas possibilidades e limites, colocadas pelos seus objetivos, residem na própria forma e no próprio conteúdo do seu trabalho pedagógico que passaremos a tratar no próximo tópico.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO

4.2.1 Forma e conteúdo

Primeiro é preciso dizer que tratamos aqui com a categoria *trabalho pedagógico* por entender que nessa perspectiva o trabalho realizado na escola, nas salas de aula, e, portanto, no Programa Compartilhar, trata-se de um trabalho imaterial que deve buscar restabelecer o vínculo perdido na escola capitalista entre atividade pedagógica e trabalho material produtivo (FREITAS, 1995), compreendendo, como afirmado anteriormente, que o trabalho é fundamento do conhecimento. A concepção de trabalho pedagógico (FREITAS, 1995; FRIZZO, 2012) não se limita a compreender apenas o trabalho do professor, mas a totalidade das relações que se estabelecem no interior da escola, bem como das relações entre escola e sociedade, escola e prática social. Também não compreende a prática dissociada da teoria, como expressaremos no próximo item deste texto, portanto, expressões como, prática docente, trabalho docente ou prática pedagógica não representam a amplitude da organização da escola. Porém, ressaltamos que essas expressões só tem sentido no interior de uma perspectiva teórica, não sendo apenas uma questão semântica.

Tratamos aqui, portanto, acerca da forma e do conteúdo do trabalho pedagógico, inserindo a perspectiva de Pistrak (2009) de que é preciso alterar simultaneamente o conteúdo e a forma da escola capitalista, e também de Freitas (1995), que afirma que há uma relação dialética entre forma e conteúdo, onde toda a

forma está embebida de conteúdo, do mesmo modo que não existe conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma. Retomamos um dos objetivos dessa investigação de *identificar e analisar as propostas pedagógicas e a organização curricular presentes no Programa Compartilhar*. Portanto, trata-se de compreender aqui a organização do trabalho pedagógico em sua forma, ou seja, como o Programa está organizado, e qual o conteúdo veiculado através dele.

No item anterior deste capítulo afirmamos que uma das tendências da relação entre trabalho e educação que se estabelece no Programa Compartilhar, trata de uma relação abstrata, onde o conteúdo do conhecimento é relacionado com aquilo que se supõe ser o trabalho do aluno. Esta afirmação reside na representação dos trabalhadores professores em suas falas quando afirmaram acerca da relação entre o trabalho do aluno e a atividade em sala de aula: “[...] eles sempre falavam do serviço também na sala de aula, não tinha como a gente separar os dois, era sempre focado no serviço [...] Era tudo muito junto, não tinha como separar” (TP1). Quando questionada acerca da relação entre o trabalho que os alunos realizavam e aquilo que aprendiam em sala de aula, ela complementa:

Olha, eu até tentava na Geografia, mas nem sempre a gente conseguia fazer isso. [...] até nas aulas de matemática as gurias usavam os empréstimos consignados que é uma coisa que eles fazem no serviço e a maioria não sabia quanto pagava de juros, então aos poucos eu fui aprendendo essa metodologia de ficar trabalhando com a realidade deles. Eu não consegui muito no início mas tentei, e com a ajuda dos alunos também. (TP1)

Outra professora relata algo semelhante:

[...] eu tinha que falar de algo que falasse um pouco do contexto deles. Até quando eu trabalhava com questões “gramatiquentas” mesmo, eu procurava trazer questões do trabalho deles e colocar junto com a Língua Portuguesa e com textos que tinha haver com eles. (TP2)

Essa metodologia do trabalho pedagógico junto aos trabalhadores alunos constitui-se como um desafio aos professores do Programa e uma das evidências disso ocorrer é o fato de que o trabalho realizado pelos trabalhadores alunos é desconhecido pelos trabalhadores professores, portanto, trabalham com um “contexto”, uma “realidade” que é abstrata, que se supõe como sendo as atividades

de um trabalhador manual. Isso fica claro quando a entrevistada TP1 afirma ainda que o trabalho dos alunos é “abrir buraco”:

[...] os alunos trabalham na rua né, eles estão abrindo buraco a maioria das vezes, estão cansados, quem trabalha dentro de uma sala com ar condicionado é totalmente diferente dos alunos que estão no Programa [...]. A mão de obra deles né, eles trabalham muito mais, abriam buraco, nossa, como eles abriam buraco, e eu ficava com uma pena deles! (TP1)

Assim, percebe-se que há um desconhecimento por parte dos trabalhadores professores das atividades que os trabalhadores alunos realizam no seu cotidiano de trabalho e isso impactará no conteúdo do trabalho pedagógico, visto que, não conseguindo operar com as atividades concretas, veiculam conteúdos abstratos e, portanto, assumem como conteúdo do ensino, em consonância com as políticas educacionais em voga: dotar os indivíduos de competências que lhes permitem se expressarem melhor, escrever melhor, lidar com questões burocráticas, aproximar-se do uso das tecnologias, exercer seu papel de cidadão e lidar com as questões de sua vida pessoal e profissional. Além disso, no caso citado pela professora entrevistada, essa não reconhece que o trabalhador aluno realiza uma atividade com uma finalidade específica e essencial, que se insere na prestação de serviços à comunidade: a circulação da água, tendo ainda uma relação moral, de “pena”, frente a este trabalhador.

Ao reconhecerem que é necessário “partir da realidade do aluno”, os trabalhadores professores condicionam-se em reduzir os saberes ao mínimo necessário para que os trabalhadores alunos possam se mover nessa realidade. Percebe-se, portanto, que há no Compartilhar uma *pedagogia da humanização*, no sentido de humanizar o trabalhador, porém, não pela esfera do trabalho, mas sim pela esfera da educação, que resulta, ainda que os esforços sejam válidos, em um certo limite. Este tornar-se humano, através de uma reflexão ou de consciência sobre a realidade, Enguita (1985) trata como um reformismo pedagógico, que quer mudar consciências através da ação educativa, sem operar, portanto, mudanças reais na estrutura social.

Esta crítica à educação como processo de conscientização, toma forma, a partir dos estudos de Marx, em *Teses sobre Feuerbach*, mais especificamente na terceira tese, em que realiza uma crítica ao materialismo mecanicista:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. (MARX, 2000, p. 1)

Portanto, o processo de conscientizar, requer compreender que as consciências foram produzidas por determinadas circunstâncias. Quando Marx afirma que “o educador tem ele próprio de ser educado”, significa compreender que os processos formativos desse educador acontecem a partir de determinadas circunstâncias, portanto, é preciso alterar as circunstâncias para alterar as consciências, simultaneamente.

Não estamos aqui negando que este conteúdo veiculado, ou que o processo de tomada de consciência não seja relevante para um processo de humanização dos sujeitos. Visto que historicamente aos trabalhadores alunos do Programa Compartilhar foi negado o acesso aos direitos básicos como saber ler e escrever, a educação escolar aparece aqui como espaço que apresenta novos horizontes:

Na sala de aula teus horizontes começam a abrir, começa a aprender a se educar, a falar direito, a escrever melhor. Eu sei muito é falar, expressar bastante aquilo que eu sinto, mas na escrita eu sou muito pouco porque eu não sei levar o que eu penso levar no papel. Então é muito bom, não tem outra coisa melhor. (TA5)

Apesar disso, queremos aqui retomar que historicamente a escolarização da classe trabalhadora, principalmente na modalidade da EJA, reduziu-se ao mínimo necessário para a certificação, não garantindo a socialização dos saberes mais elaborados.

Freitas (1995) afirma que na escola capitalista, as disciplinas, o conteúdo, fazem o papel de mediação entre prática e teoria, e que, portanto, realiza a separação entre estas duas categorias. Compreendida como prática, a aula realiza a aproximação entre trabalho e educação através de uma atividade verbalizada, que se limita a observar as coisas do mundo circundante. Sendo assim, acredita-se que a aula basta-se por si mesma na tarefa de realização da união entre teoria e prática, entre trabalho e educação. Isso se manifesta na fala dos trabalhadores professores, citadas anteriormente, quando afirmam que trazem para a sala de aula, conteúdos relacionados ao trabalho dos alunos.

Quanto à forma do Programa Compartilhar, há um rompimento importante com a forma da atual escola capitalista, que se configura como possibilidade de subversão da lógica do capital, como afirmamos no item anterior. A aula durante o período de jornada de trabalho possibilita o acesso dos trabalhadores alunos à escolarização que não seria possível caso a única oportunidade fosse a escola regular no turno noturno, e isso os próprios trabalhadores afirmam e relatam ser um dos problemas que os fez afastar-se da escola: “Se fosse em outro tempo a gente não ia conseguir estudar e trabalhar né, hoje já tem oportunidade... (TA2)” e ainda “isso já é diferente, 2 dias na semana pra gente estudar, se fosse na escola ia ser difícil” (TA3). O rompimento de dois turnos na jornada de trabalho possibilita a estes trabalhadores usufruírem deste tempo para sua formação, o que para a lógica do capital pode representar uma ameaça e nisso reside duas questões que se manifestam na organização do Programa:

1) O Programa não é amplamente divulgado entre os setores da prefeitura junto aos trabalhadores e o número de trabalhadores que acessam ao Programa é um número ínfimo, levando em conta o conjunto dos servidores públicos que não concluíram a sua escolarização;

2) Há um controle maior por parte das chefias aos trabalhadores que participam do Programa, no sentido de aligeirar seu processo formativo, controlando a frequência dos trabalhadores, o que se manifesta na fala da trabalhadora professora entrevistada:

[...] depende do departamento e da secretaria, tinha alguns departamentos que tinham muito trabalhador e que eles realmente não falavam e nem sabiam, sempre foi um Programa que as chefias até aceitavam, liberavam os servidores, mas era uma coisa que era mais por obrigação sabe, porque se não eles não deixariam os alunos irem pra aula, que é uma coisa que estava na cara. Tanto que quando eu ligava para as chefias, pra conversar com eles, tudo eles queriam saber porquê, “por que eles vão sair mais cedo, por que eles vão fazer a prova, ah e aí eles já passaram? A gente não tá tendo retorno, quê tá acontecendo?” Tudo pra qualquer coisinha já tirar o aluno do Programa. Então, com certeza não tinha o incentivo das chefias, tem muitos departamentos e secretarias que tem muito aluno que não sabe que o Programa existe, então era pra ser muito maior que é, e com certeza ele não é divulgado. (TP1)

Nisso reside o limite da lógica funcionalista, de possibilitar ao trabalhador apenas o mínimo de escolarização para acessar os cargos de líder de equipe, e,

além disso, limitar o número de trabalhadores possíveis a frequentar o Programa sem prejudicar a organização e o andamento do trabalho.

Quanto a outros elementos da organização do trabalho pedagógico pontua-se aqui alguns aspectos que precisam ser explicitados:

Objetivos e Avaliação

Segundo Freitas (1995) a avaliação é um momento real, concreto, é o confronto com um momento ideal de colocação dos objetivos. A avaliação no interior da escola capitalista é a guardiã dos objetivos, ela expressa as relações de poder e sustenta a organização escolar atual:

A categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de 'provas' ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como um instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos. (FREITAS, 1995, p. 63)

O objetivo do Programa Compartilhar, de escolarização dos trabalhadores, guarda outros objetivos implícitos que, por vezes, não são compreendidos de forma mais imediata, apenas através de um aprofundamento na realidade e nas múltiplas determinações, como viemos explicitando nesta pesquisa. De forma mais específica, nas totalidades do Ensino Fundamental do Programa, os objetivos eram formulados pelos próprios professores em seu componente curricular ficando a cargo desses também o processo avaliativo. A avaliação que se expressava através do avanço ou não dos trabalhadores alunos de uma totalidade para a outra era realizada coletivamente a cada semestre, porém, como não haviam objetivos explicitados no conjunto do trabalho pedagógico, havia uma dificuldade em realizar uma avaliação que fosse coletiva, ficando restrita também a cada componente curricular. Através dos materiais escritos pelos trabalhadores professores, aos quais tivemos acesso, podemos compreender alguns objetivos colocados por esses:

Em meu planejamento, tento construir relações de possibilidade para os conteúdos que pretendo trabalhar, aliado ao que penso ser relevante levar aos alunos. Para construir tal organização mental começo focando em objetivos que pretendo me guiar, sem a dura linha de segui-lo até o fim, mas de estar sempre consultando-o para a fluidez das aulas. (Ensaio 3)

Os objetivos são colocados, portanto, por cada professor de acordo com seus interesses e com aquilo que julga ser necessário o aluno apreender em cada área do conhecimento e com a própria compreensão do professor sobre sua área, lembrando ainda que esses estão em seu processo formativo.

No Ensino Médio a lógica avaliativa estava atrelada a realização de provas para a certificação junto ao Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). Portanto, cabia ao professor tratar dos conteúdos acerca de cada avaliação, a partir de um material pedagógico disponibilizado (apostila).

É importante, porém, discernirmos entre os objetivos do Programa Compartilhar, e os objetivos pedagógicos a nível das disciplinas escolares. Não que os últimos se apresentem isentos dos primeiros, mas os últimos podem encobrir os primeiros, e é o que parece ocorrer no Programa, visto que os interesses e objetivos reais aparecem submersos, não sendo identificados apenas pela análise da organização do trabalho pedagógico. Na medida em que no Ensino Médio o objetivo do trabalho pedagógico é o aluno ser aprovado no exame de certificação, “da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para a avaliação. Nesse sentido, o que irá ser avaliado constitui o seu objetivo” (FREITAS, 1995, p. 210).

Sobre avaliação uma das trabalhadoras professoras relata em seu escrito: “O sistema de avaliação que utilizo, conforme o que já efetuei no semestre anterior, será de acordo com a percepção do nível de comprometimento do aluno, seu envolvimento com as propostas sugeridas em sala de aula” (Ensaio 3). Isso demonstra que, se os objetivos são traçados pelo próprio professor, a avaliação também será. Embora seja necessária a compreensão dos objetivos do Programa em sua totalidade, para que as atividades das diferentes áreas de conhecimento não se tornem fragmentadas e sem finalidade, a colocação de objetivos por parte dos trabalhadores professores se configura, mais uma vez, como processo de experimentação dos próprios professores em sua formação, expressando também seu próprio grau de apropriação acerca da finalidade de sua própria área. Outra professora relata:

Os conceitos empíricos são fundamentais para entender a ciência, entretanto pretendo dialogar com cada aluno sobre o que cada um pensa acerca de um determinado assunto que será conversado e debatido em sala de aula. [...] De acordo com esses estudos pretendo finalizar o primeiro semestre com o conceito bem definido de espaço geográfico. (Ensaio 4)

Interdisciplinaridade

As aulas do Programa em cada turno são realizadas em dupla, ou seja, dois professores dividem o turno de aula, havendo um indicativo para as aulas serem realizadas de forma interdisciplinar, e isso estava presente na fala dos trabalhadores professores:

A nossa organização curricular era legal, a gente até trabalhava em parceria, lembra que a gente fazia interdisciplinar, a gente fazia algumas atividades interdisciplinares, que foram bem valorizadas. E era aberto isso para nós, se a gente quisesse a gente trabalhava essa parte que é muito importante. Porque eles estão ali na prática, e as disciplinas, no caso que nós éramos separados por disciplinas, e na realidade as disciplinas estão todas interligadas, não são uma coisa numa caixinha, outra coisa em outra caixinha, quando tu precisa saber disso tu vai lá abre a caixinha e retira, quando tu precisa de algo de Matemática tu vai lá e retira, quando precisa de algo de Química tu vai lá e retira da caixinha... Tudo tá interligado, tá tudo junto. Eu acredito que a gente era bem incentivado em trabalhar em parceria. (TP3)

A fala da entrevistada aponta para uma ideia de ligação entre as disciplinas, de forma não fragmentada. As aulas do Programa eram realizadas a cada turno em dupla (dois professores de disciplinas diferentes), onde havia um horário de início e um horário de término para cada disciplina. A interdisciplinaridade ocorria em atividades pontuais e de acordo com a proposta de cada professor, por exemplo, um dos professores de Educação Física entrevistado (TP5), afirma que junto com a professora de Biologia tratou do conteúdo de Anatomia. Porém, trazemos aqui o conceito utilizado por Freitas (1995) quando afirma que “Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo” (p. 91).

Percebe-se, portanto, no Programa Compartilhar que há mais uma multidisciplinaridade onde, nesse caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe, haja vista que não há uma construção conjunta de diferentes conhecimentos para a compreensão de um mesmo objeto. Porém, interdisciplinaridade não é a junção de conhecimentos de áreas distintas, mas a unidade na construção deste conhecimento. Freitas (1995) afirma ainda que, na perspectiva do materialismo histórico dialético, a interdisciplinaridade diz respeito ao

uso de suas categorias e leis no campo da ciência e que, portanto, a ausência dessas categorias e leis.

[...] faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivista. (p. 91)

Portanto a interdisciplinaridade seria a não fragmentação do conhecimento, compreendendo este em sua totalidade, e não apenas a união entre diferentes disciplinas em um determinado momento como a aula.

Organização e planejamento

A organização e o planejamento do Programa Compartilhar eram coordenados por um representante de cada departamento (DMLU, DMAE, SMED), havendo uma reunião semanal entre trabalhadores coordenadores e trabalhadores professores. A participação destes últimos se dava na elaboração e execução do planejamento das aulas, sendo os responsáveis por elencar os objetivos e avaliação de suas disciplinas, como já colocamos. As reuniões semanais são reconhecidas por esses trabalhadores como momento de organização de atividades coletivas como a mostra de artes, saídas de campo, formatura, etc.; além de momento de troca de informações e de processo formativo:

[...] a gente tem acompanhamento da coordenação pedagógica [...] eles nos dão recursos, eles nos dão apoio pedagógico, toda a parte da questão do planejamento mesmo, eu acho bem articulado. Temos reuniões semanais toda a sexta, onde a gente faz planejamento, faz combinações, referentes ao Compartilhar, calendários, tem a ata, registra tudo em ata [...] A V. nos traz normalmente teóricos, estudos, essas coisas, a gente conversa sobre isso [...]. (TP2)

Porém, uma das trabalhadoras professoras entrevistadas afirma que os encontros semanais foram prejudicados quando a SMED se retirou da coordenação do Programa, visto que havia uma pedagoga responsável pelo processo formativo junto ao grupo.

[...] no início quando as reuniões aconteciam na SMED era bem melhor, a gente tinha um norte, trazia as nossas práticas de sala de aula, conversava sobre isso. A gente lia, coisa que depois a gente parou de fazer e fez muita falta, então no início era muito bom enquanto estava na SMED, depois que saiu de lá ficou uma coisa muito perdida. (TP1)

Atualmente a coordenação pedagógica é do CMET Paulo Freire, sendo, portanto, uma professora desta escola a responsável por este acompanhamento. As reuniões semanais constituem-se também como processo formativo dos trabalhadores professores estagiários, visto que era momento de ler algum texto, exercitar a escrita através de ensaios teóricos, experimentar o conhecimento, etc.

Percebe-se que há, portanto, uma participação diversificada no interior do Programa Compartilhar, por parte dos trabalhadores coordenadores, trabalhadores professores e trabalhadores alunos. Os trabalhadores coordenadores, assumindo o papel de gestão escolar no interior do programa, estabelecem junto aos trabalhadores professores e aos alunos relações de poder, não criadas estritamente na relação entre indivíduos, mas subordinados a lógica autoritária que se estabelece no seio da escola capitalista, visto que a gestão e a participação escolar estão em permanente disputa. Porém, no Programa Compartilhar, insere-se também o papel das chefias dos trabalhadores alunos, que por vezes, realizam de forma mais explícita esta relação de tensionamento com o professorado, como explicitado na fala da entrevistada TP1 citada anteriormente.

A participação dos trabalhadores alunos não aparece na formulação da organização do trabalho pedagógico em nenhum momento do Programa, bem como a inexistência de um projeto político pedagógico, como afirma a entrevistada, professora que colaborava também em algumas atividades administrativas do Programa: **“P.: Existe um projeto político pedagógico no Programa?** Que eu saiba não, e olha que eu revirei aqueles computadores e nunca vi” (TP1). Uma das coordenadoras entrevistadas, afirma que no início do Programa no ano de 2001, respeitava-se o Projeto Político Pedagógico da Escola CMET Paulo Freire, porém esta informação não aparece no relato de nenhum dos entrevistados, nem na experiência vivida pelo pesquisador no Programa, nem nos documentos encontrados.

Ainda sobre o planejamento, os trabalhadores professores em seus registros parecem levar bastante em consideração a necessidade de um plano de trabalho, embora este também constitui-se de forma individual, para cada professor:

Nos últimos tempos nem tudo estava andando conforme o plano... esse é o problema de planejar, nada vai sair como aquilo que tu deseja, pelo simples fato de que as perguntas surgem inesperadas por parte dos alunos. E aí que algumas coisas complicam um pouco, mas não é nada que seja impossível de lidar pois, até mesmo o inesperado deve estar nos planos. (Ensaio 2)

E ainda: “Sentia que algo não estava funcionando, que o meu planejamento não era nem de perto aquilo que estava acontecendo, aliás, estava acontecendo mecanicamente, sem furos, vasões, sensibilidades e conquistas” (Ensaio 3). Assim, a dimensão do planejar também se encontra no processo cotidiano, de experimentação por parte dos trabalhadores professores em formação.

Estes três elementos colocados: objetivos e avaliação; interdisciplinaridade; organização e planejamento são essenciais para a compreensão da organização do trabalho pedagógico, pois corrobora com Freitas (1995) quando este afirma que há três aspectos cruciais na relação conteúdo/forma da escola: 1) *a ausência do trabalho material socialmente útil*, que se evidencia no Programa Compartilhar através do par dialético objetivo/avaliação; 2) *a fragmentação do conhecimento*, onde não basta uma interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade encerrada na sala de aula; e 3) *a gestão*, ou seja, a organização, o planejamento do trabalho pedagógico no Programa Compartilhar, que deve ser construída conjuntamente com todos os trabalhadores envolvidos no processo.

Colocado brevemente estes pontos, afirma-se que os limites que estão postos no Programa Compartilhar pela organização do trabalho e da educação na sociedade capitalista não avançam muito além disso, porém, nele reside o gérmen para a possibilidade de uma outra construção de escola em seu conteúdo e em sua forma. Corroboramos com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica de que é necessário socializar os conhecimentos historicamente acumulados com a classe trabalhadora, e junto a isso, compreendemos a necessidade de uma reorganização da estrutura e da forma escolar, para que responda às necessidades da formação humana e não os do capital. Há um aspecto formalista na oferta do Programa Compartilhar, que rompe com a forma escolar em seu tempo e espaço, porém mantendo sua estrutura escolar da sala de aula orientada, hegemonicamente pelos interesses do capital, visto que há um processo espontâneo de desenvolvimento de

objetivos e conteúdos por parte de cada trabalhador professor, sem um horizonte e uma finalidade comum a ser alcançada, ou seja, sem um projeto histórico.

Como já afirmado anteriormente, o trabalho pedagógico é uma atividade não-material, que se encontra separada da atividade de trabalho material, lugar em que se funda o conhecimento. Segunda Freitas (1995):

O fato de a especificidade da educação definir-se pelo trabalho não-material não autoriza o recurso à 'aula' tal como é concebida atualmente. Hoje, o confinamento dos métodos de ensino no campo da não materialidade decorre da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual no interior da sociedade capitalista. Porém, os métodos de ensino não podem ser confinados à dimensão da atividade não-material – ainda que o produto final da atividade pedagógica viesse a ser não-material. Uma proposta que passe ao largo dessa questão não consegue dar conta da necessária vinculação entre o trabalho pedagógico e a produção material. (FREITAS, 1995, p. 36)

Como podemos, portanto, dar conta desta vinculação? Não é suficiente desenvolver a consciência crítica através dos conteúdos, dotar os indivíduos de conhecimentos e capacidades, problematizando os conteúdos dentro da sala de aula. É necessário romper com os muros da sala para retomar que os conhecimentos são conteúdos oriundos do trabalho material socialmente útil. Portanto, é preciso que o trabalhador aluno e o trabalhador professor do Programa Compartilhar compreendam que é o trabalho humano que informa e produz os conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo necessário conhecer a estrutura e organização da sociedade capitalista, para compreender os sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico e os conteúdos produzidos historicamente.

Aqui afirmamos que o currículo precisa ser dotado de conhecimentos científicos, do saber ler, escrever, contar, mas também das ciências naturais, biológicas, sociais e humanas. Porém questionamos: quais fins queremos atingir com os conteúdos científicos? Serão os mesmos fins da escola capitalista? Não se trata aqui da defesa de uma transmissão de conhecimento, de um conteúdo elaborado sobre uma dada realidade, mas da apreensão da própria realidade. Não se trata de um processo de transmissão em si mesmo, mas de apropriação do fundamento do conhecimento: a atividade humana, o trabalho socialmente útil.

Freitas (1995) reforça ainda que “o conteúdo e a forma da escola (inclusive seus métodos didáticos) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista – ainda que não de forma mecânica e inevitável” (p. 59).

Portanto, forma e conteúdo da escola são consequências de seus objetivos, estão aprisionados pelos objetivos da proposta educacional e mantidos através da avaliação.

É necessário, portanto, mudar a forma e o conteúdo da escola capitalista através do trabalho socialmente útil como princípio educativo. Retomamos aqui a proposta de Frigotto (2012) e outros pedagogos que afirmam que esse trabalho socialmente útil deve ser compreendido como direito e dever de todos. E retomamos ainda a perspectiva da pedagogia socialista, que explicita através de Pistrak (2009) que a orientação da escola deve ser o trabalho socialmente útil e a atualidade da sociedade.

O Programa Compartilhar, portanto, não veicula em seu conteúdo e em sua forma o objetivo de superar as contradições, de resolução dos problemas sociais cotidianos, ou seja, não veicula o trabalho socialmente necessário como articulador da proposta educativa. Tem como objetivo adaptar os sujeitos à lógica capitalista, restringindo-se ao objetivo de escolarização formal, de certificação de adultos, embora não sem contradições e disputas em seu interior. Porém, isso não se trata de uma especificidade do Programa Compartilhar, mas da própria relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista.

Buscando manter os pés e a cabeça na realidade brasileira, mas tendo como horizonte a experiência socialista soviética, é preciso afirmar que para mudar a educação precisamos compreender as relações de trabalho enquanto relações de exploração, onde a força de trabalho é mercadoria, desvelar a extração da mais-valia, e as relações entre capital e trabalho. É necessário, ainda, para mudar forma e conteúdo da educação, negar a verdade absolutizada pela burguesia e estabelecer o poder da classe trabalhadora, de um projeto de sociedade de hegemonia da classe trabalhadora, orientando uma proposta educativa pautada pelos interesses dos trabalhadores.

4.2.2 Teoria e prática

Uma das contradições da sociedade capitalista que se manifesta na organização do trabalho pedagógico no Programa Compartilhar é a dualidade entre teoria e prática. No trabalho docente, a partir da fala dos trabalhadores professores entrevistados, percebe-se que há uma tendência em compreender o trabalho

pedagógico como atividade prática, prática docente, prática pedagógica, reforçando um certo praticismo, ou seja, uma ação prática dissociada da teoria. Uma das professoras, quando questionada sobre quais as possibilidades no Programa Compartilhar afirma:

As possibilidades é o aprendizado, total, pra tua vida acadêmica, pra tua vida profissional, na prática, coisa que na faculdade a gente não consegue aprender e nem no estágio que eu tive, teve um aprendizado, mas eu não senti que era tanto quanto aqui. Aqui eu consigo ver a gestão escolar do CMET como funciona, eu consigo ver o que é uma sala de aula, o que é ter didática, o que é lidar com o aluno, um aluno servidor ainda, um aluno que trabalha. [Na graduação] tu tem muita teoria, tem gente que é *expert* na teoria e na hora de colocar isso em prática não sabe fazer nada daquilo que foi dito, não tem ideia de como lidar com o aluno, não tem ideia de como lidar com a educação. (TP2)

Percebe-se que o conhecer reside no “ver o que é uma sala de aula”, ou seja, uma forma de conhecer a realidade baseada na experiência empírica, o que se configura em um certo pragmatismo. Vejamos a fala de outra trabalhadora professora entrevistada:

No geral, eu acho que esse conhecimento... eu vivencio isso aí, que muitas pessoas que tu conhece tem a prática, uma prática muito boa, onde elas estão trabalhando, mas o que o meio onde ela está vai exigir pra que, talvez, ela atinja um certo nível pra ela mesma? Vai exigir que ela agregue o conhecimento teórico em cima dessa prática que ela já está atuando, dessa maneira que eu vejo. Infelizmente essas pessoas tem uma prática extraordinária, mas se elas não agregam o conhecimento com essa prática, elas não vão ser vistas pela sociedade, e principalmente no ambiente em que elas estão trabalhando. (TP3)

A fala da entrevistada TP3 também nos leva a compreender o conhecimento, que é considerado pela professora como “conhecimento teórico”, como algo que está fora da prática, e que será agregado a ela, “em cima dessa prática”. Se a entrevistada TP2 nos afirma que há os “*expert* na teoria”, já a entrevistada TP3 nos refere a pessoas que tem uma “prática extraordinária” e que, portanto, são desvalorizadas.

Essa dualidade entre teoria e prática sobrevaloriza a teoria (atividade intelectual) em relação ao fazer (atividade prática), como bem afirma a entrevistada TP3. É com a divisão do trabalho na sociedade capitalista que se perde a noção de que a teoria, conforme já explicitava Marx trata-se da “reprodução ideal do

movimento real do objeto” (NETO, 2011, p. 12), é algo que decorre da relação entre homem e natureza (trabalho humano) e dos seres humanos entre si.

Para Vásquez (2011) tratar teoria e prática como opostas trata-se de uma oposição falsa, porém manifestada “seja porque esta última tende a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se nega a vincular-se conscientemente com a prática” (p. 241). Portanto, o autor afirma que se trata de uma oposição falsa pois “a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (p. 245). Além disso, é necessário compreender que a prática, de que estamos tratando nessa problemática, é atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, o que implica certo grau de conhecimento da realidade. Não se trata, portanto de qualquer prática, mas de uma prática que transforma a realidade natural e social. E ainda, o autor afirma que práxis é uma atividade teórico-prática, que não pode ser separada senão de maneira artificial, ainda que a prática tenha uma autonomia relativa em relação a teoria. (VÁSQUEZ, 2011)

A prática, portanto, não é em si mesma o conhecimento, exige um processo de abstração da realidade, processo este que parte do real sensível, experienciado, vivido, para realizar a abstração no plano do pensamento, buscando apreender os múltiplos componentes que compõe a realidade (seu desenvolvimento histórico, ontológico, sua totalidade e singularidade), para retornar ao plano da realidade que agora passa a ser um real pensado, como já explicitamos anteriormente nesta pesquisa ao tratar do método do materialismo histórico e dialético. Trata-se, portanto, de um movimento simultâneo e dialético de aprofundamento e saltos qualitativos (FRIZZO, 2010).

Segundo Cheptulin (1982) a teoria é o momento de explicação do real e o conhecimento se realiza na prática, com base na prática, pela prática e no processo de abstração dessa realidade se formam as categorias, conceitos, onde se reflete as ligações e as formas universais do ser. É a partir desse processo de abstração, de atividade teórica, que se produz os conhecimentos científicos que serão conteúdo do trabalho pedagógico.

Portanto, o que a entrevistada TP2 afirma ser o processo de conhecer associado a “ver” ou “lidar”, na verdade é o processo do conhecimento sensível, imediato, aparente, que precisa ser confrontado com o acúmulo teórico já produzido sobre aquele objeto. Também a “prática excelente” da qual trata a entrevistada TP3 não significa uma pura prática, visto que esta é síntese de múltiplas ações já

realizadas pelos seres humanos (práticas e teóricas) que possibilitou a produção de determinada realidade da forma como conhecemos.

Como afirma Frizzo (2010, p. 192), “o mundo não muda somente pela prática, requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas), em que se torna indispensável a íntima conjugação de ambos fatores, superando essa dicotomia entre teoria e prática”. É preciso avançar no processo de abstração teórica da realidade para realizar a transformação dessa no plano concreto, visto que é esse processo que possibilitará avançar de um conhecimento empírico, sensível, *pseudoconcreto*, para se elevar a um conhecimento catártico, em um outro nível.

Sobre o chamado praticismo, que considera o trabalho docente como prática em si mesma, Pimenta & Ghedin (2002, p. 22 *apud* KUENZER, 2017) afirmam que:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão. (p. 351)

Portanto, não basta uma reflexão da prática ou sobre a prática, como algumas tendências no campo da educação nos apontam, tal como a teoria do “professor reflexivo”. Essa perspectiva nos apresenta a ideia de que a formação do professor se dá na escola e na própria prática (IMBERNÓN, 2011), e que cabe ao professor pensar criticamente sobre sua ação (SCHÖN, 2000). A reflexão nessa perspectiva é, portanto, o processo que orienta a ação, e a prática é entendida como atividade dirigida aos fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade, uma atividade social (SACRISTÁN, 1999). Nesse sentido, Tardif (2000) acrescenta ainda que cabe ao professor a improvisação e a adaptação diante de sua prática pela via da reflexão.

Nossa hipótese é de que essa perspectiva esvazia tanto a prática, que é compreendida como atividade em si mesma, como ação do sujeito; como a teoria, enquanto explicação científica da realidade, visto que é tratada como reflexão da realidade imediata, não tratando de um modo de conhecer a realidade, nem de uma teoria do conhecimento. Nesse sentido o mais importante é refletir sobre a ação,

aprender fazendo, conhecer a realidade a partir da experiência, do sentido, do sensório.

O que nos permite compreender a prática é a análise de seu processo histórico, da compreensão de suas múltiplas determinações, conexões, fatores interligados, e não o isolamento de um determinado momento do fenômeno em um determinado tempo e espaço, como a sala de aula, ficando engessado na subjetividade da experiência. A prática, portanto, não é aqui compreendida como um momento específico como uma aula, um jogo, uma reunião, como afirmou a trabalhadora professora TP2, mas a complexidade da atividade humana no processo histórico. Não estamos apenas contemplando a realidade, mas construindo ela, portanto, não basta olhar, refletir, pois a atividade humana não é meramente abstrata, a atividade humana é concreta, material, transformadora, tendo no trabalho sua protoforma.

Compreendemos aqui que diante dessa realidade capitalista, que fragmentou a prática social e o conhecimento, o papel da educação escolar em uma perspectiva contra-hegemônica, é fazer com que a realidade seja apreendida em suas múltiplas determinações. Uma formação humana que de fato humanize os indivíduos em sua individualidade e coletividade é possibilitar, portanto, que os sujeitos apreendam as atividades que os seres humanos produziram ao longo da história. Em uma educação de trabalhadores trata-se, portanto, de fazer com que os sujeitos compreendam que as atividades que realizam em seu fazer cotidiano são fruto de um acúmulo técnico-científico, outrora expropriado dos próprios trabalhadores, e que são os seres humanos reais e ativos na história que constroem as relações que se estabeleceram como tais, não sendo algo dado *a priori*.

Retomamos aqui a categoria de *práxis*, como atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente (VÁSQUEZ, 2011). É na atividade humana que ocorre a possibilidade da unidade entre teoria e prática.

Ressalta-se aqui que o trabalho intelectual realizado pelo professor se constitui enquanto atividade humana, cumprindo um papel na práxis, sendo que como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão (VÁSQUEZ, 2011). Porém, as relações capitalistas de produção mistificam a realidade, condicionam a compreensão da complexidade das relações sociais, pois conhecer trata-se de

relacionar as partes e o todo, o geral e o particular, para conhecer o processo histórico-ontológico que constitui o ser social e fugir das aparências fenomênicas, pois, como afirma Kosik (2002):

[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. (p. 14)

É preciso colocar ainda que a dicotomia entre teoria e prática que também aparece na fala dos trabalhadores alunos, como: “Eu sei um pouquinho o conhecimento na prática, teoria é uma coisa, na prática é outra” (TA4), faz com que compreendam que existem dois locais com finalidades diferentes: no trabalho aprendem a prática, e na escola aprendem a teoria. “Ao mesmo tempo que subvalorizam o ‘saber prático’, aspiram o acesso ao ‘saber teórico’ conferido pela escola” (KUENZER, 2001, p. 146), e é essa aspiração que demonstra que o capital precisa controlar muito bem a prática ou não o conhecimento científico.

A divisão entre teoria e prática no capitalismo tem seu fundamento na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, portanto, é esta divisão que torna a atividade de trabalho realizada, tanto pelos trabalhadores professores, quanto pelos trabalhadores alunos e trabalhadores coordenadores, uma atividade parcelar, fragmentada, como Kuenzer (2001) bem nos coloca:

A distinção entre trabalho intelectual e manual, a partir da qual se pretende definir a prática do operário como não intelectual, ocorre, portanto, ao nível das relações sociais em que se separa o que, no trabalho humano, é inseparável: decisão e ação. É a partir dessa cisão que a consciência passa a supor-se como superior e separada da consciência da prática existente, perdendo sua possibilidade de representar o real; ou seja, é a partir desse momento que o trabalho intelectual se separa do manual, sobrepondo-se à realidade e reificando-se, emancipando-se do mundo e constituindo-se como teoria pura; como resultado. (KUENZER, 2001, p. 185)

Portanto, a retomada dos vínculos entre teoria e prática será possibilitada com a superação da divisão entre elaboração e execução, entre fazer e pensar, ou seja, pela superação da divisão do trabalho e do modo de organização desse e da educação na sociedade capitalista.

4.2.3 A alienação do trabalho docente

Uma das questões elencadas durante as entrevistas semi-estruturadas e rodas de conversa com os professores do Programa Compartilhar diz respeito ao que compreendem por *pedagogia*, *currículo* e *didática*. Estas questões foram realizadas justamente por compreender que tais conceituações são imprescindíveis no trabalho pedagógico e dizem respeito diretamente sobre o trabalho e a formação docente. Grande parte dos trabalhadores professores participantes da pesquisa trata estas categorias no nível dos conceitos cotidianos, mesmo aqueles que já estão em via de conclusão de seus cursos de graduação. É recorrente, por exemplo, a utilização do conceito de pedagogia como “a base da educação”, como “alfabetização”, como uma “profissão”. Vejamos alguns trechos de suas falas:

Pedagogia é um repeteco do magistério [...], é o jeito que tu vai trabalhar, a forma que tu vai trabalhar. (TP1)

Pra mim sempre foi a base da educação, tu faz porque tu quer alfabetizar, porque tu quer lidar com a criança. (TP2)

Pedagogia é o processo de alfabetização. (TP3)

Pedagogia é a base da educação, maneiras de trabalhar a educação, lidar com o ser humano. (TP8)

Quando questionados sobre seu processo formativo, se seus cursos de graduação possuem disciplinas pedagógicas, eles relatam serem poucas e muito distantes do conteúdo das disciplinas específicas de suas áreas: “A licenciatura 30, 40% do curso é das áreas de pedagogia. Quando tem as cadeiras pedagógicas são muito teóricas. São cadeiras de como dar aula” (TP8). E ainda: “A gente tem pouquíssimas aulas aqui na FACED [UFRGS], a maioria parece que eu estou fazendo o curso de bacharel” (TP1).

Percebe-se, portanto, que a compreensão que os docentes apresentam acerca da Pedagogia diz muito a respeito de sua formação enquanto professores, havendo uma desvalorização do campo pedagógico no interior dos cursos de licenciatura. Freitas (1995) trata desta questão como uma desarticulação da teoria pedagógica mais geral: a relação entre pedagogia e as ciências que tratam dos conteúdos específicos que a educação transmite (Física, Química, Matemática e

outras) tem sido difícil de esclarecer. Operou-se um reducionismo, difundindo-se a ideia de que o conteúdo é o elemento definidor para se estudar o ensino específico das disciplinas. O autor afirma ainda que o que define a pedagogia (visto que não possui um campo epistemológico próprio) é a sua responsabilidade social, sua vinculação com a solução de problemas concretos, sob o marco de uma instituição social.

A pedagogia estuda os processos educacionais em sua totalidade e em suas especificidades. As disciplinas como Sociologia, Filosofia, Psicologia lhes servem de referência epistemológica, e os trabalhadores professores na roda de conversa relatam terem pouca aproximação com essas áreas do conhecimento em seus cursos. Acreditamos, portanto, que os cursos de formação de professores pouco têm se detido em trabalhar junto aos estudantes conhecimentos sociológicos, filosóficos e psicológicos. Visto que, a especificidade da pedagogia, como afirma Saviani (1984, p. 6) é a “identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo”, há uma desvalorização dessa especificidade e a pedagogia é tratada como supérflua, sendo que no interior de sua área não está sendo tratado seus fundamentos, e isto se manifesta na formação de professores.

A inserção dos trabalhadores professores durante seus processos formativos como estagiários no Programa Compartilhar, ao mesmo tempo que se trata da precarização do trabalho docente, apresenta uma possibilidade para a formação dos estudantes ao inserirem-se na organização e planejamento do trabalho pedagógico. Os docentes durante a pesquisa trazem os relatos de sua pouca ou nenhuma experiência como docente:

Eu meio que caí aqui de pára-quedas, no segundo semestre da faculdade, então eu também tive que me virar, tive que aprender a fazer um planejamento, ao mesmo tempo que eu to ensinando eu to aprendendo e isso vale pro teu crescimento pessoal, profissional. (P5)

Trazemos aqui a categoria de *trabalho alienado*, por compreender que as manifestações dos professores do Programa Compartilhar acerca de seu trabalho pedagógico e de sua formação docente precisam ser compreendidas na totalidade

das relações de trabalho. Primeiro é preciso dizer que o trabalho docente se conceitua, segundo Saviani (2005) como trabalho imaterial, no sentido de que:

[...] o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). [...] Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2005, p.12)

Saviani (2015) afirma ainda que há duas modalidades de trabalho não-material: a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Na segunda modalidade, não ocorre esse intervalo, pois, os atos de produção e de consumo se imbricam, definindo a especificidade do trabalho educativo em que o produto não se separa do ato de produção. No caso da educação escolar, entendendo essa como uma das especificidades da educação, o ato de dar aula (produto) é inseparável do ato de consumo.

Segundo Saviani (2005) o objeto do trabalho docente é o conhecimento e sendo o currículo escolar elaborado em esferas distintas da escola, onde prevalecem os interesses hegemônicos da classe dominante, o trabalho docente é alienado, visto que o professor é estranhado do objeto e do produto de seu trabalho. Mas tal alienação também se manifesta num processo de proletarização do docente, como afirma Enguita (1991, p. 141): "Os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarização". Assim, o autor afirma que o professor perde sua autonomia através da perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois em suma, não participa da totalidade da elaboração das normas, disciplinas, procedimentos pedagógicos, etc.

Além disso, retomando a afirmação anterior de que os professores desconhecem a origem do seu objeto de trabalho, o saber sistematizado, ou seja, desconhecem que os conhecimentos que tratam se originam do trabalho material, o trabalho docente é alienado no momento em que também os professores não se reconhecem enquanto trabalhadores e enquanto classe trabalhadora. Ao

adentrarem à esfera do trabalho imaterial passam a se compreender como alguém externo à atividade humana de trabalho, incorporando, em grande medida, os interesses dos proprietários dos meios de produção, e colocando-se, portanto, em antagonismo aos interesses dos alunos. Freitas (1995), ainda afirma que

O papel do professor na organização da escola atual serve para alienar os alunos do trabalho material. Sua colocação, como mediador, está baseada na possibilidade de separar os alunos e o saber do trabalho – trabalho que é o verdadeiro e natural mediador das relações entre o homem e a natureza. (p. 104)

Quando há a divisão entre trabalho material e imaterial, passa-se a supor que a consciência, que o saber, o conteúdo, se separa de seu objeto, o trabalho material, e ainda assume características superiores e autônomas. O que é preciso, portanto, é reintroduzir no trabalho pedagógico, na relação entre trabalhador professor, trabalhador aluno e saber, o que foi dela retirado: o trabalho material socialmente útil.

É preciso, compreendendo estas questões, realizar uma contra-hegemonia, mas isso não passa especificamente pelo trabalho docente, e sim, pelo trabalho como um todo na sociedade capitalista. Aqui reforçamos que a educação deve ser compreendida como formação humana, ou seja, como formação para os indivíduos se reconhecerem enquanto parte do gênero humano, enquanto construtores da história e da humanidade, como forma de romper com a unilateralidade da educação no sistema do capital. Diante dessa perspectiva de formação humana, Saviani afirma: “Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI, 2015, p. 15). Assim, advogamos que a formação em pedagogia possibilite aos pedagogos um profundo conhecimento sobre a gênese e o desenvolvimento do ser humano e da sociedade.

Queremos problematizar aqui ainda duas questões sobre o trabalho docente no Programa Compartilhar: 1) a primeira que não podemos perder de vista que o trabalho docente neste programa insere-se no marco capitalista de precarização do trabalho, quando utiliza a mão de obra de estudantes em formação para a realização do trabalho docente, no regime de estágio, sem supervisão pedagógica de profissionais de suas áreas específicas, e assumindo a atividade de ensino em sala

de aula, com toda a sua complexidade. 2) Segundo, apontamos que uma das problemáticas centrais do trabalho docente, na perspectiva deste estudo, reside na formação de professores que não tem permitido aos trabalhadores compreenderem a realidade em sua complexidade, portanto, entendemos que o materialismo histórico dialético é guia para uma formação docente que possa romper com as perspectivas idealistas até aqui presentes.

Ainda que as condições de alienação do trabalho docente estejam colocadas na sociedade capitalista, é preciso ressaltar a histórica luta contra-hegemônica dos professores, principalmente das escolas públicas, contra a precarização do trabalho docente, por condições dignas de trabalho, direitos trabalhistas, piso salarial, plano de carreira, etc., acirrando as contradições. São os professores, em muitos dos casos, que diante da precarização do ensino público e da ausência de políticas educacionais, se comprometem na construção cotidiana das escolas, fazendo do espaço escolar um ponto de referência para a organização comunitária.

4.2.4. A relação entre indivíduo, meio e sociedade

Uma das tendências observadas tanto nas entrevistas semi-estruturadas como nas rodas de conversa trata da naturalização das relações sociais que são construídas historicamente. Quando questionados acerca das relações que se estabelecem entre trabalho e educação no Programa Compartilhar, as saídas que se encontram, por parte dos entrevistados, para as problemáticas sociais são saídas individuais, de responsabilidade dos indivíduos e/ou do meio ao qual os sujeitos estão inseridos. Uma das entrevistadas, quando questionada do porquê uns trabalham com o corpo e outros com o intelecto, afirma:

Eu vejo isso como uma estrutura meio que cultural no meio em que ele vive, do meio onde ele vem. Não que não tenha oportunidades pra todos, tem, só que vamos combinar que tem determinados lugares, determinados meios que é muito difícil eles terem a mesma estrutura... Uma pessoa que tem que caminhar quilômetros pra ir pra uma escola, pegar ônibus e tudo mais, não tem a mesma visão de uma pessoa que mora numa região central com várias escolas em volta. Então eu acho que o meio é que vai determinar muito isso, claro, vai ter o esforço, vão ter pessoas desses lugares difíceis que vão se destacar tanto quanto... mas eu acho que o meio é o relevante nisso... o meio onde a pessoa... até cultural né. [...] Eu acho que o trabalho braçal ele pode sim ser feito por qualquer um, aí nós vamos falar de escolhas envolvendo a cultura do povo e o meio de onde vem esse trabalhador, porque às vezes o trabalhador vem de um meio humilde em

que ele não se imagina não sendo esse trabalhador de mão de obra barata, que é o que a gente fala infelizmente. Até entre eles existe um olhar de se desvalorizar e isso é o que mais dói, porque eles não se veem além.[...] Eu não sou de um meio em que tudo vinha na mão, eu fui atrás, então acho que aí depende do indivíduo ir atrás ou não né. (TP3)

Embora a trabalhadora professora entrevistada amplie sua análise para além do indivíduo, colocando no “meio”, na “cultura” as responsabilidades acerca do acesso ao trabalho e à educação, ao final de sua fala parece acreditar que tudo depende do indivíduo “ir atrás ou não”, e o “meio”, a “cultura”, são colocados como algo dado, a priori. Essa perspectiva nos apresenta uma concepção de ser humano, de indivíduo e de sociedade presentes em um modo de conhecer a realidade que naturaliza as relações sociais. Segundo Duarte (2011):

Trata-se de uma concepção na qual a organização da sociedade resulta, em última instância, do fato de os indivíduos buscarem a satisfação de suas necessidades e de seus interesses particulares, sendo estes concebidos como naturais e não como produtos resultantes da forma dominante de produção de uma certa sociedade. (p. 167)

Nessa perspectiva naturalizante trata-se da relação entre indivíduo e meio onde este último determina o indivíduo, porém não é compreendido em sua constituição. O meio é tratado de forma isolada e imediata, como um ambiente dado, natural, caracterizando uma forma de conhecer contemplativa. Segundo Duarte (2011), a relação entre indivíduo e meio não possibilita compreender a relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. Sendo, na perspectiva marxista, o indivíduo síntese de inúmeras relações sociais, não se trata de uma relação imediata com o meio externo a seu redor que condiciona seu desenvolvimento humano, mas sim a compreensão da totalidade do desenvolvimento do ser social ao longo do processo histórico e da dinâmica de uma sociedade dividida em classes sociais. Duarte (2011) afirma ainda que o núcleo desse processo histórico, presente na obra tanto de Marx como de Vigotsky e da escola soviética da Psicologia Histórico-Cultural, é a dialética entre objetivação e apropriação como a que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana, não se tratando, portanto, de adaptação do sujeito ao meio em que vive.

Aqui nos parece importante ressaltar algumas questões referentes a obra de Vigotski e de Piaget, que tem nos legado distintas compreensões acerca dessa

relação entre indivíduo e meio. Enquanto Piaget coloca em seu modelo explicativo de desenvolvimento humano o caráter ativo do indivíduo na produção de conhecimento através da inteligência e dos processos intelectivos para o processo de assimilação, acomodação e adaptação, Vigotski trata do caráter ativo do humano no processo de apropriação da natureza, objetivação para a produção das necessidades através do trabalho e apropriação dos produtos culturais da atividade humana.

Vigotski (2018) ao examinar o aspecto metodológico dos estudos de Piaget e avaliá-los criticamente, aponta que “Piaget afirma que os objetos não elaboram a mente da criança” (p. 72). Mas Vigotski, pelo contrário, afirma que sim, porém objetos são para ele entendidos como “realidade, mas não uma realidade que se reflete passivamente nas percepções da criança, que é captada por ela de um ponto de vista abstrato, e sim uma realidade com a qual essa criança se depara no processo de sua prática” (p. 72). Portanto, para Vigotsky (2018), a realidade objetiva antecede o pensamento da criança e tem em relação a ela uma independência relativa. O seu próprio pensamento ocorre no contato com o mundo que é externo e anterior a ela e produzido pelos próprios seres humanos.

Vejamos a fala de uma das trabalhadoras coordenadoras também presentes na roda de conversa:

É a partir da escola que a gente começa a viver em sociedade porque quando a gente é pequeno a gente começa a conviver com os pais, então quando a criança é colocada numa escola ali começa a transformação social dela, no convívio com outras crianças, com outros adultos, com outras famílias, então é a partir da escola que a gente começa a entender o que é a sociedade. [...] na escola é onde tu entende a sociedade, o meu filho com 11 meses saiu de casa e foi direto pra escola, aí então com 11 meses ele começou **a entender o que é sociedade**. [...] A escola é uma das [instituições] mais importantes porque ali tu aprende as regras sociais, embora a gente tenha esse ensinamento em casa, na prática mesmo é na escola. (TC1)

Uma das questões colocadas a partir da entrevistada é justamente que na relação entre o indivíduo e o meio, a escola é o local principal onde acontece esta interação, onde ocorre o processo de inserção do sujeito na sociedade, ou seja, a socialização. Nessa perspectiva, compreende-se também a sociedade enquanto um conjunto de indivíduos que se relacionam entre si em um determinado tempo e espaço a partir de determinadas regras, não levando em conta seu processo de

desenvolvimento histórico, entendendo que o sujeito se torna social em um determinado momento após a sua existência biológica.

Ainda, quando a entrevistada, afirma que “com 11 meses ele começou a entender o que é sociedade”, ela está colocando que o processo de socialização prioritariamente acontece na escola, que esta instituição prepara para a vida em sociedade e que este é o local de compreender as regras sociais. Nesta perspectiva nos parece que a sociedade é caracterizada por um conjunto de indivíduos que vivem sobre determinadas regras sociais. Diferente disso, colocamos que, na perspectiva do materialismo histórico dialético, a sociedade é compreendida como um “complexo composto de complexos” (LUCKÁCS, 1969, p. 16) e, ainda, nesse sentido, a educação deve ser analisada como um desses complexos, como um campo específico da atividade humana (DUARTE, 2015, p. 38). Portanto, a escola não é o ponto de partida da aprendizagem da criança, como afirma Vigotski (2017):

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (p. 109)

É necessário considerar, portanto, que no caso do Programa Compartilhar há uma experiência prévia dos trabalhadores e que, portanto, a educação escolar não se caracteriza como único e prioritário espaço de socialização. Se considerarmos a instituição escola como o lugar que torna os indivíduos em seres sociais estamos perdendo de vista que este se constitui no processo histórico concreto das relações sociais, sendo a educação uma das esferas que se distingue da vida cotidiana.

Outra tendência que temos percebido nas atuais políticas educacionais, desde a perspectiva da Escola Nova na década de 1930, até os dias atuais com o chamado neoescolanovismo, é uma das questões manifestadas a partir de outra trabalhadora professora entrevistada:

Ela [a educação] agrega muito, não importa a área, a tua função, tu vai, dependendo da pessoa, tu vai procurar ser mais curioso, se tu tiver escolaridade, se tu tiver o professor te ensinando tu vai procurar ler mais, saber mais, buscar o conhecimento. [...] Eu acho mais importante ele ter **autonomia**, sempre, ele pode até ver na sala de aula alguma coisa, mas ele **pesquisar por si mesmo** e ter essa ideia da **pesquisa por ele mesmo**, da

curiosidade, de buscar, porque daí ele vai entender o que ele não gosta, ter diferentes pontos de vista, vai **aprender a pensar sozinho**, vamos dizer assim. (TP2)

Embora no início de sua fala, a professora reforce que “se tu tiver o professor te ensinando tu vai procurar ler mais”, reforçando o papel diretivo do professor no processo de ensino, em seguida afirma que o mais importante é “ele ter autonomia [...] pesquisar por si mesmo”. Este discurso da busca por autonomia, nos parece associar-se a um processo de ensino mais espontâneo, centrado no desenvolvimento do indivíduo por si mesmo. Duarte (2011) aponta um dos posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender” em que “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (p. 71). E ainda, há uma tendência em igualar os métodos de ensino (apropriação) aos métodos de pesquisa, sendo que “[...] o caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado [...]” (WACHOWICZ, 1991, p. 21). Este, segundo a autora, é um dos equívocos da Escola Nova, confundir ensino com a pesquisa científica.

Estas concepções têm pautado as políticas educacionais atuais e a formação de professores que, a partir do discurso da centralidade do processo pedagógico no aluno, tem esvaziado a escola de conhecimentos sistematizados historicamente, se detendo em desenvolver formas e métodos pautados pela naturalização das relações, pelo espontaneísmo, pelo discurso do desenvolvimento da autonomia e do aluno pesquisador. Reforça, portanto, a dualidade educacional, no momento em que espera dos indivíduos um desenvolvimento a partir de seus interesses, suas próprias capacidades e habilidades, perpetuando as desigualdades sociais.

Por fim, reiteramos que é preciso compreender a educação e a escola como fruto da organização de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, e em relação dialética com esta, sendo produto e produtora da sociedade, não fruto de relações naturalizadas, visto que

Essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir de ações coletivas intencionalmente [...]. A naturalização é imobilizadora: 1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do

mercado levem à superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas, e, 3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação. (DUARTE, 2011, p. 135)

Percebe-se que há uma tendência hegemônica em compreender os fenômenos como algo dado, imediato, e não como síntese de um processo anterior de mediação entre ser humano e natureza e de seres humanos entre si, em sociedade. É preciso, portanto, junto aos trabalhadores professores, em sua formação humana e pedagógica, desnaturalizar as relações sociais, políticas e econômicas, para que isso seja centralidade no trabalho pedagógico.

4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM PROGRAMA DE ADULTOS TRABALHADORES

Muito já se debateu acerca do que é Educação Física no modo específico como ela aparece na atualidade, em suas diferentes perspectivas, possibilidades e desafios, principalmente ao longo das últimas décadas, com o debate acerca da regulamentação da profissão e da divisão da área, como já colocados anteriormente neste trabalho, porém, retomar o questionamento acerca do que é a EF nos parece que continua sendo necessário. A análise e explicação do que é a EF no Programa Compartilhar, na particularidade do capitalismo, nos exige a conexão entre singularidades e totalidade, retomando o que a educação física vem sendo historicamente e o que ela pode vir a ser. Lançamos a questão “o que é educação física?” para todos os entrevistados (trabalhadores professores e trabalhadores coordenadores) e também na roda de conversa realizada com os trabalhadores alunos, compreendendo que o debate acerca da epistemologia da EF diz respeito a todos os envolvidos na construção de um programa educacional e, também, que as experiências vividas no espaço escolar por diferentes gerações nos apresentam elementos importantes de análise.

Quando questionados acerca do que é EF e quais as recordações que possuíam desta disciplina no espaço escolar, há uma similaridade nas colocações que nos apontam para um debate já bastante conhecido na área, mas que merece atenção:

[...] eu lembro que a Educação Física tanto na escola, no ensino médio, era pegar uma bola e jogar, as gurias jogavam vôlei e os guris futebol e raramente tinha ali um time de futebol pras gurias, mas era baseado nisso, só no esporte. (TP2)

[...] Educação Física... bah sacanagem, educação física que eu lembro a gente só tinha que correr na quadra, e o professor dava ponto pra quem corria mais. Era aquela coisa de bola pros meninos e as meninas façam o que quiserem, peguem a corda e vão pular, porque o professor só quer saber do futebol. Mas era isso o que, pelo menos, acontecia comigo, em todo o tempo que eu tive na escola isso. [...] inclusive era a matéria que eu menos gostava porque eu não tinha o que fazer, eu não aprendi nada em educação física. (TP1)

[Educação Física] é futebol, correr, vôlei, jogar uma bola [...] (TA1)

Tinha as técnicas também de futebol, basquete, vôlei [...] (TA4)

O conteúdo da EF escolar, trazido pelas experiências vividas dos sujeitos, é a prevalência da aptidão física, dos esportes e jogos e o seu esvaziamento de sentido, manifestado pela expressão “eu não aprendi nada na Educação Física”. Tal manifestação nos coloca diante de outros questionamentos: quais os conteúdos da EF escolar? Qual seu objeto de estudo? Qual seu papel no interior do currículo escolar? Quais aprendizagens ela deve proporcionar?

A retomada do processo histórico de constituição da disciplina de EF, já apresentada em capítulo anterior, nos aponta que esta serviu para a constituição da nova sociedade capitalista em ascensão, para a constituição do novo homem necessário à construção da moral burguesa. A escola também assumiu neste período, em que havia uma burguesia revolucionária, o papel de superar o antigo regime e forjar a nova sociedade. Portanto, como já expressamos anteriormente, com uma nova fase de reordenamento do capital, a escola e a EF já parecem deslocadas do seu papel de construtoras, sendo agora necessárias para a manutenção do *status quo* e à adaptabilidade dos sujeitos às novas exigências do mundo do trabalho.

A prescindibilidade da disciplina de EF no interior da escola, debate retomado com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e analisada a partir da lógica dualista de educação, nos coloca diante de uma disciplina que já não tem mais o papel central de preparar os corpos da classe trabalhadora para a conformação de um novo ideário, para o seu empenho máximo enquanto força humana de trabalho, mas sim, para adaptá-los à lógica competitiva e individualista da empregabilidade. Na escola pública, onde o papel é a formação da classe trabalhadora, a EF parece

não ter grande função, no sentido de percebermos, como nos relatam os entrevistados, que a área pouco contribuiu para o processo formativo. Já na escola privada, em grande parte destinada à formação da classe dominante e de uma classe média dirigente, devido às melhores condições de infraestrutura, há a possibilidade de oferecer aos alunos uma variedade mais ampla de atividades sistematizadas da cultura corporal. Portanto, este debate sobre o que é a EF, não pode ser realizado de forma abstrata, como já afirmavam Taffarel e Escobar (1994), sendo necessário levar em conta a divisão da sociedade em classes antagônicas, a divisão social do trabalho e a lógica destrutiva do capital.

Ao mesmo tempo em que percebemos o esvaziamento de sentido, ou seja, de finalidade da EF, manifestada em expressões como “eu não aprendi nada em Educação Física”, era “pegar uma bola e jogar”, “façam o que quiserem”, afirmadas pelos entrevistados, por outro lado há a emergência do que ela pode vir a ser, vejamos outros trechos colocados pelos sujeitos entrevistados:

Se tiver um professor de Educação Física seria importante, a gente aprende como fazer o exercício, a atividade, saber levantar, abaixar [...] (TA5)

[...] olha o jeito que tá as coisas né, todo mundo tá... ninguém se preocupa com o corpo, com a saúde, com a alimentação, tem que ter alguém ali preparado pra saber que alimento faz o que, como auxiliar com o teu exercício físico, como fazer a junção dos dois, e isso é importante até pras crianças, não ter criança obesa, só no celular, no computador e nada de preparo, não tem nem ideia do que ela tá comendo ali, é um salgadinho cheio de coisa. (TP2)

A Educação Física só como prática... eu acho que tinha que juntar com a teoria, pra tu conhecer o teu próprio corpo, o conhecimento do funcionamento do teu organismo. E isso as pessoas, uma certa crítica aos professores de educação física, que ainda é aquele professor que atira a bola na quadra, e essa é a Educação Física que eu vivi, por isso que eu nunca pude jogar, asmática não joga né, então perdem grandes oportunidades de fazer essa junção entre a teoria e a prática e fazer com que a pessoa entenda um pouco sobre seu corpo, sobre seu organismo. (TP3)

Há uma série de elementos presentes nessas falas, em que emerge uma gama de conteúdos possíveis a serem desenvolvidos pela EF no espaço escolar como atividade física, saúde, nutrição, anatomia, além da necessidade da articulação entre teoria e prática e da sistematização de um conhecimento. Questiona-se, portanto, por que estes conhecimentos presentes na formação em

nível superior da EF não são disponibilizados na disciplina de EF na educação básica?

Nisso residem dois elementos, um parece ser a questão da chamada crise de identidade da educação física, pois, os conteúdos colocados como possibilidades de conhecimento da área no espaço escolar, advém de ciências como a biologia, química, física, dentre outras. Outra questão, que compreendemos ser central neste debate, reside na própria formação da EF e das disputas que vem se apresentando no interior da área acerca da divisão entre bacharelado e licenciatura. Como já explicitado em capítulo anterior, há um direcionamento tático dos conteúdos da EF para ser vendido pelo profissional do bacharelado, sendo os conteúdos colocados como propriedade desse, assumindo assim a lógica mercantil do capital. Uma das trabalhadoras professoras entrevistadas resume bem esta questão em sua fala quando afirma: “Por isso hoje está todo mundo correndo atrás de um personal, indo pra academia, tentando aprender tudo o que não aprendeu na escola” (TP1).

Portanto, o esvaziamento de sentido da EF na escola não pode ser compreendido dissociado do contexto de apropriação do conhecimento da EF para o espaço não-escolar, pela lógica corporativista neoliberal. Como nos demonstra Nosaki (2004) o reordenamento produtivo reorganiza o papel da EF e, a nível mais imediato, ela passa a servir para o projeto dominante do capital, parecendo, portanto, ser descartável na escola, pois agora é “elemento de luxo” para aqueles que podem comprá-la nos espaços não-escolares (academias, clubes, ginásios, escolinhas, etc.). A reserva de mercado de trabalho nas instituições privadas não-escolares esvazia o conteúdo da EF na escola, contribuindo para a sua precarização e para o desmonte daquilo que é público. Fica evidente aqui também, algo já apresentado por Saviani (2015) quando afirma que o conhecimento, o saber, é força produtiva e que, portanto, socializá-lo plenamente na escola pública, com a classe trabalhadora, é uma contradição frente a lógica do capital.

Além disso, o reordenamento produtivo, que intenta nos colocar diante da perda da centralidade do trabalho material e prevalência do trabalho imaterial, da tecnologia, da informação e do conhecimento, operando uma desvalorização da força de trabalho como produtora de valor, desvaloriza ainda mais qualquer possibilidade do corpo que trabalha ser compreendido como detentor de valor. Assim, desprezado o trabalho manual na sociedade como um todo, despreza-se também o corpo que realiza o trabalho manual, em detrimento do corpo que vive o

reino das liberdades, compreendendo-se portanto, a desvalorização da EF no interior da escola pública.

Outra dimensão presente nas concepções trazidas pelos entrevistados e também tratada no debate acerca da epistemologia da EF é a concepção de saúde. Estudos como o de Reis e Neto (2014) já nos apontam que esta concepção adquire prevalência na modalidade da EJA. As falas dos entrevistados constataam essa prevalência:

A Educação Física também é um bem-estar do teu corpo, é saúde, se tu não tiver uma atividade física tu ta sedentário... (TA2)

Se a gente soubesse disso, não precisaria hoje estarmos passando por tantos problemas físicos, então se tivesse aquela base da Educação Física, de fazer exercício que é uma coisa que ninguém faz [...] **Tu vê a educação física como uma área da saúde na educação básica?** Sim, com certeza. (TP1)

Penso que tratando dos aspectos dos exercícios adequados, da saúde e qualidade de vida, [a Educação Física] contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. (TC1)

Aqui reside uma questão que ora apresenta possibilidades e ora apresenta limites para a EF em um programa de adultos trabalhadores. Ao mesmo tempo que tratar a EF como saúde limita o seu campo de atuação, conforme a concepção de educação física que assumimos como *cultura corporal*, os entrevistados nos apontam a necessidade de uma apropriação da EF não apenas como prática realizada em si mesma, mas também através da realização da abstração teórica de seu conteúdo.

Além disso, a concepção de EF como saúde, por vezes é atrelada a uma lógica funcionalista e restrita. Funcionalista porque em um modelo de sociedade entendida como um todo orgânico, a doença, a letargia, a preguiça é um desvio, um desequilíbrio que ameaça a organização do trabalho, pois impossibilita o cumprimento dos papéis de cada um. Restrita pois, compreendida desta forma, a saúde é vista como responsabilidade dos indivíduos e reforça a ideia da educação física em sua constituição no século XIX, como remédio e cura para os corpos contra a letargia e doença. Porém muito já se avançou no debate acerca da saúde em seus determinantes sociais, compreendida não como ausência de doença, mas a partir de uma série de fatores como trabalho, educação, moradia, renda, lazer, etc.

Não se trata de negar a contribuição da EF para uma educação em saúde, porém, é preciso considerar que no capitalismo, saúde por vezes significa ter um estilo de vida para a empregabilidade, para tornar os corpos aptos à produção, e assim a EF se limita na manutenção dos corpos saudáveis através do exercício, da atividade física. É preciso compreender ainda que, há desigualdades estruturais com raízes no modo de produzir e reproduzir a vida que dificultam ou impedem a adoção do chamado “estilo de vida saudável”. Segundo Assumpção, Morais e Fontoura (2002)

Falar sobre a saúde significa perguntar sobre quem tem acesso a ela. Sua promoção está vinculada ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. A incidência de doenças varia segundo a classe social, o grupo étnico, o universo urbano e rural, a constituição da família, o desempenho dos diferentes papéis sociais, os processos de socialização, a violência, as condições de trabalho. (p. 8)

Os trabalhadores professores de EF entrevistados, relatam sobre as possibilidades que encontraram para o trabalho da EF no Programa Compartilhar:

[...] na época a minha educação física que eu fazia com eles era a partir de atividades de coordenação motora, atividades de compreensão do que seria considerado uma vida saudável, eu não tinha ainda assim essa pretensão, eu não tinha capacidade, melhor dizendo, de aprofundar outros temas porque o que eu vivenciava justamente na universidade era isso, educação física é desenvolvimento motor e vida saudável, não foge disso. (TP4)

Eu ensinei muitas coisas sobre alongamento no primeiro momento, e acho que isso serviu muito pro pessoal do DMLU que tinha dificuldades muitas vezes, eles chegavam “ah, hoje fiz tal coisa e to com dor nas costas”, então acho que essa parte do alongamento deu muito certo, e foram só 6 meses, então eu não tive tempo pra fazer muito mais coisa, mas tinha a P. de Biologia que a gente conseguiu fazer uma coisa bem interessante com anatomia, que tinha muita gente dos alunos que não sabiam muito sobre o corpo deles, os ossos, os órgãos, a gente conseguiu fazer um trabalho integrado bem bacana sobre tudo isso. (TP5)

Percebe-se que o conteúdo da EF no Programa Compartilhar, adquire uma dimensão distinta da EF escolar, visto que os professores afirmam realizar aulas teóricas, muito mais do que atividades práticas, confirmando que na modalidade de EJA a dimensão da saúde e do conhecimento do corpo parece obter relevância para os alunos. Veremos no próximo item porque isso ocorre e a relação da EF com o trabalho.

4.4 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA

“O que é mais importante, o trabalho do jogador de futebol ou do gari? O futebol é mais o interesse aqui ó... do dinheiro. [...] Até uma água melhor eles tem.”
(TA4)

Uma questão colocada a partir das particularidades do Programa Compartilhar reside na relação entre trabalho e Educação Física, o que parece ter sido pouco tratado na literatura da área até o momento. Ao questionarmos aos trabalhadores alunos sobre a relação entre trabalho, corpo e educação física, alguns afirmaram:

[...] o esforço físico no trabalho, no caso não é o mesmo de tu fazer uma física, ela já é diferente. (TA 6)

Lá [na Educação Física] tu vai ter um profissional que vai te ensinar como levantar, aqui não, tu vai pegar essa mesinha vai tirar daqui e colocar pra lá, aqui não tem ninguém pra dizer isso, aqui tu pega e faz (TA 7)

A gente quando entrou no DMLU fez o curso na física não foi na escrita, eu não lembro quantos quilômetros a gente correu, tinha que saber correr pra pegar o saco de lixo, uns pegavam assim, botavam nas costas e o correto era correr com ele do lado do corpo por causa dos cacos de vidro. (TA1)

É que antes de 1992 não tinha nenhuma preparação [...] depois começou a ter, antes era de qualquer jeito [...] E a nutrição nesse tempo geralmente pra nós correr atrás do caminhão, era cachaça, era um copo de cachaça, se eu tiver mentindo aqui... No inverno era pior, às vezes a gente comia um pedaço de salame, uma banana porque não se parava pra almoçar, não tinha esse tempo. (TA2)

Isso aí [os cuidados com o corpo] era pra ter na época que a gente entrou no serviço, agora já não dá mais tempo. (TA3)

A gente tem que ter uma renovação também né, a gente não é uma máquina, a gente é um ser humano, claro que a gente tem que ter os cuidados, mas vai chegar um tempo que não dá mais. (TA5)

Primeiro, percebe-se que com a experiência junto ao Programa Compartilhar, uma das questões evidenciadas é que a EF, a partir de suas áreas mães, tem se detido a dotar de suporte a atividade do jogador de futebol, do corredor, do nadador, do maratonista, do ginasta etc., articulando toda uma interdisciplinaridade para realizar o maior rendimento do corpo atlético, utilizando áreas como fisiologia, nutrição, medicina, bioquímica, psicologia, contando com preparador físico,

treinador, etc. Ou seja, nossa área tem se detido a pensar o corpo em atividade humana para o reino das liberdades, para o lazer, para o esporte, o entretenimento.

Segundo que, a área da EF tem se aproximado do mundo do trabalho através de um campo de atuação muito específico: a ginástica laboral, sendo esta entendida como

[...] um programa de intervenção, conduzido por Profissionais de Educação Física, composto por uma série de exercícios físicos realizados durante e no local de trabalho, com objetivo de melhorar a aptidão física relacionada à saúde (força e flexibilidade), aspectos psicossociais e bem-estar dos trabalhadores e diminuir a percepção de fadiga e dor, além de promover educação em saúde e motivar a mudança de comportamentos para participação com regularidade em algum tipo de atividade física fora do horário de trabalho. (LIMA, 2019, p. 63)

Porém a perspectiva veiculada na ginástica laboral é a de aptidão física, ou seja, uma concepção já bastante criticada no campo da EF, sendo apontado seus objetivos biologizantes e naturalizantes. Esta concepção trata daquilo que falamos anteriormente, de uma concepção de saúde como responsabilidade dos indivíduos:

A educação surge, então, como principal instrumento para guiar os indivíduos na busca da saúde por meio de suas próprias ações e também para desenvolver um sentido de responsabilidade em relação à melhoria de sua própria saúde, destacando aqui a importância do entendimento do conceito de promoção da saúde. (LIMA, 2019, p. 20)

Essa concepção reforça, assim, a ideia funcionalista de preparação física para a manutenção de um corpo que desempenha o papel produtivo, que acaba apenas por adaptar os trabalhadores de forma com que estes estejam conformados a uma lógica de exploração e de reprodução do capital.

Nos afastando dessa perspectiva, queremos aqui afirmar que jogos, esportes, lutas, danças, enquanto atividades específicas e manifestações da cultura corporal, desenvolvem-se no processo de constituição do ser social enquanto *mediações de segunda ordem*¹⁵. Porém, é necessário compreender que antes da existência do esporte natação, o homem precisou atravessar um rio para garantir suas necessidades primárias (comer, morar, vestir), portanto, o ato de pular, saltar, correr,

¹⁵ Expressão utilizada por Mészáros (2016) para designar as esferas da *produção e reprodução da vida*, ou *reino das necessidades e reino das liberdades*.

nadar são elementos corporais da atividade humana historicamente demandados para estabelecer a relação entre ser humano e natureza, ou seja, *mediações de primeira ordem*, sendo essas atividades humanas fundamentais, primárias, e que se estabelecem no trabalho enquanto protoforma humana, e condição eterna dos seres humanos.

Dito isso, advogamos aqui que ambas as atividades, seja um esporte ou uma atividade de trabalho, são atividades com fins específicos, que possuem um distanciamento relativo no processo de desenvolvimento do ser social e que, portanto, demandam de formas distintas a atividade corporal. Sendo assim indagamos: a EF que historicamente se deteve a pensar a atividade humana secundária, corpo para o reino das liberdades, não deveria também pensar a atividade humana primária, o corpo que trabalha e produz as necessidades humanas, sem as quais não sobrevivemos, como reivindicam os sujeitos desta pesquisa?

A EF tem se detido na sociedade capitalista ao seu papel na esfera da reprodução (superestrutura) enquanto que, o que queremos aqui, é justamente retomar seu lugar na esfera da produção da vida, pois o corpo é força produtiva que se relaciona com a natureza e realiza papel fundamental na produção das riquezas. O trabalho, enquanto categoria ontológica e histórica, tão ausente no interior da escola, pode a ela adentrar através da EF, sem desconsiderar os limites impostos pela escola capitalista. Sistematizamos aqui que a EF possa ser articulada e demandada também para a atividade fundamental, primária da cultura corporal, ou seja, o trabalho, para além do objetivo de preparo e adaptação dos corpos que trabalham para a adequação à lógica do capital.

Os trabalhadores alunos deixam claro que a EF muito contribuiria para a realização das mais diversas atividades e movimentos realizados no trabalho, tais como correr, caminhar, agachar, saltar, carregar pesos, realizar atividades com recursos anaeróbicos e aeróbicos, que exigem resistência, força, flexibilidade, cuidados com os sistemas circulatório e respiratório, movimentos de flexão e extensão, abdução e adução, de rotação, e tudo aquilo que a EF tem sistematizado e elaborado e que serve para o trabalho realizado pelo jogador de futebol, maratonista, nadador, etc.

Porém, não estamos tratando aqui da atividade de trabalho como movimento realizado em si mesmo, mas sim, como movimento histórico e ontológico, portanto, à

EF cabe também contribuir para que os trabalhadores compreendam o que é trabalho na sua perspectiva ontológica, quais as formas que o trabalho assumiu ao longo da história, quais as diversas manifestações da cultura corporal (material e imaterial), qual o papel que ele ocupa nessa sociedade de classes, como se constitui o ser social, quais as contradições colocadas na sociedade atual entre capital e trabalho, corpo e mente, teoria e prática, etc. Embora não caiba aqui nos determos no debate acerca da “teoria da atividade”, produzida por teóricos da escola soviética da psicologia histórico-cultural como Vigotsky, Leontiev, Davidov, Luria e outros, a qual o pesquisador pretende se debruçar em investigações futuras, retomar o conceito histórico e ontológico de atividade é fundamental para a proposição de um projeto de educação física não alinhado aos interesses do capital.

Construir uma perspectiva de EF que priorize as atividades humanas fundamentais também realizadas no trabalho requer duas condições: 1) que professores e pesquisadores da EF compreendam o corpo que trabalha como força produtiva que produz riqueza e atribui valor às mercadorias, enfatizando que não há possibilidade de dar adeus ao trabalho material, vivo e concreto. Entendendo isso, poderemos nos empenhar, para além da lógica funcionalista, em dotar os sujeitos de conhecimento (técnico, científico e corporal) que outrora lhes foram expropriado e que se constitui também como força produtiva. 2) Segundo, assumir a concepção de formação humana, romper com a unilateralidade de uma formação para o mercado de trabalho, para a lógica do capital, que possibilite à classe trabalhadora uma formação *omnilateral*, que contemple as múltiplas dimensões da vida, tanto no tempo de trabalho quanto no tempo livre, é condição para que todos possam desfrutar das manifestações da cultura corporal como jogos, dança, esportes, ginástica, lutas, ou seja, as mais diversas manifestações já sistematizadas ao longo da história humana. Assim, a EF poderá se constituir como educação corporal, fazendo parte de uma educação politécnica e integral, inserida no processo dialético de apropriação e objetivação da vida humana. Para Saviani (2015)

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (p. 22)

Retomando a fala dos trabalhadores alunos no início desta sessão, a EF precisa contribuir para que o trabalhador compreenda que não é uma máquina, mas sim, que é um ser humano e que “vai chegar um tempo que não dá mais”, precisa contribuir para que a nutrição para “correr atrás do caminhão” não seja mais a cachaça. É papel da EF, através dos estudos sobre envelhecimento e gerontologia, por exemplo, dizer sobre quando esgotou as forças físicas dos trabalhadores, assim como nos esportes de alto rendimento, dando suporte à sua aposentadoria, à sua saúde, à sua integridade física.

Sabemos, portanto, que essa EF só será plenamente desenvolvida no momento em que superarmos a sociedade de classes que cinde o ser humano entre corpo e mente, que prepara uns para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual, que garante os privilégios de uns em detrimento à exploração dos corpos de outros. Porém, é a partir do Programa Compartilhar que percebemos as possibilidades construídas desde já, acompanhando o curso dialético da história, que do acirramento das contradições faz nascer o novo. E, acirrar as contradições neste momento, significa fortalecer as condições materiais e imateriais dos trabalhadores para que estes possam fazer avançar o trabalho sobre o capital.

O trabalho pedagógico da EF realizado no Programa Compartilhar apresenta possibilidades para a socialização de conhecimentos científicos e filosóficos, rompendo com a forma e o conteúdo que vem ocorrendo hegemonicamente no espaço escolar onde a disciplina se constitui como prática, e isso percebe-se nas falas dos entrevistados que reconhecem que no Programa aprenderam sobre uma outra EF, distinta das suas experiências escolares. Como afirmam Reis e Neto (2014), na modalidade da EJA:

Há uma valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, o que entusiasma os estudantes trabalhadores. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se satisfaz o interesse dos discentes, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula é o lugar do pensamento (da mente) e a quadra o espaço do movimento (do corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. (p. 641)

Corroborando com os autores, não se trata, portanto, de tornar a EF uma disciplina somente teórica, caindo no oposto daquilo que ela vem sendo, mas

possibilitar aos alunos múltiplas formas de apreensão dos conhecimentos e da realidade, seja através de atividades práticas, seja através da abstração teórica, ou seja, uma apropriação do conhecimento de forma integral.

Embora ainda dentro dos limites da lógica funcionalista, que mais parecia querer fortalecer os corpos dos trabalhadores no início da semana e relaxá-los ao final da jornada de trabalho semanal, o Programa Compartilhar ainda assim pode representar avanços para a EF escolar, como nos coloca um dos professores entrevistados:

[...] a minha perspectiva [no Compartilhar] era justamente um espaço de reparação, de um momento que foi retirado das pessoas, que foi subtraído da vida deles e que também mostra, marcava uma virada na vida deles. [...] e ali algumas relações começavam a aparecer, por exemplo, trabalhar a perspectiva do “Tempos Modernos” do Chaplin, o que estava inserido ali, o que estava sendo retratado, a exploração da mão de obra, a defasagem de saúde pro acúmulo de capital de um cara que não trabalha, do grande detentor daquele meio de produção, então tinha algumas relações mas elas eram um tanto inocente a medida que eu não conseguia fazer essas relações porque eu também não dispunha de uma base teórica, de uma base também de experiência para trabalhar com esses assuntos, com esses temas. (TP4)

Nesta fala do professor de EF entrevistado, reside outra questão necessária a ser enfrentada pela área: a formação em nível superior, visto que o entrevistado afirma não dispor de base teórica para trabalhar com determinados temas. Aqui reside a questão de que não se trata da atuação individual de um professor em determinado contexto, mas do estabelecimento de um projeto político e pedagógico para a área da EF, de situar quais finalidades e a qual projeto histórico a EF deve atender.

Por fim, para retomar o vínculo entre trabalho e EF, sistematizamos aqui três pontos que por ora, compreendemos como tarefa necessária desde já para professores e pesquisadores na área, e que esperamos ainda poder aprofundar em outros momentos:

- 1) Que o currículo da EF escolar, principalmente na escola pública, contribua para a socialização de conteúdos científicos da área da educação física, já sistematizados e desenvolvidos no ensino superior, pois, é na escola pública que se tem a possibilidade da classe trabalhadora acessar os conhecimentos, para uma educação corporal, científica e tecnológica.

2) A organização no interior da EF de uma subárea – Educação Física do trabalhador ou Trabalho e Educação Física – levando em conta o acúmulo das áreas como fisiologia do exercício, ginástica laboral, os estudos sobre envelhecimento e gerontologia, além das ciências humanas e sociais, rompendo com a lógica funcionalista e desenvolvendo conhecimentos que tratem do corpo humano em atividade de trabalho.

3) Faz-se necessária ainda a constituição de um campo de atuação do professor de EF nos espaços de trabalho (não escolar), como empresas e órgãos públicos, constituindo a intervenção pedagógica do professor nestes espaços enquanto política pública que contribua para pensar o corpo que trabalha em suas múltiplas dimensões, acompanhando o cotidiano dos trabalhadores em suas diferentes atividades de trabalho manual, e não apenas no campo da ginástica laboral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando nada parece ajudar eu vou ver o cortador de pedra martelando sua rocha cem vezes, sem que uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela que conseguiu mas todas as que vieram antes.” (Jacob Riis)

Chegamos até aqui na intenção de buscar compreender o que é o fenômeno de um programa de escolarização de adultos trabalhadores, como ele chegou a ser e como pode alcançar outras finalidades. Buscamos explicitar seu movimento e dinâmica, desde suas dimensões mais aparentes, vividas a partir da experiência enquanto professor estagiário, até seus nexos mais profundos que tratam das relações que se estabelecem entre trabalho e educação na sociedade capitalista.

Primeiro é necessário reafirmar que o eixo que estrutura ao longo de todo o desenvolvimento histórico a organização dos processos de escolarização é a divisão do trabalho entre manual e intelectual, fruto da propriedade privada dos meios de produção, sendo hora essa divisão mais acentuada, hora menos acentuada, e, portanto, essas contradições geram os objetivos da educação e, em específico da escola, em uma determinada sociedade. Além disso, a classe dominante no poder precisa controlar os processos educativos para ampliar seu domínio na sociedade, o que não significa afirmar que o projeto de educação da classe trabalhadora não esteja permanentemente sendo colocado, como disputa não apenas destes processos, mas do domínio da sociedade como um todo. Essa é a dialética da luta de classes, que se manifesta de forma mais ou menos acirrada nos diferentes estágios do capitalismo e que, portanto, não há como compreender a educação e a escola fora dessa dinâmica.

Esta contradição entre trabalho manual e intelectual, porém, não pode ser superada apenas pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento elaborado, mas sim por uma outra organização do trabalho e da educação, onde os meios de produção da vida sejam socializados, superando a sociedade cindida em classes sociais antagônicas. Recorremos ainda a Freitas (1995) que acerca da divisão do trabalho afirma:

Essa diferença essencial passa para o estágio de “contrários” à medida que o artesanato dá lugar ao aparecimento da manufatura, na qual o patrão não participa diretamente da produção e vive à custa do trabalho dos assalariados. Com o desenvolvimento da produção capitalista esses

contrários vão se acentuar ainda mais, atingindo o estágio de antagonismo. A resolução dessa contradição é obtida pela revolução socialista por meio da qual os contrários convertem-se um no outro: o trabalhador, de classe majoritária oprimida passa a opressor; o capitalista, de classe minoritária opressora passa a oprimido. (FREITAS, 1995, p. 245)

Quando estamos falando em classe social trata-se do lugar que os seres humanos ocupam na organização da produção da vida e isto buscamos demonstrar, ainda que brevemente nesta dissertação, inserindo o professorado e o alunado no interior da esfera produtiva e caracterizando seu papel nela. Retomamos aqui um dos objetivos traçados no início desta dissertação, o de compreender as concepções de trabalho, educação e educação física presentes neste programa educacional. Entendemos, portanto, que a concepção de trabalho na sociedade capitalista está manifestada em sua dimensão de alienação, onde a relação que se estabelece com a atividade e com os produtos deste trabalho é uma relação de exterioridade, como já tratamos neste texto quando Marx apresenta nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* os fatores subjetivos dessa alienação, onde o trabalhador não se reconhece no trabalho e tampouco se reconhece como gênero humano. É, portanto, em sua obra *O Capital*, que Marx tratará da objetividade dessa alienação, que se acentua no capitalismo através de uma lógica de compra e venda das mercadorias. O trabalho é, portanto, a essência mesma do ser humano, e isso transcende, como já afirmava Manacorda (2017), o trabalho como caracterização pedagógico-didática, como manifestada em certas tendências pedagógicas e no próprio Programa Compartilhar quando o professorado afirma “partir do trabalho” na sua atividade docente. Manacorda (2017) ainda afirma sobre a concepção de Marx acerca da relação trabalho e ensino:

É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja como função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende. (p. 64)

Percebemos ao longo da pesquisa a manifestação desses diversos elementos trazidos por Manacorda (2017), quando as concepções apresentadas acerca do trabalho são imediatas, funcionalistas, parciais e empíricas, quando os trabalhadores

permanecem na esfera sensível de sua atividade, tomam os limites de seu campo de visão como os limites do mundo, compreendendo o trabalho como subsistência, como atividade realizada em si mesma, como algo que se faz com dedicação e amor. Portanto, compreendemos que todas essas dimensões apresentadas tratam dos sentidos que assume o trabalho na sociedade capitalista, visto que a própria aparência do fenômeno também o constitui.

Percebemos nessa dinâmica que o Programa Compartilhar tem o objetivo informal de preparar os alunos para adquirir novas competências, ou seja, o trabalhador flexível exigido pela reestruturação produtiva, já bastante explicitado neste trabalho. Os trabalhadores alunos do Programa acessam o serviço público em um determinado período histórico como “operário especializado”, em uma determinada tarefa no setor de serviços e, com a reestruturação produtiva, passam a realizar tarefas variadas. Observamos, assim, que o setor de serviços públicos adquire características similares à organização da empresa capitalista e, além disso, o trabalhador do Programa Compartilhar perpassa por características tanto do trabalhador-massa, do fordismo-taylorismo, quanto de um trabalhador mais horizontalizado, flexível, da organização toyotista. O trabalhador que na década de 1980 era operário especializado, realizando uma função delimitada, agora passa a realizar tarefas de jardineiro, entregador de documentos, limpeza, serviços gerais, dando conta da organização de suas próprias equipes de trabalho. O Programa Compartilhar entra na organização deste trabalho, em certa medida, como treinamento para uma aprendizagem mais flexível, para o acesso a conhecimentos mínimos necessários à realização de tarefas elementares como comunicar-se melhor, escrever e realizar operações matemáticas. É o velho conhecimento “a conta gotas”, destinado historicamente à classe trabalhadora.

Na esteira do que ainda é colocado por Freitas (1995), a diferença essencial que se transforma em contrários, ainda se manifesta no sistema de ensino como a dialética entre manutenção e exclusão dos trabalhadores do sistema de ensino. Percebe-se assim que os trabalhadores alunos do Programa Compartilhar são fruto de uma manutenção adiada no sistema de ensino e de uma eliminação propriamente dita (privação) da educação escolar. A eliminação da educação escolar ainda na infância devido à necessidade do ingresso no mundo do trabalho nos mostra que a desarticulação dessas duas esferas forma um ser humano unilateral, sem a possibilidade de apropriação do que há de mais elaborado pelo

gênero humano e essa unilateralidade, mais uma vez enfatizamos, é criada pela divisão do trabalho.

Quando os trabalhadores alunos falam que “eu não estudei por isso tô aí varrendo chão”, percebemos a manifestação de uma ideologia do esforço pessoal, onde as configurações de privilégio são consideradas como arbitrarias, não como relações produzidas por uma sociedade dividida em classes. Não havendo, portanto, meritocracia ou condições naturais de ensino-aprendizado, a trajetória de educação e trabalho dos trabalhadores ocorrem em relação a sua história de vida e sua origem social. A noção de “estudar para ser alguém na vida”, também manifestada durante a pesquisa, vai ao encontro do afirmado por Freitas (1995):

A mensagem passada é ‘estudar para ser alguém’, o que implica o seu oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é toda do aluno. Passa-se a ideia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo - sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador. (FREITAS, 1995, p. 206)

Como superar, portanto, essas contradições manifestadas através do Programa Compartilhar? Certamente o fenômeno analisado apresenta elementos de negatividade e de positividade, ou seja, elementos que se afirmam e se negam ao mesmo tempo, e por isso, não podemos hesitar em conceber esta proposta educativa como uma das marteladas na rocha que possibilita a sua fissura em duas, tornando-a em algo distinto do que ela era, como apresentado na metáfora de Jacob Riis na epígrafe destas considerações. Portanto, o Programa Compartilhar possui elementos de possibilidade dessa ruptura da lógica capitalista. Ao possibilitar ao trabalhador o acesso à escolarização, possibilita um certo grau de elevação de sua consciência, visto que o nível de consciência dos trabalhadores acerca de seu trabalho, depende, em grande medida, do seu nível educacional. E, compreendemos aqui essa possibilidade, não exatamente como concessão e benevolência por parte da burguesia aos trabalhadores, mas como fruto de um período histórico de maior organização dos trabalhadores e de sua maior participação na esfera do Estado, como percebemos na organização da rede de ensino de Porto Alegre durante o governo do Partido dos Trabalhadores, período este em que o Programa Compartilhar é criado.

A possibilidade reside ainda, naquilo afirmado por Manacorda (2017), de que apenas os proletários do tempo presente estão em condições de atingir sua

completa manifestação pessoal ao se apropriarem das forças produtivas e, no desenvolvimento dessas, residir a possibilidade de apropriação de uma totalidade de faculdades, em direção a um ser humano onilateral e não mais unilateral, integral e não mais cindido.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deva considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (p. 90)

Mas, por outro lado, também compreendemos os limites apresentados pelo Programa Compartilhar. No início dessa investigação, nossa hipótese era de que em certa medida esta iniciativa poderia constituir-se enquanto uma educação de trabalhadores, organizado pela classe trabalhadora e controlado por ela. Porém, compreendemos que ela surge como iniciativa de governo e, embora garantida pelo Estado através de uma ordem de lei, encontra-se entregue à espontaneidade de uma gestão pública ora mais, ora menos comprometida com os interesses da classe trabalhadora, o que se manifesta no percentual ínfimo de trabalhadores que acessam o programa e na atual retirada da Secretaria Municipal de Educação de sua coordenação, retirando seu controle do magistério, e relegando o trabalho pedagógico a professores em formação inicial.

Tratando da experiência russa a partir da obra de Krupskaja (2017), podemos perceber que a experiência educativa que analisamos nesta dissertação constitui-se naquilo que a pedagoga socialista caracteriza como uma “escola do ensino”, que tem a exigência do desenvolvimento econômico, mas que não tem grandes preocupações com o trabalho, com uma relação viva entre a vida e a escola e não se constitui em colaboração com a população e suas demandas, o que caracterizaria sim uma “escola do trabalho”. Na “escola do ensino”, o trabalho aparece apenas como profissão ou como mero laboratório para a experiência de estudantes e professores que não viverão do trabalho físico, por isso a relação com o trabalho é através do lúdico, do esportivo. Não é essa a escola que a classe trabalhadora quer, diz Krupskaja (2017), e nós ainda afirmamos, não é essa a escola que a classe trabalhadora necessita para seu desenvolvimento *omnilateral*. Na “escola do trabalho”, por outro lado, o centro do estudo deve ser a atividade de

trabalho da população em seu passado e seu presente, enfocando todas as questões do programa escolar do ponto de vista do trabalho, o que só pode ser concretizado efetivamente em uma outra sociedade que não a capitalista.

Nesse caso, os esforços dos trabalhadores (alunos, professores e coordenadores) no Programa Compartilhar não estão sendo válidos? Pelo contrário, afirmamos que a possibilidade de transformação perpassa justamente pela ação enfática dos sujeitos em garantir a permanência de um programa de escolarização de adultos trabalhadores, enquanto que a lógica destrutiva do capital os quer apartados da elaboração total do gênero humano, perpetuando a divisão entre os que trabalham manualmente e os que trabalham espiritualmente. Por isso, ao longo dessa investigação, defendemos um ensino que seja ao mesmo tempo teórico e prático, sem subestimar o que significa a teoria em um contexto de reintegração da omnilateralidade do homem, rompendo com os limites do capitalismo que nos orienta para um ensino da prática, com uma orientação praticista, daquilo que é útil ao desenvolvimento de uma profissão.

É a partir dessas concepções que analisamos o papel da EF na educação de adultos trabalhadores. Quando falamos que a EF deve levar em conta o corpo que trabalha e as atividades humanas fundamentais que realiza no trabalho, não estamos aqui referindo que ela deva preparar os trabalhadores para realizarem melhor a atividade prática que realizam, mas sim, apropriarem-se também do conhecimento científico para a realização do trabalho intelectual, científico, superando a divisão entre a ciência e o trabalho em direção a uma sociedade não mais dividida em classes sociais.

Quando colocamos as possibilidades da EF junto aos trabalhadores na modalidade da EJA, as produções teóricas e a própria experiência do pesquisador junto ao Programa Compartilhar tem nos apontado para o paradigma da identidade da disciplina nesta modalidade, quando o elemento da teoria e da ciência se evidenciam como possibilidade de trabalho na área. Porém já referimos que estas duas categorias filosóficas, teoria e prática, são uma unidade no diverso, não se tratando puramente de momentos didáticos, mas da forma como se concebe a realidade e o conhecimento. Assim como diversos autores da área, entendemos que a EF em sua perspectiva crítico-superadora pode contribuir para a superação das práticas imediatistas, irrefletidas e espontaneístas, que não concebem a atividade física em seu processo histórico, desde o trabalho material e que, portanto, não

trabalham com o “aluno concreto”, síntese de múltiplas determinações, mas com o “aluno abstrato”, com ênfase em sua universalidade como na pedagogia tradicional, ou com o “aluno empírico”, fruto de sua experiência imediata com ênfase no particular, como na pedagogia escolanovista.

Por fim, ainda fazemos dois apontamentos, primeiro que, em um dos mais importantes textos de Marx acerca do ensino e da pedagogia, as *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores* (1866) ele afirma que uma educação intelectual, física e tecnológica elevará a classe operária a níveis mais elevados da classe média e superior. Portanto afirma-se que a educação corporal é base essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, buscando romper com as concepções que fragmentam e colocam em dicotomia corpo e mente, construindo um ser humano não mais unilateral da realidade capitalista, mas um ser humano *omnilateral*, que tenha a possibilidade de vivenciar e desenvolver suas múltiplas dimensões.

E ainda, as contradições evidenciadas neste programa educacional nos apontam para a possibilidade de elaborar um projeto de educação que possa elevar as condições subjetivas e objetivas da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista. Cabe afirmar que uma escola que se pretenda revolucionária, transformadora, deve retomar seu vínculo com o “reino das necessidades”, com a produção e reprodução da vida, com o intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza, caso contrário, estando restrita apenas ao “reino das liberdades”, ou seja, do gozo, da estética, da fruição, do prazer, permanecerá com um fim em si mesma e contribuindo com a desigualdade social.

Retomamos aqui neste final a questão que nos acompanhou durante toda essa pesquisa, qual o projeto histórico que está colocado pela educação escolar e pela EF em suas mais diversas perspectivas? Pretendemos com este trabalho suscitar engajamentos teóricos e práticos com um projeto que se comprometa a compreender a realidade concreta, com uma formação docente que colabore na elevação da consciência sobre a realidade e que entenda a educação física como produção humana acumulada historicamente e que precisa ser pedagogicamente ensinada como condição para a humanização de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

AITA, Z. Homens Trabalhando. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra11638/homens-trabalhando> Acesso em: 07 de Ago. 2019. Verbete da Enciclopédia.

ANTUNES, R. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSUMPÇÃO, L. O. T.; MORAIS, P. P. de; FONTOURA, H. Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida. Notas introdutórias. **Revista Digital de Extensão, CECIERJ**, 2002. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/sau2201/aula08_TC01.pdf Acesso em set. de 2019.

AZEVEDO, F. et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). **História, sociedade e educação no Brasil - HISTEDBR**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf Acesso em set. de 2019.

BARROSO, J. L. A instrução pública no Brasil. Pelotas: Seiva, 2005.

BERNARDI, G. B. **Proletarização do trabalho docente: implicações na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

BORIN, T. **O (des)legado dos megaeventos esportivos: um estudo de caso sobre os impactos da realização da Copa do Mundo (FIFA) em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2017.

CHAUÍ, M. Escritos sobre universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001

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

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMO, A.; SILVEIRA, B. X.; MOURA, D. V., *et al.* Educação da classe trabalhadora: emancipação dos sentidos e libertação da consciência. In: GONÇALVEZ, L. D.; MACHADO, C. (Org.) **Marx e a educação: trabalho, natureza e conflito**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em set. de 2019.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGUIA, M. F. Trabajo, escuela e ideologia. Madri: Akal/ Universitária, 1985.

ENGUIA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. N. 4, Pannonica, Porto Alegre: 1991.

FORD, H. Minha vida e minha obra. In: FORD, H. **Henry Ford por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 1995.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. A pedagogia socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 40, jan.-abr. 2009.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. [et al] (Org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIZZO, G. F. E. A teoria do conhecimento na produção científica sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.29-34, set, 1994.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOMES, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, C. M. [et al] (Org.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GÜNTHER, M. C. C. O direito à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 400-412, abr./jun., 2014.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011

KATZ, C. Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo. São Paulo: Expressão Popular/ Perseu Abramo, 2016.

KOSIK, K. Dialética do concreto. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAIA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAI**, v. 28, n. 2, mai-ago 2002. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/539> Acesso em 24 de mar. de 2020.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf> Acesso em 24 de mar. de 2020.

KUENZER, A. K. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, V. de. **Ginástica laboral e saúde do trabalhador**: saúde, capacitação e orientação ao profissional de Educação Física. São Paulo: CREF 4/SP, 2019.

LOCKE, J. Alguns pensamentos sobre a educação. Lisboa: Edições 70, 2019.

LOSURDO, D. Hegel e a liberdade dos modernos. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUKÁCS, G. A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Lech, 1979

LUKÁCS, G. **Reboquismo e dialética**: uma resposta aos críticos de “História e consciência de classe”. São Paulo: Boitempo, 2015.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. Conversando com Lukács. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MANACORDA, M. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MANDEVILLE, B. La fábula de las abejas a los vicios privados hacen la prosperidad pública. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007)

MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório (1886). As diferentes questões. Edições Avante, 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em 15 de jun. de 2020.

MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. O Capital, livro primeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

MARX, K. A guerra civil na França. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). Edições Avante, 2000. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em 15 de jun. de 2020.

MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORAES, R. A. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em 24 de ago. de 2020.

NETO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: Mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOSAKI, H. T. Diretrizes curriculares, formação unificada e campos políticos na educação física brasileira: em defesa do marxismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17008> Acesso e 27 de ago. de 2020.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OJEDA, T. R. Relações entre corpo, trabalho e Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, 2011.

PICH, P; PURCOTE FONTOURA, M. A cultura escolar da educação física no EJA: O paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5843/pr.5843.pdf

PILETI, C., PILETI, N. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

PISTRAK, M. M. A escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PMPA, Ordem de Serviço 033 de 26 de outubro de 1993. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/ordem_servico_n0331.pdf Acesso em 12 de mar. de 2019.

PMPA, Escola de Gestão Pública. Portfólio de Cursos da Escola de Gestão Pública. 1ª edição, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/portfolio_egp.pdf Acesso em 12 de set. de 2019.

PMPA, Departamento Municipal de Limpeza Urbana. Relatórios das Atividades Desenvolvidas do Setor de Recursos Humanos do DMLU, 2008, 2010, 2011 e 2012.

POLITZER, G. Princípios Elementares de Filosofia. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

QUELHAS, A. A.; NOSAKI, H. T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, n. 26, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/680> Acesso em 12 de set. de 2020.

REIS, J. A. P. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: os significados da Educação Física. Um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em

Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REIS, J. A. P. dos; NETO, V. M. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difusão Editoria S. A. 1979.

RUMMERT, S. M. O capital industrial e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: RUMMERT, S. M. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SACARDO, M.; SILVA, R. H. R. A crítica crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da Educação Física. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15883> Acesso em 14 de mar. de 2019.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAVIANI, D. Ensino Público e algumas falas sobre universidade. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULGIN, V. N. Rumo ao politecnismo (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, G. G. **Um estudo sobre a formação política na educação física**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, M. R.; JORGE, C. M. O Reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA. **Educação e Sociedade**, vol.39, n.142, 2018, pp.55-71. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000100055&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editora, 1981.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas afinal, o que é Educação Física? Um exemplo de simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.35-40, set, 1994.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 27, n.1, 2016. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962> Acesso em 24 de nov. de 2020.

TAFFAREL, C. Z. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Depoimento. In: COLETIVO DE AUTORES (Org.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000.

TIRIBA, L.; SICHÍ, B. Os trabalhadores e a escola: de olho na(s) cultura(s) do trabalho. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, J. A trajetória de educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

WACHOVICZ, L. A. O método dialético na didática. Campinas, SP: Papirus, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ESTUDANTES DO PROGRAMA COMPARTILHAR

- 1) O que é trabalho para você? E educação?
- 2) Conte um pouco de sua trajetória de trabalho e de educação.
- 3) Por que se distanciou da educação?
- 4) Por que resolveu retomar os estudos no Compartilhar?
- 5) O Programa está adequado às suas expectativas? O que está bom e o que precisa melhorar?
- 6) Como percebes a forma de ensinar dos professores?
- 7) Como você poderia aprender melhor?
- 8) O que é Educação Física para você?
- 9) Quais as recordações que você tem da Educação Física na escola?
- 10) Como você vê a Educação Física no Programa Compartilhar?
- 11) Como poderiam ser as aulas de Educação Física? Por quê?
- 12) O que pretende depois de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio?
- 13) Percebes alguma relação das aulas, dos conteúdos estudados no Compartilhar com as atividades que realiza no seu cotidiano de trabalho? Quais? Poderia citar alguma(s)?
- 14) Percebes alguma relação da Educação Física com as atividades que realiza no seu cotidiano de trabalho?
- 15) A Educação Física está contribuindo para tuas atividades profissionais, sociais?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DE DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES DO PROGRAMA COMPARTILHAR

- 1) O que é trabalho para você? E educação?
- 2) Conte um pouco de sua trajetória de trabalho e de educação.

- 3) O que significa o Programa Compartilhar para você?
- 4) Como você vê a organização curricular e a prática pedagógica do Programa Compartilhar?
- 5) Existe um projeto político pedagógico no Programa?
- 6) Como percebes a relação entre educação e trabalho no Programa Compartilhar?
- 7) O que entende por pedagogia, currículo e didática? Quais as suas concepções? E como isso é trabalhado no seu curso de graduação?
- 8) Quais as possibilidades e as limitações da prática docente no Programa Compartilhar? O que está bom e o que precisa melhorar?
- 9) Quais as recordações que você tem da Educação Física no espaço escolar?
- 10) Como você vê a Educação Física na Educação Básica? E no Programa Compartilhar?
- 11) O que é Educação Física para você?
- 12) Como vê a articulação das diferentes áreas de conhecimento no Compartilhar? E como a Educação Física se articula com a sua área?
- 13) Você percebe alguma relação da Educação Física com o mundo do trabalho?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES DO PROGRAMA COMPARTILHAR

- 1) O que é trabalho para você? E educação?
- 2) Conte um pouco de sua trajetória de trabalho e de educação.
- 3) O que significa o Programa Compartilhar para você?
- 4) Como você vê a organização curricular e a prática pedagógica do Programa Compartilhar?
- 5) Existe um projeto político pedagógico no Programa?
- 6) O que entende por pedagogia, currículo e didática? Quais as suas concepções?
- 7) Quais as possibilidades e as limitações do Programa Compartilhar?
- 8) O Programa está adequado às suas expectativas? O que está bom e o que precisa melhorar?
- 9) Como você vê a Educação Física na Educação Básica? E no Programa Compartilhar?

- 10)** O que é Educação Física para você?
- 11)** Como vê a articulação das diferentes áreas de conhecimento no Compartilhar?
- 12)** O que o Compartilhar tem contribuído para os trabalhadores da Prefeitura?
- 13)** Qual o papel do Compartilhar no município de Porto Alegre?
- 14)** Como o Compartilhar tem contribuído no planejamento e na execução do serviço público?
- 15)** Há interesse e possibilidade em ofertar ao trabalhador uma continuidade nos seus estudos após a conclusão do Ensino Médio?
- 16)** Em que o Programa Compartilhar colabora na relação trabalho e educação?
E como você vê esta relação?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADA PROFESSORA 1

O que é trabalho e o que é educação? Educação pra mim, vou começar pela educação porque é uma coisa que já chama atenção, educação para mim é a minha vida, eu já trabalho com isso, desde os 15 anos, é o que eu conheço como trabalho. Posso dizer que trabalho é o que a gente faz com amor, lembrando do Compartilhar foi, na verdade no Compartilhar foi onde eu aprendi o que é trabalho. E saí dali já preparada e consegui passar num concurso público, inclusive por causa do Compartilhar, porque aprendi muita coisa ali. E saí decidida de que eu queria continuar na educação. Foi muito bom esse estágio pra mim, tanto que eu fiquei os 2 anos. Então é isso, trabalho é a gente fazer o que a gente gosta e ainda receber por isso né, o que é melhor ainda, e educação é a base de tudo né. Como eu sempre digo pros meus alunos, é a única coisa que a gente vai levar pra vida.

Conta um pouco da tua trajetória de trabalho e de educação. Saindo do Ensino Fundamental eu me inscrevi no magistério por engano, eu não sabia o que era magistério, eu vi lá Curso Normal e me inscrevi, no primeiro dia de aula até as professoras falaram “bem-vindas às futuras professoras!” e eu levei um susto, nem sabia o que tava fazendo ali. Mas acho que as coisas acontecem porque tem que acontecer né, porque até então eu não sabia o que eu queria saber da vida, então comecei com o Magistério e acredito que por causa dele que eu consegui a vaga no Compartilhar porque tinha várias pessoas concorrendo. Logo que eu entrei na universidade, no curso de Geografia, no segundo semestre eu já comecei a trabalhar no Programa. Então eu fiquei os 2 anos ali, a gente tinha um supervisor que não fazia muita coisa, então, acabei assumindo o lugar dele depois de 6 meses, fazendo a parte administrativa do Programa. Então eu comecei com 4h no estágio, no Compartilhar e depois fui pra 6h. Então eu trabalhava de manhã e de tarde, organizando os horários dos alunos e planejando as minhas aulas. Depois disso, saindo dali, enquanto eu ainda estava no Compartilhar eu fiz o concurso, até pra responder a prova, muitas questões eu acabei usando o que eu aprendi no Programa na parte administrativa, também a parte de legislação. Então fechou os dois anos saí do Programa e já entrei no concurso de Alvorada e continuo na educação.

A experiência no Compartilhar, enquanto estagiária, foi a tua primeira experiência de trabalho? Eu já tinha trabalhado antes mas não dá pra contar como trabalho porque eu fiquei uns 6 meses só em cobrança na Claro, que não era uma coisa que eu gostava de fazer, eu me sentia muito mal lá, sofria assédio, do meu supervisor, então saindo dali, indo pro Compartilhar, foi ali que eu vi realmente o que eu queria fazer.

E o que significou o Programa Compartilhar pra ti? O Compartilhar mudou a minha vida, eu acho que eu aprendi mais com os alunos do que eles comigo, até vocês brincavam né, que eu tinha mais o jeito de mãe dos alunos, que professora deles, então o Compartilhar me deu forças pra continuar na Licenciatura, porque eu estava meio indecisa, então sai de lá, mudada, até o contato com os alunos, coisa que eu não tinha antes, ser uma pessoa mais sensível também, trabalhar com as diferentes realidades deles, realmente o Compartilhar carregou ele sempre comigo e foi onde eu aprendi tudo.

Como você vê a organização curricular e a prática pedagógica no Programa Compartilhar? A organização eu fiquei meio perdida no início, e era uma coisa que todos os colegas falavam que a gente não tinha um plano pra seguir, principalmente nas “Ts” iniciais a gente não sabia que conteúdo tinha que passar pra eles, então esse era um grande problema, porque a gente não sabia o que ia cair na prova, eu ficava meio perdida com as totalidades, não sabia onde começava uma séria e onde terminava, então, isso foi a parte que deu maior problema pra mim e acredito que para os colegas

também. Porque a gente não sabia o que seguir, tinha até a apostila do Ensino Médio que era um pouquinho mais fácil, mas o Ensino Fundamental, principalmente, foi o mais difícil, porque a gente não sabia o que seguir. Então não tinha esse planejamento anual que a gente faz nas escolas, a gente não tinha no Compartilhar. ***E tu achou difícil esse início de prática pedagógica, enquanto professora? Tu achou que tu teve suporte ou tu foi desenvolvendo a autonomia na prática. E a questão da articulação com a universidade, o conhecimento teórico com a prática, tinha uma articulação?*** Ah com certeza não, eu falo que a gente aprende muita coisa aqui na FACED mas na prática é totalmente diferente. Então eu tive que aprender com os colegas, falando com os colegas de Geografia que já tinham sido professores no Compartilhar. Eu não tive um apoio da supervisão, até porque a coordenadora trabalhava mais na UniDMAE, então ela não podia ajudar muito no Programa. Era pra ter um supervisor, só que ele acabou saindo porque era CC, então ficou uma coisa meio que os estágios por eles mesmos. Depois o pessoal da SMED acabou saindo, então a gente não tinha mais as reuniões e quando tinha não era essa coisa pra gente ver os conteúdos, ver o que a gente ia passar para os alunos. Então foi algo que eu fui aprender lendo, indo atrás de livros e conversando com os colegas. ***Bem autônomo?*** Sim, se não não teria como.

Existe um projeto político pedagógico no Programa? Que eu saiba não, e olha que eu revirei aqueles computadores e nunca vi.

Como tu percebe a relação entre educação e trabalho no Programa Compartilhar? Trabalho no sentido do teu trabalho, do trabalho dos alunos, do trabalho dos gestores e principalmente sobre os alunos trabalhadores e a relação com o conteúdo educacional, como tu vê essa relação? Como a gente trabalhava bastante com Paulo Freire, a gente tentava trazer para dentro da sala de aula o que eles conheciam. A gente sempre perguntava para os alunos para não trazer algum conteúdo muito distante da realidade deles. Então, até aprendi a trabalhar e ler sobre Paulo Freire, principalmente no Compartilhar, então a gente tinha mais ajuda da SMED, que mais ajudava a gente a seguir e não trazer o conteúdo muito fora da realidade deles. Eu acho que estava sempre interligado, até porque eles sempre falavam do serviço também na sala de aula, não tinha como a gente separar os dois, era sempre focado no serviço, estava na sala de aula também até porque eles estavam estudando porque eles queriam alcançar outro cargo dentro do trabalho deles. Então era tudo muito junto, não tinha como separar. Era importante eles estarem ali dentro e eles queriam passar, queriam ter um curso superior até na maioria das vezes, pra conseguir fazer uma seleção interna e procurar outro cargo. ***Tu via que tinha uma relação entre o trabalho deles e aquilo que eles estavam aprendendo, no sentido, eles estavam exercendo um trabalho, mas quando eles paravam, tá agora eles vão ter aula, tinha alguma relação do trabalho deles com aquilo que é ensinado, com aquilo que é trabalhado?*** Olha, eu até tentava na Geografia, mas nem sempre a gente conseguia fazer isso. Eu percebia mais isso nas tuas aulas, vocês faziam bastante isso e eu achava muito legal e eu pensava, gente, preciso trabalhar isso também. Mas até nas aulas de matemática as gurias usavam os empréstimos consignados, que é uma coisa que eles fazem no serviço, e a maioria não sabia quanto pagava de juros, então aos poucos eu fui aprendendo essa metodologia de ficar trabalhando com a realidade deles. Eu não consegui muito no início mas tentei e com a ajuda dos alunos também. ***Tu acha que tinha algum suporte?*** Tinha pouco suporte.

O que tu entende por pedagogia, currículo e didática? Vamos por parte, o que tu entende por pedagogia? Hum... bom, eu falar que Pedagogia é um repeteco do magistério, é isso que tu tá falando? ***O que tu entende por Pedagogia?*** Eu acho que é a prática que ensina, o jeito que tu vai trabalhar, a forma de trabalhar. ***Currículo.*** Mais ou menos assim, o que a gente vai seguir, que era o que a gente precisava muito no Compartilhar, então currículo é uma coisa que a gente precisa para ter um norte, seria mais ou menos isso. ***Didática.*** Acho que a forma como a gente trabalha dentro da sala de aula, como que a gente vai fazer com que os alunos entendam. Ter didática é uma coisa muito importante, e acho que é uma coisa que a gente tá sempre correndo atrás disso, não dá pra

dizer, ah eu sou uma pessoa que tenho didática pra caramba, tem que estar sempre tentando trabalhar isso. Então didática pra mim é a habilidade de lecionar, de ensinar.

Quais as suas concepções pedagógicas, didáticas, tu tem alguma concepção que tu utiliza como base pro teu trabalho? Olha... na realidade a gente está estudando ainda, então eu procuro sempre estar lendo, correndo atrás. ***Como que isso é trabalhado no teu curso de graduação?*** A questão das concepções, do campo teórico que se vai trabalhar, se é apresentado pra ti as concepções que existem... Olha, eu acho que isso é algo que faz bastante falta, pelo menos no meu curso, a gente pouquíssimas aulas aqui na Faced, a maioria parece que eu estou fazendo o curso de bacharel. Então tudo que eu aprendi, e que eu trabalho em sala de aula, a maioria é o que eu trouxe do magistério. Sempre que falo pros meus colegas, parece que aqui na Faced a gente vem e fica naquela coisa de eternos debates e nunca tá vendo nada, aprende nada. Aí tu chega na escola e leva um susto, porque não te dão nada aqui, então eu não sei responder essa pergunta.

Quais as possibilidades e as limitações da prática docente do Programa Compartilhar? O que está bom e o que precisaria melhorar? Acho que o que precisa melhorar é essa coisa do planejamento que não é passado pra gente quando a gente entra no Programa. Na maioria das vezes tu cai de paraquedas ali, só te dizem “ah tu vai pra tal sala” dar aula e era isso, tu nem sabe o que o outro professor tava passando né. Então isso foi uma dificuldade pra mim. Eu acho que consegui trabalhar tudo o que eu queria trabalhar com os meus alunos, inclusive as saídas de campo que é uma coisa que eu não consigo fazer hoje na escola municipal, então, isso a gente conseguia fazer com eles ali. Eles participavam, isso é uma coisa totalmente diferente, no Compartilhar eles participavam muito e agora na escola regular não acontece isso, então com os 7º anos, os 6º é bem diferente mesmo. As dificuldades... a gente tinha problema mais com a estrutura né, das salas de aula, os quadros que a gente tinha que às vezes dar aula numas folhas e depois ficar virando, era bem difícil fazer isso. Materiais também, não tanto assim dos materiais, acho que é mais as salas de aulas. Tinha uma turma que não tinha uma sala específica, então a gente sempre tava indo pra vários lugares levar eles, isso era muito ruim, parecia que a gente tava sempre pedindo um favor pras chefias... “ah a gente pode usar essa sala aqui pro Programa”, porque nem sempre eles queriam emprestar e nem todo mundo era a favor do Programa né. Então esse era o maior problema, a gente tava sempre perdendo sala pra alguma coisa, então essa foi a maior dificuldade.

E como tu via a questão das reuniões de planejamento? No final, nos últimos meses, a coisa foi piorando porque como saiu a Smed, saiu a supervisora da Smed, então a gente ficou meio a “deus dará”, então não tinha ao certo uma pauta pra reunião, a gente só se encontrava mesmo ali, às vezes até discutia, não tinha muito o que fazer. A coordenação do DMAE pressionando a gente para os alunos serem aprovados né, então a gente não tinha mais o retorno da SMED, não sabia mais quem era o responsável, isso era o problema, não sabia com quem falar e não tinha com quem falar. Então no início, quando as reuniões aconteciam na Smed, era bem melhor, a gente tinha um norte, trazia as nossas práticas de sala de aula, conversava sobre isso. A gente lia, coisa que depois a gente parou de fazer e fez muita falta, então no início era muito bom enquanto estava na Smed, depois que saiu de lá ficou uma coisa muito perdida.

Tu acha importante a conclusão da escolarização pra eles, em que aspecto? Na idade deles, eles sendo concursados, tendo uma certa estabilidade no serviço público, porque tu acha importante a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Importante, a gente até ouvia os alunos falando que depois do Programa eles conseguiam conversar melhor com as pessoas na rua, eles entendiam quando a chefia passava algum documento importante, eles não sabiam ler, então isso fazia toda a diferença. Nem tanto se formar correndo, que era o que a maioria das chefias queria, que eles entrassem no Programa e já se formasse logo. Então eu acho que era mais eles estarem ali, aprenderem, se conhecerem, e nem é tanto o se formar, como eu tava dizendo, se

precisar ficar 3 anos ali no Compartilhar que fique 3 anos, mas que leve uma bagagem do Programa. Então é super importante, realmente é um Programa que eu nunca tinha ouvido falar, deles ficarem no turno do serviço, poderem ir pra aula e é uma pena que nem todos os alunos aproveitavam isso né, eles preferiam ficar trabalhando do que ir pra sala de aula, então a gente trabalhava bastante isso, de tentar trazer os servidores pra dentro do Programa. E até os próprios colegas, mas eles estavam sempre inventando uma desculpa, “ah é muito longe, ah não tem com quem ir”, então eles estavam sempre nessa, era muito difícil a gente trazer os alunos pro Programa. Ou tinha uns que quando entravam, depois era uma dificuldade pra sair. É muito importante, muito importante mesmo eles voltarem a estudar e nem tanto pelo diploma, mais pro conhecimento deles que muda né, muda a vida.

Tu acha que tinha um incentivo por parte dos gestores, da coordenação em divulgar o Programa Compartilhar em âmbito geral na Prefeitura, pra poder angariar mais alunos, como se dava isso? Com certeza não, depende do departamento e da secretaria, tinha alguns departamentos que tinham muito aluno e que eles realmente não falavam e nem sabiam, sempre foi um Programa que as chefias até aceitavam, liberavam os servidores, mas era uma coisa que era mais por obrigação sabe, porque se não eles não deixariam os alunos irem pra aula, que é uma coisa que estava na cara. Tanto que quando eu ligava pras chefias, pra conversar com eles, tudo eles queriam saber o porquê, por que eles vão sair mais cedo, por que eles vão fazer prova, “ah e aí eles já passaram? A gente não tá tendo retorno, quê tá acontecendo”, tudo pra qualquer coisinha já tirar o aluno do Programa. Então com certeza não tinha o incentivo das chefias, tem muitos departamentos e secretarias que tem muito aluno que não sabe que o Programa existe, então era pra ser muito maior que é, e com certeza ele não é divulgado. Não é divulgado por e-mail que é uma coisa que a prefeitura tem e eles não usam pra falar do Programa, e quando falava era nós estagiários, andando ali no pátio, no jardim e convidando os alunos. Então foi bem difícil, tanto que os alunos que no ano que eu comecei a trabalhar no Compartilhar, a gente pegou as férias, janeiro e fevereiro, e começamos andar atrás ali dos alunos na 24 de outubro, na GMAN e ir chamando um por um, porque a chefia não fazia isso. E até na formatura, teve alunos que não foram liberados pra ir na formatura porque eles tinham que fazer tal coisa na rua, então... Não tinha ajuda nenhum da parte das chefias e nem da coordenação.

E por que tu acha que... a maioria era do DMAE né, dos alunos, por que o DMAE conseguia ter mais alunos? Eu acho que vai mais da organização, porque a cabeça do Compartilhar era a SMED, DMLU e DMAE, os outros não tinham um setor ali responsável pelo Programa e nem contratava estagiários, tanto que do DMHAB, quem era do DMHAB nem ia pro DMHAB, ia direto pras outras sedes, então os outros não tinham a salinha do Compartilhar, vai ali, conversa com alguém do Compartilhar pra fazer a matrícula, tanto que eles mandavam pro DMAE, mandavam pro DMLU, então por isso que tinha a maioria dos alunos era DMAE e DMLU era ali onde tinham os setores do Compartilhar, então se era de outro departamento ou secretaria teria que sair de onde trabalha, ir até a 24 de outubro, fazer a matrícula, então era uma coisa que ficava muito longe, não era nenhum pouco acessível para os alunos. Acredito que seja por isso.

Em relação a questão do trabalho, tu acha que tem diferença entre o trabalho do aluno do Compartilhar e alguém que trabalha, por exemplo, no recursos humanos, alguém da gestão ambiental, tu acha que tem alguma diferença? Até o próprio trabalho dos professores, tu acha que tem uma diferença do trabalho dos alunos? Ah com certeza tem diferença, os alunos trabalham na rua né, eles estão abrindo buraco a maioria das vezes, estão cansados, quem trabalha dentro de uma sala com ar condicionado é totalmente diferente dos alunos que estão no Programa. Então às vezes eles iam pra aula com uniforme, todos sujos, às vezes nem tinham tempo pra comer. Eu sempre falava pra eles passarem protetor solar, que eles tão sempre na rua. Com certeza eles cansava muito mais do quem tá trabalhando numa sala no ar condicionado, isso não tenho dúvida. A mão de obra deles né, eles trabalhavam muito mais, abriam buraco, nossa, como eles abriam buraco, eu ficava

com uma pena deles! Com certeza tem muita diferença sim, tanto que a gente não passava tema né, porque eles iam pra casa moídos, depois do que eles faziam o dia inteiro. Então a gente sempre tinha que tomar cuidado com isso, às vezes eles dormiam na aula, então “ah vai lá tomar uma água, lavar teu rosto, tá cansado”, então totalmente diferente sim, porque são eles que carregam a cidade né, eles que fazem tudo funcionar.

E tu acha que, por exemplo, o trabalho deles é espontâneo, eles que quiseram trabalhar naquilo ou é a consequência de algo, de algum fator? Eles trabalham porque querem nesse serviço? Ah, com certeza é consequência né, porque eles não tiveram acesso à educação, então na época em que eles fizeram concurso, eles falam, “ah a gente tinha que correr e já passava na prova”, então eles ficavam feliz da vida porque já passavam na prova no concurso né, e a maioria dos familiares já vinha achando “ahh ele é concursado, vamos pedir empréstimo... vamos conseguir dinheiro”, e a maioria deles acabava se afundando nisso, de pegar empréstimo até comprometer 70% do salário e achavam que tava tudo bem né. A maioria estava ali porque não teve acesso à educação, porque foi o que conseguiram e, até o momento que conseguiram tava achando tudo bem porque “nossa, to concursado, então não vou reclamar muito”, mas eram serviços super cansativos que eles fazem ainda hoje. E estão ali não porque querem, com certeza, porque se eles estão no Programa eles querem algo mais, então vão fazer outro curso. A maioria procura um curso técnico depois que sai do Compartilhar, só que o problema é sair do Compartilhar e estudar à noite.

Frente ao que tu traz, de que não tiveram acesso à educação, então quando a gente tem acesso à educação, a gente consegue fugir desse trabalho que tu diz que é cansativo, que é um serviço mais braçal, mais manual, de cavar buraco, a educação serve então como essa fuga desse trabalho, como tu vê isso? Porque tu falou que eles não tiveram acesso a educação... daí então se eles não tiveram acesso a educação... foi o que conseguiram... É porque hoje pra ti passar num concurso tem que ter no mínimo o Ensino Médio né, então, claro que às vezes até tendo acesso a educação, nem sempre a gente vai conseguir um serviço bom né, tem a questão das seleções, elas nem sempre são justas né, como a gente espera que seja, então tem mais esse problema. Mas acredito que se eles tivessem acesso à educação, eles com certeza conseguiriam tentar competir alguma coisa melhor.

Alguém estuda pra ser lixeiro, pra ser pedreiro, pra fazer o serviço que eles fazem de cavar buraco, alguém estuda pra ser isso? Não. Não? Não.

Vamos pra Educação Física agora... Quais as recordações que você tem da Educação Física no espaço escolar? Na Educação Física... bah sacanagem Educação Física... que eu lembro assim a gente só tinha que correr na quadra, e o professor dava ponto pra quem corria mais. Era aquela coisa de bola pros meninos e as meninas façam o que quiser, peguem a corda e vão pular, porque o professor só quer saber do futebol. Mas era isso o que, pelo menos, acontecia comigo, em todo o tempo que eu tive na escola foi isso. ***Em todo teu Ensino Fundamental e Médio?*** Foi isso, sim, inclusive era a matéria que eu menos gostava porque eu não tinha o que fazer, eu não aprendi nada em Educação Física.

Como tu vê a Educação Física na Educação Básica, então? Eu vejo como... pros alunos homens é mais uma diversão, até hoje como professora dentro da escola eu vejo isso também, tanto que eles brigam pra ir pra Educação Física né, porque eles vão pegar a bola, vai ter torneio, vai ter isso, vai ter aquilo, e pras meninas continua sendo a mesma coisa, não tem muito o que fazer na Educação Física. ***Então o gênero influencia no interesse ...*** Com certeza. ***E a importância da Educação Física na educação básica tu acha que tem ou não tem, como tu vê?*** Como a gente tem esse problema de meninas pra um lado e meninos pro outro, seria super importante sim ter aula de Educação Física pra entender como funciona o nosso corpo, tanto que tu falava bastante isso pros

alunos, eu fui aprender o que era Educação Física contigo, quando tu tava dando aula pros alunos no Compartilhar. Aí eu vi, na Educação Física a gente fala sobre nutrição... eu nunca ia saber de uma coisa dessas, então eu acredito que hoje continua a mesma coisa. Como professora e vejo se repetir, continua a Educação Física sendo uma coisa pra homens.

Tu vê alguma diferença nas disciplinas, umas trabalham com o corpo, outras com a mente... então falta trabalhar com a mente na Educação Física e com o corpo nas outras, como tu vê essa dissociação? Tu teve aula teórica em Educação Física? Não. E tu acha que teria algum conteúdo que poderia ser de relevância pra nós na sociedade, vindo da área da Educação Física? Sim. Que não fosse só o futebol, correr... Por isso que hoje está todo mundo correndo atrás de um personal, indo pra academia, tentando aprender tudo o que não aprendeu na escola. Se a gente soubesse disso, não precisaria hoje estarmos passando por tantos problemas físicos, então se tivesse aquela base da Educação Física, de fazer exercício, que é uma coisa que ninguém faz, quem faz mesmo que a gente vê é jogador de futebol e o professor de Educação Física mesmo, que é a maioria é homem né, também tem isso. Então acredito que pra mim, a Educação Física na minha vida não mudou nada.

E no Programa Compartilhar, como tu viu a Educação Física? Ah daí é outra coisa, realmente, como eu disse, eu aprendi o que era Educação Física contigo né, que foi a experiência que eu tive com professor de Educação Física, fazia toda a diferença para os alunos porque, tu trabalhava bastante essa coisa corpo, que eles trabalhavam com o corpo deles, então, eles sempre falavam... em todas as aulas eles falavam “ah, a gente aprendeu tal coisa com o professor Denis, a gente fez essa maquete agora, a gente vai explicar como funciona o nosso serviço, o que a gente faz”. Então a Educação Física no Compartilhar, na minha época, foi super importante e às vezes eles até tiravam a Educação Física... “ah aquela disciplina não precisa tanto, vamos colocar ela lá no finalzinho...”, “ah todo mundo passa em Educação Física, tem essa coisa também da disciplina como não importante. Acho que no Compartilhar ela foi resgatada.

O que é a Educação Física pra ti? Como eu não tive muita experiência com a Educação Física, pra mim, pelo menos enquanto eu era estudante, era correr, agora é a gente conhecer o nosso curso, saúde. É isso. **Tu vê ela como uma área da saúde na educação básica?** Sim, com certeza.

Como tu vê a articulação das diferentes áreas do conhecimento no Programa Compartilhar? E como a Educação Física se articula com a tua área? A gente trabalhava de maneira interdisciplinar né, então não tinha como trabalhar as matérias separadas, a gente sempre fazia os planos entre dois professores. Pra Geografia [a Educação Física] é importante porque a gente faz muito campo né, então a gente tem que saber se cuidar, tem que saber até os exercícios que a gente faz antes de fazer uma trilha né, uma caminhada, porque dependendo do jeito que a gente for, ou se pisar no lugar errado, se for com o sapato errado, esse tipo de coisa a gente tem que saber. O beber água também, então acho que na parte prática da Geografia, nos campos, elas estão super interligadas, a gente precisa saber os cuidados com nosso corpo, a gente tem um limite também, até onde a gente vai, o que a gente pode fazer, então elas estão super interligadas.

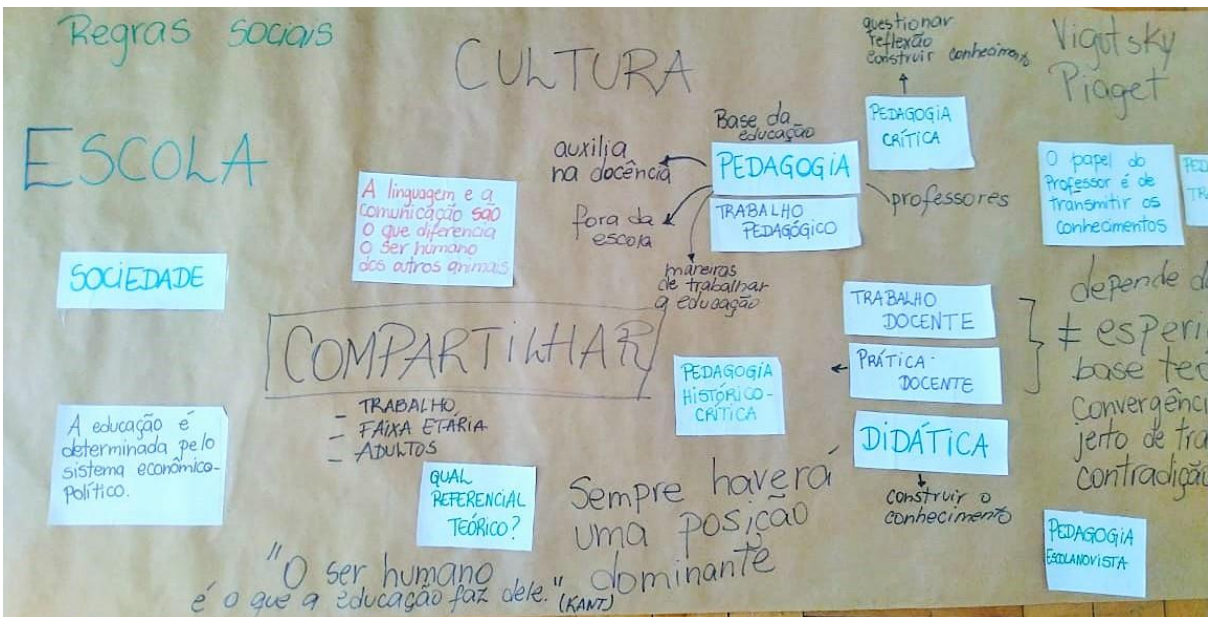
Me leva a crer então, até pra essa questão mais funcionalista do campo na área mais do bacharel, onde vocês vão fazer as atividades mais práticas de campo, a Educação Física então teria um conhecimento que seria útil se ela trabalhasse com conteúdo voltado pra... Com certeza, e é uma coisa que os professores na Geografia não falam muito né pra gente se preparar pro campo, eles só mandam uma lista e dizem “ah tal sapato, tal roupa”, e quanto tempo a gente vai caminhar. Mas se eu tivesse tido uma preparação antes, um conhecimento, lá na educação básica, seria totalmente diferente, porque aí eu saberia como é que funciona o meu corpo, eu entenderia o meu corpo, então faria toda a diferença.

E a articulação de todas as áreas no Compartilhar... claro, tu trouxe que há uma interdisciplinariedade, a Geografia trabalhou com quem? Com História, com Matemática, então não tinha uma ordem pra gente trabalhar, era todo mundo junto e a gente tinha que trabalhar todo mundo junto mesmo, tanto que nos aulões era todas as matérias, as avaliações que a gente fazia do ENEM com eles todo mundo respondia uma questão junto, então não tinha essa coisa de separar as matérias, a gente respondia todo mundo junto e cada um complementava com a sua área.

Tu percebe alguma relação da Educação Física com o mundo do trabalho? Acredito que sim, como eu já tinha falado antes dos alunos, essa coisa deles fazerem o trabalho mais braçal, acho que é isso, o trabalho braçal mesmo, que vai sempre estar interligados. Tu acha então que ela teria mais importância no trabalho com o corpo então? É, até no ficar sentado né, às vezes a gente tem que cuidar, ah tem que ter aqueles coisinhas pra colocar no pé, tanto que no DMAE a gente tinha aquela aula... laboral, então isso é super importante, não só pra quem trabalha na rua, mas pra quem tá dentro do escritório também, a gente fazia nossos exercícios, comecei a fazer exercícios lá, com os professores de Educação Física, até em sala de aula às vezes eu pego os meus alunos... “vamos levantar, vamos se espichar”, pra passar aquela tensão das provas né. Isso sempre, pra quem tá sentado 5h na frente do computador também precisa né.



ANEXOS

ANEXO A - MAPA CONCEITUAL CONSTRUÍDO COM OS PROFESSORES PESQUISADOS





ANEXO B – GRADE HORÁRIA PROGRAMA COMPARTILHAR/2015

	PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

HORÁRIOS COMPARTILHAR ENSINO FUNDAMENTAL / 2015 A contar de 30/03

MARÇO E ABRIL	Turma GMAN Rua Gastão Rhodés, 188		Turma DMLU Av. Azenha, 631		Turma Cândio Gomes Rua Cândio Gomes, 59	
	SEGUNDA	QUARTA	TERÇA	QUINTA	TERÇA	QUINTA
1ª SEMANA 04/05 a 07/05	MATEMÁTICA GEOGRAFIA	PORTUGUÊS ED. FÍSICA	PORTUGUÊS CIÊNCIAS	HISTÓRIA ED. FÍSICA	MATEMÁTICA ARTES	PORTUGUÊS GEOGRAFIA
2ª SEMANA 11/05 a 14/05	ARTES Ling. Estr./ING	HISTÓRIA CIÊNCIAS	Ling. Estr./ING ARTES	MATEMÁTICA GEOGRAFIA	CIÊNCIAS Ling. Estr./ING	HISTÓRIA ED. FÍSICA
3ª SEMANA 18/05 a 21/05	MATEMÁTICA GEOGRAFIA	PORTUGUÊS ED. FÍSICA	PORTUGUÊS CIÊNCIAS	HISTÓRIA ED. FÍSICA	MATEMÁTICA ARTES	PORTUGUÊS GEOGRAFIA
4ª SEMANA 25/05 a 28/05	ARTES Ling. Estr./ING	HISTÓRIA CIÊNCIAS	Ling. Estr./ING ARTES	MATEMÁTICA GEOGRAFIA	CIÊNCIAS Ling. Estr./ING	HISTÓRIA ED. FÍSICA

HORÁRIOS COMPARTILHAR ENSINO MÉDIO / 2015

Turma GMAN Rua Gastão Rhodés, 188		Turma DMLU Av. Azenha, 631		Turma CÂNCIO Rua Cândio Gomes, 59	
TERÇA	QUINTA	SEGUNDA	QUARTA	SEGUNDA	QUARTA
GEOGRAFIA HISTÓRIA	BIOLOGIA	PORTUGUÊS Literatura	MATEMÁTICA Ling. Estr./ING		QUÍMICA FÍSICA

ANEXO C – APOSTILA EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO MÉDIO 1

**NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE CULTURA POPULAR
MENINO DEUS**

EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINO MÉDIO

POLÍGRAFO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA - EM - POLÍGRAFO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: NUTRIÇÃO

A prática de atividades físicas, aliada a uma alimentação balanceada, é a chave para a manutenção da saúde. Neste módulo, estudaremos um pouco os nutrientes que compõem os alimentos, aprendendo a escolhê-los de maneira equilibrada. Aprenderemos a contar as quilocalorias dos alimentos que ingerimos e as quilocalorias gastas em nossas atividades diárias, o que nos possibilitará fazer um balanço energético.

Por meio dos princípios da nutrição e da atividade física, é possível alcançar objetivos que incluem a estética e a saúde, entre outros. Mas até que ponto devemos nos pautar nos padrões sociais de estética para elaborar refeições e malhação? Vamos discutir essa questão e os benefícios e prejuízos que dietas e exercícios físicos podem trazer à saúde.

ALIMENTAÇÃO EQUILIBRADA

A boa alimentação prevê alimentos variados e em quantidade adequada, para garantir que o corpo receba todos os nutrientes necessários para a realização de suas atividades em equilíbrio.

Os alimentos fornecem ao corpo basicamente os seguintes nutrientes: carboidratos (amidos e açúcares), gorduras (lipídeos), proteínas, água, vitaminas, sais minerais e fibras. A maioria dos alimentos é formada por uma mistura desses nutrientes; alguns contêm mais carboidratos que outros alguns mais proteínas, alguns são ricos em vitaminas, outros contêm muita água e sais, etc. Por isso, é preciso combiná-los de maneira adequada.

O QUE É DIETA?

É muito comum o emprego da expressão "fazer dieta", quando alguém está querendo perder peso. Mas a palavra dieta tem um significado mais amplo: existem também dietas para ganhar peso, dietas para atletas, dietas para convalescentes e outras. De acordo com os dicionários, dieta é emprego correto dos alimentos úteis para a conservação da vida e da saúde. Portanto, uma dieta alimentar deve ser planejada, com alimentos adequados para a finalidade desejada.

CARBOIDRATOS

Os carboidratos (ou hidratos de carbono) devem fornecer entre 50 e 65% da energia que necessitamos. São indispensáveis para a função cerebral. Os carboidratos são os açúcares e os amidos encontrados em vegetais como as gramíneas e em derivados (cereais, pães, arroz e massa), em frutas, além do leite e dos produtos lácteos, e em muitos outros alimentos e bebidas processados.

LÍPIDEOS

Os lipídeos (ou gorduras) são uma fonte concentrada de energia alimentar. Ajudam a reestruturar os tecidos e contêm as vitaminas lipossolúveis A, D, E e K. As gorduras saturadas encontram-se na carne, nos ovos, no leite e em seus derivados, já as gorduras insaturadas estão nas frutas secas e em quase todos os óleos vegetais. Os lipídeos são essenciais na dieta, principalmente por dar aos alimentos um sabor mais agradável ao nosso paladar, mas recomenda-se que não forneçam mais do que 30% de energia.

PROTEÍNAS

As proteínas são os "tijolos" necessários para o crescimento e a reparação de células deterioradas. São igualmente necessárias para a digestão e ajudam na produção de anticorpos que combatem infecções. As

principais fontes de proteína são carne, leite e seus derivados, peixe, ovos e frutas secas. De 10% a 15% da energia que obtemos pela alimentação devem ser fornecidos por proteínas.

Nosso organismo consome energia em todas as atividades. Mesmo enquanto dormimos, utilizamos energia para manter as funções vitais: respiração, batimentos cardíacos, funções cerebrais, intestinos. A energia que mantém o corpo funcionando é obtida dos alimentos que consumimos. Além dessa energia, o organismo retira dos alimentos os materiais necessários para a fabricação de novas células e para produzir as substâncias que utiliza em suas atividades.

A IMPORTÂNCIA DA PIRÂMIDE ALIMENTAR

A pirâmide alimentar separa os alimentos em energéticos, reguladores, construtores e energéticos extras. Esses alimentos devem ser consumidos em ordem crescente, ou seja devemos consumir em maior quantidade os energéticos, seguidos dos reguladores e, por último, dos energéticos extras, de consumo limitado.



Os alimentos energéticos (localizados na base da pirâmide) são os responsáveis por gerar energia (combustível) para que o organismo possa realizar suas funções normais. São os carboidratos complexos, como farinhas, pães, tubérculos, massas, cereais, trigo. Deve-se consumir de 6 a 11 porções ao dia.

Os reguladores (localizados no segundo patamar da pirâmide) são os legumes, as frutas e as verduras, fornecem vitaminas, minerais e fibras. Deve-se consumir de 3 a 5 porções de vegetais e de 2 a 4 porções de frutas ao dia.

Os construtores (localizados no terceiro nível da pirâmide) são ricos em proteínas, como o leite e seus derivados, as carnes, os ovos e as leguminosas, que respondem pela construção dos tecidos novos, pelo crescimento e pela reparação do desgaste natural dos tecidos antigos. Devem ser consumidos de 2 a 3 porções de carne ou equivalentes ao dia.

Entre os energéticos extras (topo da pirâmide), estão os açúcares e os doces, que devem ser consumidos com moderação. As gorduras, por sua vez, são necessárias em quantidade mínima no organismo, pois realizam isolamento térmico, proteção contra choques e transporte de algumas vitaminas.

A vantagem do uso da pirâmide alimentar é que ela informa que se pode comer de tudo, sem enjoar da dieta, em quantidades adequadas, contribuindo para que os hábitos alimentares se tornem mais saudáveis.

LEITURAS COMPLEMENTARES:

A caloria é a unidade de medida da energia dos alimentos. O ser humano precisa de duas a três mil calorias por dia para viver. Mas não adianta comer 50 biscoitos de morango de uma vez e achar que está alimentado. É a velha história: quantidade não é qualidade. Se você come essa quantidade de biscoito, ingere três mil quilocalorias e, ainda assim, não está alimentado adequadamente. Sabe por quê? Porque, para compor uma refeição, não se deve levar em conta apenas a quantidade de quilocalorias, mas principalmente os nutrientes de cada alimento, como proteínas, carboidratos, gordura, água, vitaminas e sais minerais.

QUADRO DE NECESSIDADES CALÓRICAS DIÁRIAS:

Idade	Requerimentos
Lactentes de 7 a 12 meses	710 Kcal/dia
Crianças	
1 a 2 anos	1020 Kcal/dia
3 a 8 anos	1700 Kcal/dia
9 a 13 anos	2175 Kcal/dia
14 a 18 anos	2760 Kcal/dia
Adultos a partir de 18 anos	
Homens	3067 Kcal/dia
Mulher	2400 Kcal/dia

VALOR ENERGÉTICO DOS NUTRIENTES:

NUTRIENTE	QUILOCALORIAS - Valor energético por grama
CARBOIDRATO	4
PROTEÍNA	4
LIPÍDEO	9

VALOR CALÓRICO DOS EXERCÍCIOS

A estimativa da energia consumida durante uma caminhada deve ser desenvolvida em razão da velocidade empregada, da distância percorrida e do peso corporal do indivíduo. A uma velocidade de 50 a 100 metros por minuto ou de 3 a 6 quilômetros por hora, ocorre uma demanda energética de aproximadamente 0,6 kcal a cada quilômetro percorrido por quilograma de peso corporal. Logo, matematicamente, temos a seguinte equação:

$$\text{Custo energético} = 0,6 \text{ kcal} \times \text{distância km} \times \text{peso corporal kg}$$

Ex:

$$\text{Peso corporal} = 9\text{-kg}$$

$$\text{Distância} = 8 \text{ km}$$

$$\text{Custo energético} = 0,6 \text{ kcal} \times 8 \text{ km} \times 80\text{kg} = 384 \text{ kcal}$$

Gasto calórico nas atividades físicas

Valores retirados do Livro Atividade Física e Medicina Moderna: Themedo Barata e colaboradores.
Os dados não valem para atletas, crianças, mulheres grávidas ou lactantes.

BENEFÍCIOS MENTAIS DA ATIVIDADE FÍSICA

Estar em movimento é uma delícia e a saúde agradece! Mas não é só a saúde que a gente vê no corpo físico ou nos exames médicos. A saúde mental também é beneficiada e **MUITO** quando a gente adquire o hábito de se exercitar.

1. Sensação de bem-estar

Vamos começar pelo óbvio: exercícios liberam endorfina, e endorfina deixa a gente feliz da vida, com aquela sensação de que valeu a pena vencer a preguiça e fazer algo por nós mesmos. Ah, santa endorfina! ♥

É por isso que quando bate uma preguiça lembre-se da sensação pós-treino, da felicidade que fica e de como seu dia fica melhor depois da dose matinal de endorfina.

Se você treina à noite, a endorfina também é ótima pra relaxar e liberar o stress do dia corrido, preparando a gente pra uma boa noite de sono e recuperação para o próximo dia.

2. Injeção de ânimo

Sabe a endorfina? **ENDORFINA** é um neuro-hormônio produzido pelo próprio organismo na glândula hipófise. Sua denominação se origina das palavras endo (interno) e morfina (analgésico). Além do seu efeito analgésico, acredita-se que as endorfinas controlem a reação do corpo à tensão, regulando as algumas funções do sistema nervoso autônomo como as contrações da parede intestinal e determinando o humor. Elas podem também regular a liberação de outros hormônios. Por ser um "analgésico natural" leva a uma sensação de bem-estar e tranquilidade podendo inibir o estresse.

Então, a danada dá um incentivo na nossa produtividade e no nosso ânimo pra encarar a vida. É por isso que devemos priorizar sempre os treinos pela manhã: a rotina por vezes pesada (trabalho com e muita sobrecarga mental/intelectual) e parece que os treinos ajudam a ter mais ânimo pra aguentar tudo e dar conta do recado – tanto na capacidade produtiva quanto na capacidade intelectual.

3. Autoconfiança e autoestima

Essa sensação de bem-estar e a injeção de ânimo que melhoram nosso humor, nossa produtividade e nosso desempenho pessoal e profissional consequentemente vão impactar na forma como nós nos enxergamos e enxergamos nossas capacidades e pontos positivos. Ou seja: autoconfiança e autoestima em alta!

4. Antidepressivo natural

Depois dos tópicos 1, 2 e 3 é fácil entender esse aqui, né?

Quando a gente se sente bem, com energia, bom humor, confiante e com a autoestima carregada, as chances de desenvolvermos uma depressão são menores e até nos ajudam a melhorar o astral quando estamos mais pra lá do que pra cá.

Não, os exercícios não vão evitar que você tenha momentos de tristeza porque esses momentos fazem parte da vida, mas com certeza vão te dar uma nova perspectiva pra lidar com essas emoções.

Importante: se você tem um caso clínico de depressão (independente do grau) ou qualquer outra patologia psiquiátrica, consulte um profissional da área pra te orientar melhor e indicar o tratamento mais adequado, porque nem todos os quadros são revertidos apenas com atividades físicas e exigem tratamentos alopáticos que podem, sim, ser aliados a novos hábitos de vida. Não deixem de tomar seus remédios controlados.

5. Menos ansiedade

Todos os tópicos se conversam entre si, tão vendo?

Junte os tópicos 1, 2, 3 e 4 e você vai ver como pode controlar melhor a sua ansiedade.

6. Concentração

Com a ansiedade sob controle ou pelo menos amenizada, a gente consegue se focar melhor no que precisamos fazer: trabalho, estudos, afazeres domésticos, resolver problemas etc.

7. Mais disciplina

E com a concentração, a disciplina vem de bônus!

8. Melhora da capacidade de aprendizado

Mais concentração + mais disciplina = mais aprendizado

A conta é simples e o resultado é bastante satisfatório, não tenham dúvidas.

9. Consciência corporal

Como o próprio nome fala, consciência corporal é quando a gente se torna consciente do nosso corpo, do seu funcionamento, das suas limitações e dos sinais que ele nos manda.

As atividades físicas ajudam muito nessa conscientização porque precisamos nos concentrar nos movimentos que o corpo executa e nos seus objetivos. E quando isso acontece, os movimentos tendem a se tornar mais corretos e, com isso, a gente ganha mais segurança – tanto em termos de autoconfiança quanto em minimizar lesões e até mesmo patologias.

Quando nos exercitamos, passamos a prestar mais atenção no nosso corpo. É uma espécie de auto-conhecimento: entendemos nosso corpo, o que ele é capaz de fazer e até onde podemos ir com ele.

10. Energia social

Atividades físicas ajudam muito no que chamamos de energia social: ou seja, a energia que a gente tem pra usar no relacionamento com outras pessoas na nossa vida – porque, convenhamos, não é fácil lidar com pessoas. Nem no trabalho, nem no casamento, nem na família, nem nas amizades... E se a gente já tá com a energia baixa, esse convívio se torna ainda mais difícil e exaustivo – principalmente se você é uma pessoa introvertida, que precisa de um momento “off” das pessoas, por mais que você as ame.

Pensem: se um avião está em queda livre, você coloca a máscara de oxigênio primeiro em você ou em outras pessoas?

Se você respondeu que coloca primeiro em outras pessoas, cuidado: quando você não tem oxigênio, não existe fôlego pra cuidar nem de si mesmo, quem dirá dos outros! Então, cuide-se e proteja-se em primeiro lugar. Depois disso é que você vai conseguir cuidar e proteger as pessoas que você mais ama.

Moral da história: quando estamos bem conosco mesmos, conseguimos ficar bem também com outras pessoas e conseguimos desempenhar melhor nossos papéis na sociedade.

11. Energia sexual

Sem tabus: a energia sexual é uma das principais energias que movem o ser humano.

Precisamos dela pra muitas coisas, desde a reprodução até o estabelecimento de relações amorosas e manutenção da nossa autoestima. E os exercícios físicos nos ajudam a gerir melhor essa nossa energia: ao mesmo tempo em que existe um desgaste físico, existe também uma produção maior de endorfina, serotonina e de testosterona também.

Então, a tendência é que a gente pratique atividade física e tenha um aumento na libido. Oba!

Se isso não acontece com você, não se descabele, nem se sinta um ser humano pior: basta pedir um exame de sangue ao seu médico ou nutricionista para ver como anda a sua produção de hormônios sexuais.

Referências:

Valadão, Marina Marcos. Saúde e qualidade de vida – São Paulo: Global : Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003, coleção Viver e Aprender.

Darido, Suraya Cristina. Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na Escola/Suraya Cristina Darido. Osmar Moreira de Souza Júnior. – Campinas, SP: Papyrus, 2007.

<http://www.educaçaoefisica.com.br/saude-bem-estar/11-beneficios-mentais-da-atividade-fisica/>

<http://drauziovarella.com.br/letras/l/lesoes-por-esforcos-repetitivos-l-e-r-d-o-r-t/>

<http://www.boasaude.com.br/artigos-de-saude/4772/-1/importancia-da-atividade-fisica.html>

<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/12/atividade-fisica-e-uma-das-principais-maneiras-de-prevenir-dor-nas-costas.html>

<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/08/dor-na-coluna-pode-ser-causada-por-erros-de-postura-saiba-como-evitar.html>

<http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/anorexia>

<http://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/bulimia>