



**FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA ANÁLISE DE
UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA -
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRPE**

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES PARA EL
ANÁLISIS DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA: PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN EN LA DOCENCIA -
EDUCACIÓN FÍSICA EN UFRPE**

**BACKGROUND THEORETICAL ANALYSIS OF A CONCEPT FOR
EDUCATIONAL POLICY: INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP
PROGRAM START TO TEACHING - PHYSICAL EDUCATION
UFRPE**

Everaldo José da Silva Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil
E-mail: everaldogregori@yahoo.com.br

Erika Suruagy Assis de Figueiredo
Universidade Federal Rural de Pernambuco - Brasil
E-mail: erikasuruagy@yahoo.com.br

Eixo temático 7: Epistemologia, política educacional e realidade latino-americana

Resumo: O presente artigo é parte de um projeto de pesquisa que está em andamento e tem por objetivo a identificação e caracterização dos impactos do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física da UFRPE. Os caminhos percorridos, até o devido momento, foram de uma pesquisa bibliográfica e documental, nas quais utilizaram os procedimentos de leitura, análise e interpretação das categorias: Estado, lutas de classes, políticas públicas, educação e educação física. Os fundamentos teórico-conceituais contribuirão para analisar o PIBID-Educação Física como uma política educacional para formação inicial de professores. Na análise preliminar foi constatado que o programa tem impactado positivamente a graduação e está configurando-se como uma política educacional que promove a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da Cultura Corporal na escola pública.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Educação Física. Cultura Corporal.

Resumen: Este artículo es parte de un proyecto de investigación que está en curso y tiene como objetivo identificar y caracterizar los impactos de PIBID en la formación inicial del profesorado de Educación Física UFRPE. Los caminos recorridos, hasta el momento, fueron los de una investigación bibliográfica y documental, en la cual se utilizaron los procedimientos de lectura, análisis y la interpretación de las categorías: Estado, lucha de clases, políticas públicas, educación y educación física. Los fundamentos teóricos-conceptuales contribuyeron a analizar el PIBID-Educación Física



como una política educativa para la formación inicial del profesorado. En el análisis preliminar se comprobó que el programa ha tenido un impacto positivo de la graduación y se configura como una política educativa que promueve la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Cultura Corporal en la escuela pública.

Palabras clave: Política Educativa. Formación de Profesores. Educación Física. Cultura Corporal.

Abstract: This article is part of a research project that is in progress and aims to identify and characterize the impacts of PIBID in initial teacher training of Physical Education UFRPE. The paths taken, until the proper time, were a bibliographical and documentary research, in which the procedures used for reading, analysis and interpretation of categories: state, class struggles, public policy, education and physical education. The theoretical and conceptual foundations contributed to analyze the PIBID-Physical Education as an educational policy for initial teacher education. In the preliminary analysis it was found that the program has positively impacted graduation and is configured as an educational policy that promotes the improvement of the teaching and learning of Body Culture in the public school.

Keywords: Educational Policy. Teacher Training. Physical Education. Body Culture.

Primeiras aproximações

Vivemos um período marcante na história brasileira onde acontecem grandes manifestações cujas reivindicações podem ser traduzidas no acesso livre aos meios de transportes, no serviço público de qualidade e na justiça contra a corrupção. Por dentro dessas manifestações podemos avistar diversos movimentos sociais, sindicatos e coletivos, organizados nas esferas estaduais e nacionais que possuem pautas de reivindicações históricas e lutam pela efetivação dos direitos sociais, tais como: educação, saúde, emprego, moradia, esporte e lazer, entre outros.

De acordo com Azevedo (1994, p. 18), nas últimas décadas, “as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando a sua superação”.

No campo educacional, embora as políticas tenha ganhado fôlego nos discursos e nas agendas de políticos nessas últimas décadas, elas ainda são insuficientes para alterar o quadro problemático que se arrasta na educação brasileira. Segundo a reportagem da Revista Educação em junho de 2013, o número de professores da rede pública de educação básica que abandonam a profissão vem aumentando cada vez mais.



Somente no primeiro semestre de 2013 os números apontam para 778 exonerações em apenas 5 (cinco) estados do Brasil¹. Essas exonerações aliadas à falta de atratividade da carreira docente² têm provocado uma grande escassez de profissionais, e os principais motivos ainda se devem as péssimas condições de trabalho, aos baixos salários, a falta de estruturação da carreira, violência nas escolas, entre outras.

A partir de uma análise de conjuntura (SOUZA, 1985), podemos constatar que essa precarização é resultado do projeto de reforma do Estado proposto pelo Neoliberalismo e partilhado pela Terceira Via. De acordo com Neto (2006, p. 09), o neoliberalismo é um conjunto de diretrizes implementadas desde a década de 1980 que visam reestruturar a produção, combater e desregular as políticas trabalhistas e as lutas sindicais. Peroni (2010, p. 03) ajuda a complementar o conceito explicitando que a proposta neoliberal é de reformar o Estado, transformando-o em Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

Já a Terceira Via ou Social Democracia,

[...] é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo. A questão central da social democracia permanece a mesma, de ser o centro, assumindo posições em alguns momentos mais à esquerda ou à direita, de propor reformas no limite do capitalismo e com vistas a fortalecê-lo. (PERONI, 2010, p. 04).

Com o pressuposto da racionalidade financeira este projeto de reforma possui desdobramentos práticos na política educacional brasileira, visto que essa é norteadada pela pedagogia neotecnicista³, a qual possui como estratégia a formação de recursos humanos para o aumento da produtividade no sistema

¹ 580 no Rio de Janeiro, 101 em Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. Dados tomados da Revista Educação, edição 195, junho/2013.

² A atratividade da carreira docente no Brasil tem sido tema de inúmeras discussões nas últimas décadas. Para maiores informações ver "Atratividade da carreira docente no Brasil", disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>.

³ O Neotecnicismo tem por base a "Pedagogia Tecnicista" lançada na década de 1960, que tem como pressupostos a neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. No entanto, de forma refuncionalizada o Neotecnicismo flexibiliza o processo e o controle desloca-se para os resultados (SAVIANI, 2008).



produtivo, bem como, os ajustes da globalização (OLIVEIRA, 2005, p. 09).

No que concerne à relação globalização e educação, podemos dizer que o retorno social colocado para os investimentos em educação dizem respeito, quase especificamente, ao quanto pode o sistema educativo contribuir para que as economias não apresentem sinais de atraso e de falta de competitividade econômica (OLIVEIRA, 2005, p. 08).

Um exemplo disso pode ser constatado na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que apesar de avançar em relação à LDB de 1961, ignora “a trajetória de reflexão e discussão da própria área de educação, representada por suas entidades” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 382).

Outro grande exemplo da submissão de políticas educativas ao projeto neoliberal se encontra nos rumos do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ aprovado em 2001, os quais apresentam diretrizes e metas sem garantias de organicidade, paradoxos nas suas concepções norteadoras, no financiamento e na gestão da educação e, contraditoriamente, promove a manutenção da lógica público-privada na educação superior. (DOURADO, 2011, p. 28).

Limites estruturais significativos em relação à sua organicidade e à articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e o potencial de materialização na gestão e no financiamento da educação nacional. Os vetos ao PNE e a ausência da regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como preconizava a constituição Federal de 1988, traduzem os limites estruturais à implementação do Plano. (DOURADO, 2011, p. 29).

A partir de 2003, no governo Lula, podemos observar uma mudança significativa na concepção e na gestão de governo, o qual mediou esforços para alterar o foco das políticas públicas concretizando a realização das Conferências Nacionais no país.

De acordo com Figueiredo e Taffarel (2013, p. 138), as “Conferências Públicas” tem origem no governo Vargas, através da Lei nº 378, de 13 de

⁴ O Plano Nacional de Educação resulta das disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que foi alterado pela Emenda Constitucional 59/2009. O PNE se efetiva com a Lei nº 10.172 de 9/1/2001, entretanto, “não constitui base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional” (DOURADO, 2011, p.30). Vale destaque que o plano é decenal, portanto estávamos desde 2011 sem PNE, só aprovado recentemente em 2014.



Janeiro de 1937, e teve o objetivo de facilitar, na época, o conhecimento do Governo Federal a cerca das atividades e serviços locais na área da saúde. Atualmente, as Conferências Nacionais têm ganhado novos significados e se consolidado como importante espaço de debate, visto que elas são consideradas como uma ponte de diálogo entre determinada área de atuação profissional e o governo federal.

Segundo os dados levantados pela Controladoria Geral da União (CGU), mostra que entre 1941 e 2013 foram realizadas um total de 138 Conferências Nacionais em diversas áreas, sendo que 74 delas foram realizadas somente entre o período de 2003 e 2013. Podemos perceber que a partir de 2003 essa frequência de realizações somada aos grandes números de movimentos sociais envolvidos⁵, tornaram as conferências símbolo da democracia participativa no país.

Na área educacional, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, cumpriu um importante papel para a construção de políticas de Estado e configurou em um espaço democrático de discussão e deliberação de concepções e proposições educacionais para o Estado brasileiro (DOURADO, 2011, p. 38-39). Entretanto, é preciso compreender que as conferências também se apresentam como arenas de disputas, conflitos entre interesses divergentes, antagônicos e, por vezes, faltam mecanismos legais para incorporação e execução das deliberações aprovadas em determinadas áreas de atuação. (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013, p. 139).

É através deste quadro geral, o qual visou compreender a conjuntura tecida por disputas, interesses e reivindicações, nessas últimas décadas, que queremos chamar a atenção para uma experiência a qual vem impactando positivamente a melhoria da qualidade da educação superior e da educação básica no Brasil – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é estabelecido através do Decreto Nº 7.219 de 24 de julho de 2010, e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

⁵ Movimentos sociais de caráter identitário como do campo e quilombolas e de temáticas históricas como as relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual (GOMES, 2011a).

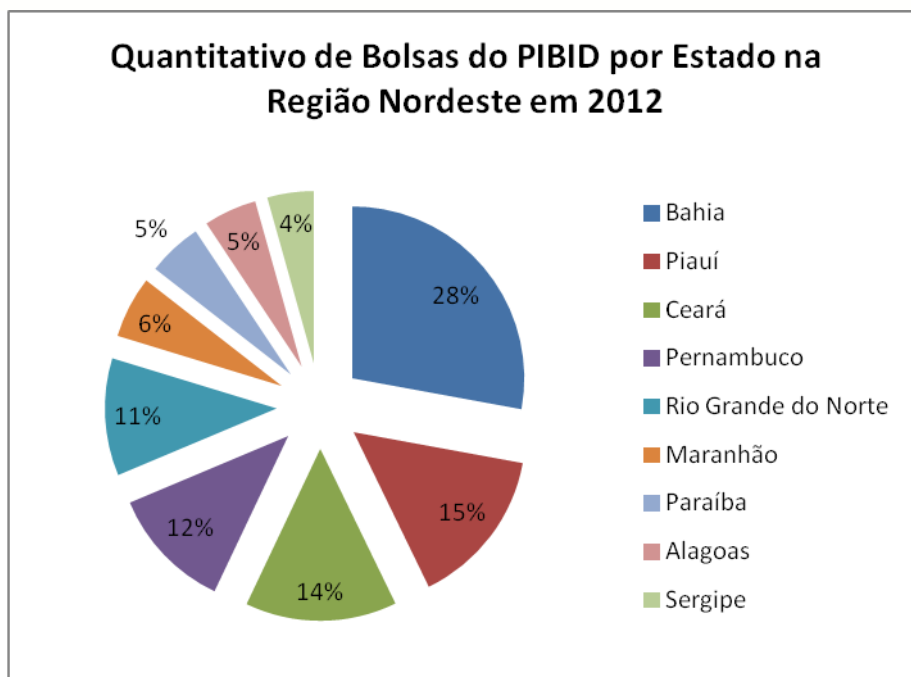


Superior (CAPES), que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 04).

Entretanto, o programa foi criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007 (BRASIL, 2007), e inicialmente buscou sanar a carência de professores nas áreas de física, química e biologia para o ensino médio das escolas públicas. Diante dos resultados positivos o programa a partir de 2009 passou atender a toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, do campo e quilombolas. De 2009 a 2011 o PIBID concedeu 26.918 bolsas para alunos, supervisores e coordenadores das principais Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

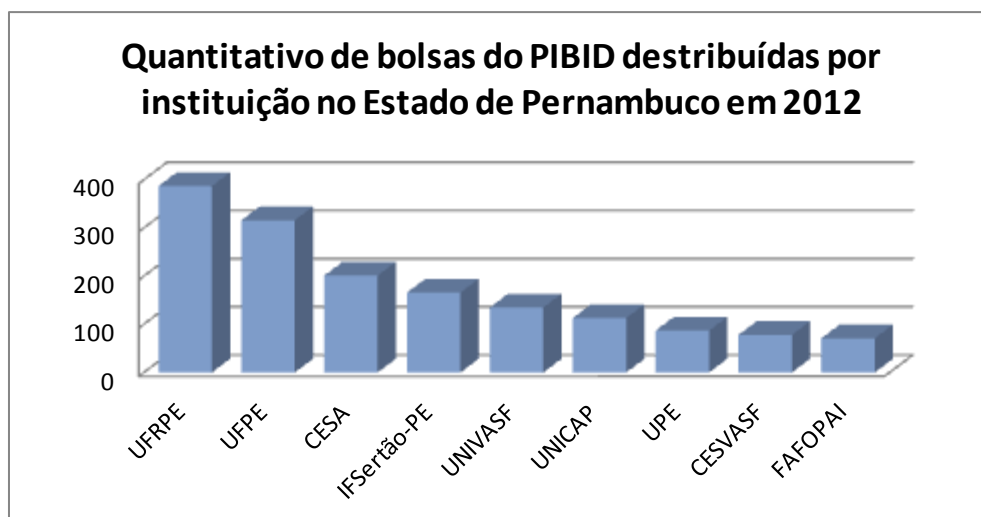
Já com o edital de 2012 “o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011” (BRASIL, 2012). Os resultados apontam para uma concentração de bolsas na região nordeste do Brasil com 35%, em seguida vem a região sudeste com 27%, a região sul com 19%, centro-oeste com 11% e por último a região norte com 8% (BRASIL, 2011).

No que diz respeito ao quantitativo de bolsas do PIBID distribuídas na região nordeste, até o período de 2012, o estado da Bahia liderava o ranking com 3.875, em seguida vinha Piauí com 2.074, Ceará com 1.983, Pernambuco com 1.613, Rio Grande do Norte com 1.536, Maranhão com 808, Paraíba com 713, Alagoas com 691 e Sergipe com 607 (BRASIL, 2012).



Se tratando do estado de Pernambuco, nesse mesmo período, existiam 11 (onze) Instituições de Ensino que participavam do programa, dentre elas 9 (nove) eram IES e 2 (duas) eram Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2012).

No ranking das instituições de Pernambuco que possuem os maiores quantitativos de bolsas do programa encontram-se a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em primeiro lugar com 387, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em segundo com 316 e, o Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA), em terceiro com 201.





Na UFRPE o programa existe desde 2009 como o objetivo de promover o letramento científico numa perspectiva interdisciplinar, através do eixo temático “Ciência e Contexto: letramento científico na educação básica”, por dentro dos cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática, História, Ciência da Computação, Ciências Biológicas e Agrícolas (PROJETO PIBID/UFRPE, 2009). Em 2010 os cursos de Letras e Pedagogia se integraram nessa composição e, também, os cursos de Química, Letras e Pedagogia das unidades acadêmicas de Serra Talhada e Garanhuns que são vinculadas a UFRPE.

O curso de Licenciatura em Educação Física, devido a sua criação em 2010, se insere no programa apenas em 2011, com a finalidade de colaborar com o eixo temático “Ciência e Contexto”, visando reconhecer a dimensão científica, bem como disseminar o acervo de conhecimentos das diferentes práticas corporais. Na atualidade o programa é composto por 2 (dois) coordenadores de área, 6 (seis) professores supervisores e 25 (vinte e cinco) alunos bolsistas que atuam em 7 (sete) escolas estaduais da rede pública de ensino básico⁶.

Desde de 2011, o PIBID-Educação Física vem promovendo encontros e reuniões de formação (coletivo de estudos, oficinas, mesas-redondas, debates, palestras), intervenções didático-pedagógicas nas escolas (oficinas, feiras, festivais, seminários, monitorias, entre outros), com base na Metodologia do Ensino da Educação Física Crítico Superadora, e buscando materializar e qualificar as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) para o Ensino da Educação Física do Estado de Pernambuco, as quais possuem desdobramentos práticos do Coletivo de Autores (2012), e se configura como um documento de conquista que precisa ser concretizado na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Essas experiências vêm sendo socializadas em formas, tanto de

⁶ Dados tomados do Subprojeto do PIBID/Educação Física 2013, que está de acordo com item 4.4 do Edital nº 61/2013 da Capes, o qual versa sobre a seleção de projetos com início em 2014.



materiais didáticos como jogos, cartilhas, livretos, quanto de trabalhos científicos como resumos expandidos e artigos, que são apresentados e publicados em eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais.

Fundamentos teórico-conceituais

Visando apresentar os fundamentos teóricos-conceituais que nortearam este trabalho, descreveremos as principais leituras, análises e interpretações a cerca do papel histórico e a significação do Estado, das lutas de classes, das políticas públicas, da educação e educação física. Nesse sentido, é necessário compreender que as análises sobre o Estado e os governos, e suas relações entre si e com o povo, tem origem na Antiguidade Clássica, especialmente, a partir das obras “A República” de Platão e “Política” de Aristóteles.

Porém, segundo Bobbio (1987), é no Renascimento que essas análises ganham outros rumos, uma vez que nessa época serão lançadas as bases para a compreensão do Estado Moderno, através da obra “O Príncipe” de Nicolau Maquiavel. Bobbio (1987, p. 54) revela que Maquiavel “reconstrói a história e o ordenamento das instituições da república romana [...] para reconstruir a história civil das nações partindo do estado bestial (stato ferino) e chegando aos grandes Estados do seu tempo”.

De acordo com Montañó e Duriguetto (2011, p. 21), enquanto os filósofos gregos se concentravam nas reflexões sobre o campo institucional do “político”, Maquiavel se dedica à análise da “política” como espaço de ação e outorga certa historicidade à ação política.

Ainda, nas análises sobre o Estado é pertinente apresentar a contribuição do “Contratualismo” para a compreensão e definição do Estado na Modernidade. De modo geral, o “Contratualismo” tem por base o “direito natural” ou “jusnaturalismo” o qual afirma a necessidade de o Estado respeitar e legitimar os direitos inatos dos indivíduos. Essa ideia é explicitada, especialmente, nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau, as quais apresentam a criação de um princípio novo de legitimação do poder político. Esse princípio se constitui de um pacto ou contrato social entre o Estado e sociedade civil,



onde são estabelecidas as autoridades e as normas de convivência social.

É diante desses grandes pensadores, os quais construíram importantes reflexões sobre o Estado, que não podemos esquecer a contribuição marxista já que essa tradição não elabora uma teoria do Estado completa e acabada, mas, determinações diversas sobre o Estado em contextos variados. A tradição marxista é “uma teoria social diversa, rica, heterogenia que visa ao conhecimento crítico da estrutura e dinâmica capitalista para sua superação” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 33). Nesse sentido, para essa tradição o Estado Moderno é um produto do antagonismo inconciliável das classes sociais e sempre representará a classe social econômica e politicamente dominante (MARX, 2001; ENGELS, 2002; LENIN, 2007).

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2002, p. 176-177).

A partir dessa compreensão o Estado emerge das relações de produção expressando, deste modo, os interesses da estrutura de classe inerente a essas relações. Nessa lógica, se a burguesia enquanto classe social detém o controle dos meios de produção e do trabalho na sociedade moderna, esta se constitui como classe dominante e estende o seu poder ao Estado que expressa os seus interesses em normas e leis.

Com vistas à manutenção desse Estado a classe dominante se utiliza de um sistema constituído pela “violência simbólica”, o qual tem o papel de reforçar por dissimulação, as relações hegemônicas de forma material. Como menciona Bourdieu e Passeron (1992, p. 19):

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as



relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Althusser (1970), também reforça explicitando que o Estado não somente se organiza a partir das forças ou aparelhos repressivos (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões), como também se organiza a partir das forças ou aparelhos ideológicos (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural).

Contudo, todo este Estado de dominação de uma classe sobre a outra não acontece sem que se travem inúmeros conflitos, incontáveis lutas, já que “a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 2001, p. 23). Desde os primórdios diferentes grupos se organizam de forma hierárquica em diversas situações sociais: homens livres e escravos na antiguidade, senhores e servos na Idade Média e burgueses e proletariados na Modernidade.

Mas, é a partir dessa última que o papel e a significação das lutas de classes se intensificam e ganham centralidade, uma vez que as duas classes fundamentais (burguesa e proletária) se encontram numa frontal oposição, onde produzem embates fundamentais sobre a economia, política, educação, entre outras (LOMBARDI, 2008, p. 06).

Sendo assim, é na modernidade, especificamente, a partir da segunda metade do século XIX que esses embates construíram, concomitantemente, dois projetos históricos de sociedade que são antitéticos, antagônicos e irreconciliáveis: o dominante (liberal) e o dominado (socialista).

Ora, se por um lado o projeto histórico de sociedade da classe dominante se estrutura no modo de produção capitalista e a partir do discurso liberal e tem por base o enfoque positivista⁷, por outro, o projeto histórico de sociedade da classe oprimida se estrutura no modo de produção socialista e na

⁷ De acordo com Lombardi (2008), o positivismo é uma ideologia da classe burguesa que exalta a ciência, a técnica e os saberes experimentais e, através disso, sanciona seu domínio e fortalece sua visão de mundo.



postura socialista que tem por base enfoque da dialética materialista histórica⁸.

É nesse contexto de fortes lutas de classes que o papel e a significação das políticas públicas devem ser compreendidos, pois, de acordo com Azevedo (1994, p. 17), na acepção dessa categoria devem-se considerar os recursos de poder e dominação que operam na sua definição e que têm no Estado o seu principal referente. Assim, as políticas públicas ou sociais, por um lado, são produtos da organização dos trabalhadores que pressiona o Estado a fim de garantir respostas às necessidades objetivas da população e, por outro, são resultados da estratégia de consolidação, legitimação e desenvolvimento da ordem burguesa (capitalista). (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 145).

Isso foi evidenciado no século XX, especialmente, a partir do segundo pós-guerra nos países industrializados, onde o Estado ampliou seu espaço de ação e assumiu novas funções voltadas tanto para coerção, garantindo os interesses da classe hegemônica, quanto para o consenso, institucionalizando e controlando os conflitos e legitimando a ordem social. Nesse contexto, o Estado é permeado pelas demandas das classes trabalhadoras, tendo em vista que ele não pode se sustentar unicamente pelo uso da força. Porém, em contrapartida, ele desenvolve estratégias para garantir as taxas de lucratividade e a superação das crises de acumulação do capital. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 144).

Essas novas funções se configuraram na articulação fundamentalmente do processo de produção, de acumulação e de regulação das relações sociais, que é chamado de Regime de Acumulação Fordista/Keynesiano⁹. No entanto, após algumas décadas esse regime de acumulação passou a ser alvo de inúmeras críticas, especialmente, as formuladas por Hayek e Freidman na década de 1970, onde centralizavam “nos elevados custos que demandavam a

⁸ Segundo Frigotto (2010), a dialética materialista histórica deve ser compreendida como uma postura (concepção de mundo), método (apreensão radical da realidade) e práxis (unidade de teoria e prática).

⁹ Segundo Montaña e Duriguetto (2011) o Regime de Acumulação Fordista-Keynesiano foi construído no segundo pós-guerra e visava promover o desenvolvimento industrial/comercial, além de reverter a influência política-ideológica do “campo socialista”. Assim, o grande capital promoveu uma nova estratégia hegemônica que, embora, permeadas por demandas trabalhistas, perseguiu a efetivação do processo de industrialização.



manutenção dos direitos relativos à seguridade social, educação, saúde e à manutenção de empregos e salários públicos” (NETO, 2006, p. 08). Essas críticas foram incorporadas por vários governos e organismos financeiros internacionais como o FMI, Banco Mundial, BID, entre outros, e foi traduzida em uma nova estratégia do capital industrial: o Regime de Acumulação Flexível.

Esse novo regime de acumulação é defendido pelo projeto Neoliberal e, como afirma Peroni (2010), o papel do Estado para com as políticas públicas ou sociais é modificado. É preciso racionalizar os recursos e esvaziar o poder das instituições, visto que elas são permeáveis as demandas dos trabalhadores e improdutivas pela lógica de mercado. Nessa lógica, cabe a “sociedade”, representada pelos neoliberais, através da privatização e, pela Terceira Via (público não-estatal), através das organizações “sem fins lucrativos”, a responsabilidade pela execução das políticas públicas ou sociais.

No entanto, como aponta Fernandes (1975, p. 33), cabe ressaltar que essa mudança somente pode ser visualizada nos países cujo “capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação e à ordem legal que ambos requerem (...)”.

Se tratando do cenário latinoamericano, especialmente, o brasileiro, podemos perceber que esse “novo” regime implica em uma crise que ameaça as instituições voltadas para a produção do conhecimento, especialmente, as universidades públicas, que por sua vez lançam as buscas sobre novos conceitos e categorias que permitam apreender a dinâmica do real (AZEVEDO e AGUIAR, 2001).

[...] o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade...” (MAINARDES *apud* AZEVEDO; AGUIAR, 2006, p. 48).

Os estudos de Ball (1990; 2001) e Ball e Bowe (1994), são exemplos dessas buscas, no contexto global, pois, são precursores na tentativa de



“caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2006, p. 49). Mais tarde, eles propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (...) O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (...) o contexto da produção de texto (...) representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos (...) o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 50-53).

O estudo de Muller e Surel (2002, p. 11), também se encontra nesse esforço de definir a acepção do conceito de políticas públicas, que em face das grandes dificuldades pelo caráter polissêmico do termo, utiliza a língua inglesa para caracterizar a “esfera da política” (polity), “atividade política” (politics) e a “ação pública” (policies).

Os autores se dedicam a discutir a terceira acepção que designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas da ação pública (policies). De acordo com eles, a “ação pública” (policies) deve ser analisada para além de uma abordagem sequencial, como um constructo social e um constructo de pesquisa, porque, “ela é o produto tanto do trabalho de construção do seu objeto pelo pesquisador, quanto da ação dos atores políticos” (MULLER e SUREL, 2002, p. 13),

A análise deverá levar em conta o fato de que a existência ou não da política constitui um desafio para os atores que, de acordo com a sua posição, tenderão a sobervalorizar a racionalidade da própria ação ou, ao contrário, a colocar em causa a coerência, até a existência, da ação governamental (MULLER; SUREL, 2002, p. 13).

No Brasil, os estudos de Mainardes (2006; 2009) e Gomes (2011), em geral, partem dessas análises acima explicitadas e avançam tanto na ideia da



abordagem do ciclo de políticas, quanto na compreensão da política pública como uma construção político-social, respectivamente. Se tratando da abordagem do ciclo de políticas, Ball Apud Mainardes (2009, p. 53), afirma que:

[...] a maior parte das políticas é constituída de “montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos e, em última análise, de recriação no contexto da prática” (op. cit.). Isso quer dizer que as ideias sobre políticas públicas são recebidas e interpretadas no interior de diferentes arquiteturas políticas nacionais, ideologias nacionais e culturas comerciais.

Articulado a essa ideia e buscando avançar na compreensão da política pública como uma construção político-social, Gomes (2011, p. 22), se baseando na obra de Hannah Arendt “A condição Humana”, entende que é o discurso que torna o homem um ser político. Além disso, o autor alude sobre a necessidade de se fazer um esforço contínuo para interrogar as políticas educacionais sempre numa perspectiva histórica.

O sujeito de estudo é construído como processos e relações sociais, o que demanda do pesquisador social (se ele ou ela objetiva o entendimento crítico) não a mera descrição e explicação das políticas públicas de educação como um presente contínuo, mas sua delimitação estratégica e posicionada como processos e relações sociais, econômicas, culturais e discursivas que marcam determinado período (GOMES, 2011, p. 26).

Todos esses estudos apresentados que enfocam o papel e a significação das políticas públicas, nessas últimas décadas, podem ser configurados como uma tentativa de constituir um quadro de análise sistêmica da ação pública, especialmente, das políticas educacionais, que possa ultrapassar os limites da abordagem sequencial. Tendo em vista a tentativa de construção desse quadro analítico para as políticas educacionais, não seria enfadonho dizer que as políticas educacionais no mundo e, inclusive, na América Latina são fortemente direcionadas pelas recomendações neoliberais partilhadas pela terceira via.

[...] as recomendações do Consenso atingem 10 áreas distintas: disciplina fiscal, prioridade nos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial,



investimento estrangeiro direto, privatização, desregulamentação e propriedade industrial. As recomendações, como dissemos, serão transformadas em políticas reformistas que estruturam o Estado em diversas regiões do mundo, inclusive na América Latina. (SANTOS *apud* NETO, 2006, p. 09).

No caso brasileiro, podemos dizer que as políticas reformistas tem por base a “pedagogia tecnicista” lançada na década de 1960. De acordo com Saviani (2008), essa pedagogia tem o caráter gerencial e tecnicista e se baseia nos pressupostos da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência, produtividade e defende a reordenação do processo educativo de maneira objetiva e operacional. Entretanto, a partir da década de 1990 até a atualidade, essa pedagogia faz-se presente de forma refuncionalizada como “Neotecnicismo”.

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo (...) o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade.” (SAVIANI, 2008, p. 439).

Desse modo, ao tratar do papel histórico e a significação da educação, não podemos dissociá-lo das relações e nexos que essa tem com a formação de recursos humanos para o mundo do trabalho¹⁰, visto que a educação se situa na categoria do trabalho não-material. Essa categoria se subdivide em duas modalidades: a primeira é quando referimos as atividades em que o produto se separa do produtor (livros e objetos artísticos), e a segunda é aquela atividade pela qual o produto não se separa do ato de produção (atividades de ensino e aulas).

Assim, a educação como atividade de ensino se constitui na sistematização, identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos para que eles se tornem humanos (SAVIANI, 2008a).

¹⁰ O conceito de trabalho se subdivide em trabalho material e trabalho não-material. O primeiro é “o processo da produção da existência humana que implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas dada vez mais amplas e complexas, de bens materiais.” (SAVIANI, 2008a, p. 12). Já, o segundo, é a produção do saber sobre a natureza, cultura, ou seja, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.



[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequada para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008a, p. 13).

Articulada e movida por essa ideia a Educação Física entendida como uma prática pedagógica que na escola tematiza as práticas corporais, como jogo, esporte, dança, luta e ginástica, que configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de Cultura Corporal. Tal compreensão desdobra-se na metodologia do ensino da Educação Física “Crítico-Superadora” que apresenta subsídios para uma compreensão dialética e superadora visando a transformação e emancipação da humana, contribuindo a Educação Física com a análise e reflexão sobre a Cultura Corporal. Desse modo, essa abordagem

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

Portanto, foi com o propósito de compreender os fundamentos teórico-conceituais para análise de uma política pública, PIBID- Área de Educação Física, não de forma engessada, mas tentando dar conta de sua dinamicidade, seus contextos, nexos e relações, que reiteramos a necessidade de analisar e interpretar as categorias Estado, lutas de classes, políticas públicas, educação e educação física, entendendo-as como “conceitos relativos à realidade historicamente relevantes” (MINAYO, 2004, p. 94).

Considerações finais

Sobre o momento histórico em que vivemos, podemos perceber que os



trabalhadores do mundo todo coloca no centro da discussão a necessidade da organização e da luta para a transição do modelo hegemônico (burguês), que vem destruindo as forças produtivas (natureza e homem), para um modelo contra-hegemônico (socialista), que possui como horizonte a participação popular no governo, a solidariedade e a extinção das desigualdades

Tendo em vista nessas últimas décadas a acentuação das greves, conflitos, manifestações no mundo e, especialmente, nos países latinoamericanos, africanos, asiáticos, que têm reivindicado ao Estado a participação popular no governo e a garantia dos direitos sociais, tais como moradia, emprego, saúde, educação, esporte, lazer, podemos chegar na conclusão de que a educação tem um papel fundamental no processo revolucionário ou período transitório, que é “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

No entanto, esse princípio revolucionário têm sido negado na educação da classe trabalhadora, uma vez que os sistemas educativos, na atualidade, são direcionados pela pedagogia (neo)tecnicista que possui como objetivo a formação de recursos humanos para o aumento da produtividade no sistema do capital. Um exemplo disso pode ser constatado no estudo de Peroni (2010), o qual avalia a parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e as redes municipais e estaduais de educação no Brasil¹¹.

Podemos identificar no PIBID-Educação Física da UFRPE o objetivo de resgatar os princípios de uma educação crítica, reflexiva e revolucionária para a classe trabalhadora, tendo como base teórica o Materialismo histórico-dialético para as suas intervenções nas escolas públicas e para a produção de conhecimento na área da Cultura Corporal.

A partir desses apontamentos podemos considerar que o programa PIBID demonstra preliminarmente impactar positivamente a graduação, com a participação ativa dos bolsistas licenciados nas atividades propostas pela

¹¹ De acordo com Peroni (2010), os princípios que vêm se configurando na parceria entre a IAS e as redes municipais e estaduais de educação no Brasil, são: gerenciais, centralizadores e antidemocráticos.



coordenação, na qualidade da participação estudantil na vida universitária, na implementação do currículo do curso, na construção de eventos científicos e artísticos como o Encontro Pernambucano dos Estudantes de Educação Física (EPEEF) e o Festival de Cultura Corporal de Pernambuco, respectivamente.

É importante destacar ainda que o PIBID-Educação Física da UFRPE vem se configurando como uma política educacional que, além de atenuar os problemas relacionados a atratividade da carreira docente, promove a formação de professores e militantes culturais de esporte e lazer¹². Isso pode ser constatado no Relatório de Atividades do Programa PIBID-UFRPE /Área Educação Física (2013), o qual aponta que os objetivos do programa vêm sendo cumprido, uma vez que os bolsistas licenciandos compreende o seu papel na luta pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da Cultura Corporal na escola pública.

No entanto, o programa também apresenta limites estruturais no que diz respeito à materialização das ações no chão da escola. Falta maior articulação entre Universidade e escola, bolsistas licenciandos e professores das redes públicas de ensino, bolsistas licenciandos e professores orientadores, entre outros.

Por fim, consideramos que os fundamentos teórico-conceituais tratados nesse artigo contribuiram para avançarmos numa análise mais profunda acerca da política educacional, em especial, do PIBID-Educação Física e seus impactos na formação inicial de professores da UFRPE.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial Presença / Martins Fontes, 1970.

AZEVEDO, J. M. L. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo**: Um estudo sobre a política educacional no Brasil. (Tese de Doutorado), Campinas, 1994.

¹² Projeto desenvolvido em rede pelo grupo LEPEL com a finalidade de planejar, implementar e avaliar iniciativas na área de esporte e lazer nas escolas e nos movimentos de luta social da classe trabalhadora (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009).



AZEVEDO, J. M. L; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, Campinas, 2001.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. London: Routledge, 1990.

BOWE, R.; BALL, S. The Policy Process and the processes of policy. BALL, S. In: BOWE, R.; BALL, S. J. **Education reform. A critical post-estrutural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relação de Instituições de Educação Superior participantes do Pibid**. CAPES, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. CAPES, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino em Educação Física**. 1. reimpr. da 2. ed. de 2009, São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. Política de formação de professores no Brasil: asciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2. 2005.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauros, 2002.



FIGUEIREDO, E. S. A.; TAFFAREL, C. N. Z. Esporte no Brasil: a disputa dos rumos da política nas conferências nacionais em um período de transição. **Revista Motrivivência**, Ano XXV, n. 40, p. 121-152, 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. M. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LOMBARDI J. C. **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat,



2002.

NETO, J. B. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do estado. **Caderno de Estudos Sociais**, Recife, v. 22, n. 1. p. 07-16, 2006.

OLIVEIRA, R. de. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

PERONI, V. M. V. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privado e a gestão da educação.** Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração na Educação, 2010.

PROJETO PIBID/UFRPE. **Ciência e Contexto: letramento científico na educação básica.** 3. ed. 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SUBPROJETO PIBID/UFRPE. **Relatório de Atividades do Programa PIBID-UFRPE /Área Educação Física.** 2013.