

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS
MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

VILMAR JOSÉ BOTH

Pelotas, 2009

VILMAR JOSÉ BOTH

**MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E
SUAS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez

Pelotas/RS, 2009.

B749m

Both, Vilmar José

Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física /Vilmar José Both; orientador Luiz Fernando Camargo Veronez. - Pelotas : UFPel : ESEF, 2009.

121p.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pos-Graduação em Educação Física.

1. Educação Física 2. Formação 3. Veronez, Luiz Fernando Camargo I. Título

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (presidente)

Prof. Dr. Diorge Alceno Konrad

Profª Drª. Maristela da Silva Souza

Profª Drª. Valdelaine da Rosa Mendes

*À Maria Reinilda,
mulher que me mostrou os
primeiros passos da luta:
minha mãe*

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores brasileiros, que sustentam esta Universidade Pública.

À Ecléa Vanessa que constantemente colaborou e pacientemente leu esta dissertação. Agradeço pelo aprendizado e convívio.

Ao professor Luiz Fernando Camargo Veronez, pela orientação deste estudo e pelas discussões de obras marxianas.

Ao meu pai e minha mãe, pelo permanente apoio.

Ao Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), ou seja, a toda a companheirada que o compõe, por me mostrar o significado da militância e dar sentido à frase: “A luta é pra vencer!”

Ao Movimento Estudantil, pela formação que ele me proporcionou, pelas amizades que ele me possibilitou e pela militância na qual me inseriu.

À LEEDEF/CEFD/UFSM, pela concepção de homem, mundo, educação e Educação Física que me apontou e pelos camaradas de luta que lá estão, ou que por ela passaram.

Aos colegas professores de Educação Física que colaboraram na pesquisa concedendo entrevistas.

À Banca Examinadora: professores Diorge, Maristela, Valdelaine e Márcio, pelas colaborações e críticas com a intenção de colaborar no avanço da produção do conhecimento.

Aos demais professores e servidores da ESEF-UFPel, em especial os ligados ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação Física.

Aos colegas pelas constantes colaborações.

Você é livre?
Você vive, ou só sobrevive?

De cada calçada de concreto da cidade
cada viga que se ergue
cada vida que se segue
cada cidadão persegue a sua cota lutando pra se manter
marcando a mesma rota lutando pra nunca se perder
pra não perder não ver a cara da derrota
estampada na lorota
que faz ponto a cada esquina encostado em algum poste
pronta pra te desviar da sorte
talvez um corte brusco na sua sina
existem uns que seguem na rotina e não enxergam ao redor
reclama e não se posta pra tornar melhor
acha melhor sobreviver só mantendo distância
de cada sonho que crescia na infância
e cada esperança de criança se mistura ao ar impuro
inspirado e espirado,
por cada cidadão comum que deixa escorrer a liberdade
na sarjeta da calçada de concreto da cidade

Dedicada, a cada, poeta da cidade, dedicada, a cada, atleta da cidade, dedicada a
cada ser humano da cidade que cultiva a liberdade no concreto da cidade

Entre as paredes de concreto da cidade, se esconde o mundo
de quem faz qualquer negócio só pra não ser taxado de vagabundo
sonhos de adultos se dissipam por segundo a cada insulto do patrão
é o culto do faz de conta que eu sou feliz assim
salário no fim do mês é o que conta paga as contas e faz bem pra mim
não é o caso em que eu me encaixo
sonho alto de mais pra viver por baixo igual capacho
e acho que existem outros por aí
que olham pras paredes só pensando em demolir
pra ser livre, mas na real nem sabe como
perdeu toda noção acostumado a viver com dono
não condeno, mas não concordo e não me adapto
fora das paredes mais inspiração eu capto
me sinto apto pra cantar a liberdade
que se esconde entre as paredes de concreto da cidade

(kamu – Poesia do Concreto)

Resumo

Both, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Essa pesquisa trata das atuais mudanças no mundo do trabalho, que ocorrem mediante a reestruturação produtiva e a reconfiguração do papel do Estado, lançadas como resposta do capital à crise pela qual o mesmo perpassou na década de 70 do século XX, bem como, suas mediações na Educação Física. Para tanto, iniciamos o estudo trazendo os conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato, demonstrando que este último é uma característica específica da sociedade capitalista. Analisamos que para se manter hegemônico o capital vai ampliando suas mediações, estendendo sua forma de organizar a vida para tudo e provocando com isso sérios problemas para a classe trabalhadora. A partir dessa análise, adentrarmos mais especificamente na Educação Física, onde observamos a relação que esta historicamente teve com o projeto pedagógico dominante no período do predomínio da organização do trabalho em sua estrutura taylorista/fordista. Também, analisamos as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no trabalho e na formação profissional em Educação Física, sempre fazendo a relação com o contexto geral, no sentido de apreender a totalidade do processo. Para tanto, além dos dados já levantados em outras pesquisas, realizamos entrevistas com dez trabalhadores da área, com o objetivo de levantar mais dados sobre as relações de trabalho da Educação Física. Para finalizar, demonstramos o caráter de adaptação às necessidades do capital que a formação profissional da área vem promovendo e, apontamos para a Licenciatura Ampliada como alternativa de uma formação com base calcada na politecnia, denotando um viés crítico ao modo de produção capitalista e a necessidade de superação do mesmo. Nesse mesmo sentido, alertamos para a necessidade de avanços na organização de sindicatos classistas para a união da luta da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Educação Física. Formação Profissional.

Abstract

Both, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research deals with the current changes in the working world, occurring through the production restructuring and reconfiguration of the role of the state, launched in response to the crisis of capital for which it exists in the 70s of the twentieth century, and its mediation in Education Physics. Thus, the study began bringing the concepts of practical work and abstract work, showing that it is a characteristic of capitalist society. We analyzed that to maintain the hegemonic capital will expand its mediation by extending their way to organize life for all and with it causing serious problems for workers and the environment. From this analysis, enter more specific in Physical Education, where we observe the relationship that was historically the dominant teaching project during the prevalence of work organization in its structure Taylorist/Fordist. Also, we analyze the changes that have occurred in recent decades on work and training in physical education, when making the relationship with the general context, to grasp the entire process. Thus, in addition to data already collected in other studies, we conducted interviews with ten employees in the area, aiming to raise more data on the employment relations of Physical Education. Finally, we demonstrate the character of adjusting to the capital that the training area is encouraging and point to the Extended Degree as an alternative training based on the polytechnic, showing a bias critical to the capitalist mode of production and the need for overcome the same. To that end, alerted to the need for advances in the organization of unions for the union of the class struggle of the working class.

Keywords: world of work. Physical Education. Training.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM: Banco Mundial

CBCE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CFE: Conselho Federal de Educação

CIEE: Centro de Integração Empresa-Escola

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

CNE/CES: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

COESP: Comissão de Especialistas

COESP-EF: Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

CONDIESEF: Conselho dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior de Educação Física

CONFEF: Conselho Federal de Educação Física

CREFs: Conselhos Regionais de Educação Física

DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DOU: Diário Oficial da União

EF: Educação Física

EMC: Educação Moral e Cívica

ESEF: Escola Superior de Educação Física

EUA: Estados Unidos da América

ExNEEF: Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

FACED/UFBA: Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia

FMI: Fundo Monetário Internacional

GTT: Grupo de Trabalho Temático

IES: Instituições de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN ou LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEL: Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

ME: Ministério do Esporte

MEC: Ministério da Educação

MEEF: Movimento Estudantil de Educação Física

MNCR: Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física

OIT: Organização Internacional do Trabalho

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESu: Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	12
1.1. Questões de estudo:	21
1.2. Problema da pesquisa:.....	21
1.3. Objetivos:.....	22
1.3.1. <i>Objetivo Geral:</i>	<i>22</i>
1.3.2. <i>Objetivos Específicos:.....</i>	<i>22</i>
1.4. Metodologia:.....	22
1.4.1. <i>Desenvolvimento do estudo.....</i>	<i>25</i>
II. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO	29
III. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: AS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	52
3.1. Redefinição na formação: o trabalhador de novo tipo	52
3.2. Redefinição do papel da Educação Física diante das mudanças no mundo do trabalho	57
3.3. Diretrizes Curriculares para a Educação Física: do embate de projetos à subordinação das necessidades do Capital.....	64
IV. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS TRABALHADORES	75
4.1. Identificando os entrevistados.....	76
4.2. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física: Dados empíricos	77
4.2.3. <i>O espaço não-escolar.....</i>	<i>81</i>
4.2.4. <i>A formação na Educação Física diante das novas demandas do mundo do trabalho.....</i>	<i>90</i>

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
VI. REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	107
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas dos estagiários	109
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – Professores.....	112
ANEXOS.....	115
ANEXO A – Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física.....	116

I. INTRODUÇÃO

No momento em que novamente uma crise assola o sistema do capital, empurrando mais trabalhadores para o desemprego e o subemprego, impondo aos que permanecem empregados a aceitação de condições de trabalho onde se amplia a exploração da mais-valia, o que demonstra a impossibilidade deste sistema manter condições de vida dignas para a maioria da população, nos propomos a discorrer, nesta dissertação, sobre o tema mundo do trabalho.

Esse tema é, decerto, bastante complexo, pois as mudanças no mundo do trabalho são constantes, embora se aprofundem a cada período de crise do capitalismo, através das reestruturações nos modelos produtivos e do papel do Estado, de modo que o sistema vigente consiga se manter hegemônico. Isso requer do pesquisador desse tema uma análise rigorosa de tal movimento, para não apontar resultados que desconsiderem as múltiplas determinações relacionadas à esse processo.

Para evitar equívocos na análise do mundo do trabalho, bem como, para que o leitor desta dissertação compreenda melhor nossa discussão acerca do mesmo e das mediações que as mudanças deste mantêm com a Educação Física, faremos a seguir algumas considerações sobre a categoria trabalho.

Esclarecemos, desde já, que nossa análise sobre o trabalho será realizada no marco da luta de classes, pois como já expuseram Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em 1848, “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes” (2003, p. 45), e, como entendemos ser somente possível a compreensão das relações que envolvem o conceito trabalho através de uma análise histórica, não podemos deixar de fazê-la neste marco.

Ao nos remetermos à história, encontramos já no Antigo Testamento da *Bíblia* cristã, referências ao trabalho. Nela, o mesmo é apresentado como sendo um castigo divino, visto como sofrimento, onde, pelo fato de Adão e Eva terem descumprido regras divinas, foram amaldiçoados a, com sofrimento, se nutrirem do solo todos os dias de suas vidas.

Essa concepção de trabalho possui clara função ideológica, visto que direciona as posições teleológicas dos indivíduos, regulando uma práxis social que torna possível a reprodução da sociedade sem que os trabalhadores façam maiores questionamentos, e, aos questionamentos realizados são elaboradas respostas genéricas com a função de justificar a práxis cotidiana, tornando-a aceitável, natural e até mesmo desejável. Assim, por mais que a forma de desenvolvimento do trabalho seja percebido pelo indivíduo como um sofrimento, o mesmo é realizado de maneira aceitável, por ser compreendido como uma imposição divina, e o não cumprimento desta é considerado um pecado.

Essa concepção de trabalho como punição, não é específica da Bíblia. Ao contrário, ela aparece em vários mitos que narram a origem das sociedades humanas. Também nas sociedades escravistas antigas, segundo Chauí, o trabalho já era visto como uma "pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres pobres" (2000, p. 11).

A autora ainda nos lembra que a palavra latina donde se origina o termo "trabalho" é *tripalium*, um "instrumento de tortura para empalar escravos rebeldes, e, derivada de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados. E *labor* (em latim) significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, fadiga" (CHAUÍ, 2000, p. 12). Porém, esse não é o único significado que a categoria trabalho possui na história humana.

Para Marx (1989), o trabalho, antes de qualquer coisa e independente da formação social a que está submetido, é indispensável para a existência humana. É através dele que o homem realiza o intercâmbio material com a natureza, ou seja, é através do trabalho que se torna possível manter a humanidade, na medida em que ele é visto como um conjunto de atividades intelectuais e manuais, organizado pela espécie humana e aplicado sobre a natureza, visando assegurar sua subsistência.

Por terem essa concepção é que Marx e Engels apontam o trabalho como sendo um fator determinante na diferenciação do homem para o animal, o que é possível observar na citação a seguir:

Pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (1987, p. 27).

Nesse sentido, Engels (2004) também ressalta o importante papel do

trabalho na constituição do homem. Segundo esse autor, o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, de modo que, até certo ponto é possível afirmar que ele criou o próprio homem¹.

Podemos dizer então que é por meio do trabalho, nesta perspectiva, que o homem domina as forças da natureza, e por meio dele satisfaz as suas necessidades vitais básicas, exteriorizando nele a sua capacidade criadora, ou seja, é pelo trabalho que o homem objetiva suas aspirações. Desse modo, essa concepção de trabalho pode ser considerada antípoda àquela apresentada anteriormente, da Bíblia e das sociedades escravistas antigas.

No entanto, na concepção marxista, se por um lado o trabalho possui essa característica de ser o responsável pelo intercâmbio do homem com a natureza, independente do modo de produção vigente – nesta perspectiva denominado de trabalho concreto, produtor de valor-de-uso – por outro, assume características específicas em cada modo de produção que a humanidade perpassa.

Podemos tomar como exemplo o feudalismo, onde segundo Engels, havia uma divisão elementar do trabalho, na qual ocorria a produção individual das coisas. Assim, naquele período não podia existir o problema de a quem pertencem os produtos do trabalho, pois o produtor individual criava-os “com matérias-primas de sua propriedade, produzidas [...] com seus próprios meios de trabalho e elaborados com seu próprio trabalho manual ou de sua família. Não necessitava, portanto, apropriar-se dele, pois já eram seus pelo simples fato de produzi-los” (ENGELS, 2008, p. 97).

Entretanto, na sociedade capitalista ocorrem mudanças significativas, e o trabalho assume a característica de trabalho abstrato – produtor de mercadoria e valor (valor-de-troca). Isso inicia quando ocorre a concentração dos meios de produção em grandes oficinas pertencentes a um capitalista, transformando os mesmos, que antes eram individuais, em meios de produção sociais, gerando também produtos sociais, que, no entanto, são apropriados de forma individual (privada). Nas palavras de Engels, no capitalismo

os meio de produção e a produção foram convertidos essencialmente em fatores sociais. E, no entanto, viam-se submetidos a uma forma de apropriação que pressupõe a produção privada individual, isto é, aquela em

¹ Tese sustentada por Engels no seu belo texto intitulado: “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, escrito em 1876.

que cada qual é dono do seu próprio produto e, como tal, comparece com ele no mercado (2008, p. 98).

Vale ressaltar que, o trabalho útil, concreto, e o trabalho abstrato, socialmente necessário, são uma mesma atividade considerada em seus diferentes aspectos, isso porque, como já colocamos acima, o trabalho abstrato é uma abstração social bem específica da organização social capitalista, produtora de mercadoria. Assim, "a mercadoria assume valor-de-uso por satisfazer alguma necessidade humana e adquire também um valor-de-troca, pelo fato de obter por seu intermédio, outra mercadoria que serve como valor-de-uso" (TAFFAREL, 1993, p. 52).

O modo de produção capitalista precisa realizar essa diferenciação entre valor-de-uso e valor, pois uma dada mercadoria necessita ter características distintas das demais, ou seja, precisa de uma qualidade útil que a diferencie, caso contrário ela não teria necessidade de ser trocada por outras na sociedade.

Por outro lado, para ser possível a realização da troca de mercadorias, é necessário que se encontre algo que exista em todas elas. Esse papel é desempenhado na sociedade atual pelo trabalho abstrato, que nada mais é que dispêndio da força humana, presente em todas as mercadorias, independente de sua qualidade útil.

É por esse motivo que em nossa sociedade o valor de uma mercadoria é dado pela quantidade de trabalho abstrato despendido para a fabricação de determinado produto, ou seja, pelo trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso qualquer, em condições de produção normais e com grau social médio de destreza e intensidade de trabalho (MARX, 1989).

Autores mais recentes que Marx e Engels também tratam desse tema, dentre os quais destacamos Lukács (*apud* ANTUNES, 2005), o qual afirma a permanência da centralidade do trabalho para se entender a complexidade das relações sociais na atualidade, pois para este autor, em concordância com Marx, o trabalho possui o caráter de mediador entre o homem e a natureza, ou seja, é através dele que o homem consegue produzir os meios que permitem satisfazer as necessidades básicas, produzindo e reproduzindo a própria vida.

Antunes denomina essa forma de os indivíduos produzirem sua existência de "funções primárias de mediações" (2005, p. 20), alertando que "nenhum desses imperativos de mediação primários necessitam do estabelecimento de hierarquias

estruturais de dominação e subordinação" (idem, *ibidem*).

Por outro lado, na formação social do capital, para este organizar e manter sua estrutura, o trabalhador é alienado de seus meios de produção, bem como, dos produtos de seu trabalho. Destarte, como o trabalhador não possui mais os meios de garantir sua subsistência, vê-se obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista, que se apropria tanto dos meios de produção, quanto dos produtos e da força de trabalho do trabalhador.

Neste aspecto, não importa o tipo de trabalho (qualitativamente) utilizado, por exemplo, se de alfaiate ou tecelão, pois "embora atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambas dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc., e, desse modo, são ambos trabalho humano" (MARX, 1989, p. 51).

O que importa é a quantidade de trabalho utilizada para a produção de determinada mercadoria, pois o valor agregado à mesma para a troca vai se dar pela quantidade de valor-trabalho contida em dada mercadoria, ou, em outros termos, o valor de determinada mercadoria é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção da mesma. Nas palavras de Marx (1989, p. 51) "o valor da mercadoria, porém, representa trabalho humano simples, dispêndio de trabalho humano em geral". Esse fenômeno é denominado por Antunes de "segunda ordem de mediações" (2005, p. 20), que corresponde a um período específico da história humana, no qual o capital rege as relações sociais.

Com essa característica, o trabalho deixa de ser uma atividade que faz parte da vida, para tornar-se o meio de ganhar a vida, pois o homem não possui mais sua integralidade, não produz o que consome e não consome o que produz. Passa então a ser trabalho estranhado, abstrato, produtor de valor de troca, mercadoria (ANTUNES, 2005).

Aqui, é importante salientar que, na análise realizada por Marx, este demonstra que a única forma de agregar valor à mercadoria - esta última entendida como a forma que os produtos do trabalho humano assumem quando a produção é organizada para a troca - é através do trabalho humano, da exploração da força de trabalho humana por parte do capitalista. Isso significa que é tal exploração que garante os lucros ao capitalista, através da atividade excedente produzido pela força de trabalho em relação ao seu próprio valor, excedente esse denominado de mais-

valia².

Isso demonstra que a cisão fundamental entre classe trabalhadora e burguesia é intrínseca ao modo capitalista de produção, visto que o lucro do capitalista somente ocorre através da exploração do trabalhador. Portanto, é por ser uma realidade concreta e não um dogma, que nossa análise é realizada no marco da luta de classes.

Como é possível observar na discussão sobre a categoria trabalho, a luta de classes é uma realidade, e é a partir dela que se ergue o conceito de “trabalho abstrato” apresentados por Marx. Fernandes coloca que “por maior que seja a parcela do ‘bolo’ [salário] reservada à satisfação, seja da aristocracia operária, seja das classes trabalhadoras como um todo, a ordem capitalista nunca poderá se alterar de modo a subverter a relação básica entre capital e trabalho” (2003, p. 87).

É também nesse marco que ocorrem as mudanças no mundo do trabalho, o qual vem assumindo características complexas, de tal maneira que conduzem a diferentes interpretações, por vezes contraditórias, chegando mesmo a questionar a

² Marx (2006, p. 114-115) assim se refere ao explicar a mais-valia: “O valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária para a sua conservação e reprodução, mas o ‘uso’ dessa força de trabalho só é limitado pela energia e pela força física do operário. O ‘valor’ diário ou semanal da força de trabalho é completamente diferente do ‘funcionamento’ diário ou semanal dessa mesma força de trabalho; são duas coisas completamente distintas, como são coisas diferentes a ração consumida por um cavalo e o tempo em que este pode carregar o cavaleiro. A quantidade de trabalho que limita o ‘valor’ da força de trabalho do operário de modo algum limita a quantidade de trabalho que sua força de trabalho pode executar. Tomemos o exemplo do nosso tecelão. Para recompor diariamente a sua força de trabalho, esse operário precisa reproduzir um valor diário de 3 xelins, o que realizava com um trabalho diário de 6 horas. Isso, porém, não lhe tira a capacidade de trabalhar 10, 12 horas ou mais horas diariamente. Mas, ao pagar o valor diário ou semanal da força de trabalho do tecelão, o capitalista adquire o direito de usar essa força de trabalho durante todo o dia ou toda a semana. Portanto, digamos que irá fazê-lo trabalhar 12 horas diárias, ou seja, além das 6 horas necessárias para recompor o seu salário, ou o valor de sua força de trabalho, terá de trabalhar outras 6 horas, a que chamarei ‘horas de sobretrabalho’, e esse sobretrabalho se traduzirá em uma ‘mais-valia’ e em um ‘sobreproduto’. Se, por exemplo, nosso tecelão, com o seu trabalho diário de 6 horas, acrescenta ao algodão um valor de 3 xelins, valor que constitui um equivalente exato de seu salário, em 12 horas acrescentará ao algodão um valor de 6 xelins e produzirá uma ‘correspondente quantidade adicional de fio’. E, como vendeu sua força de trabalho ao capitalista, todo o valor ou todo o produto por ele criado pertence ao capitalista, que é dono, por um tempo determinado, de sua força de trabalho. Portanto, desembolsando 3 xelins, o capitalista realizará o valor de 6 xelins, pois pelo pagamento do valor de 6 horas e trabalho recebeu em troca um valor relativo a 12 horas de trabalho. Ao se repetir, diariamente tal operação, o capitalista adiantará 3 xelins por dia e embolsará 6 xelins, desse montante, a metade tornará a investir no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a ‘mais-valia’, pela qual o capitalista não paga equivalente algum. Esse tipo de troca entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do trabalho assalariado, e tem de conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista”.

importância da categoria trabalho para a compreensão das relações sociais na atualidade.

Não iremos aqui aprofundar a discussão sobre a centralidade do trabalho, até porque o próprio estudo, em sua totalidade, demonstra que defendemos a permanência dessa categoria como central na atualidade. Contudo, vamos brevemente situar o leitor nessa discussão, para que o mesmo compreenda melhor as bases de nosso posicionamento, de tal defesa, diante das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho.

Salientamos que os debates em relação à centralidade do trabalho na compreensão das relações sociais na atualidade são reflexo das significativas mudanças pelas quais perpassam o mundo do trabalho e as relações sociais como um todo nas últimas décadas. Isso ocorre porque alguns autores³ compreendem que tais mudanças implicam em dinâmicas produtivas e relações sociais distintas das anteriores, de maneira que o trabalho deixaria de ser uma categoria analítica importante para compreender as relações sociais atualmente.

Isso seria justificado, segundo tais autores, principalmente pelo "processo de diminuição do emprego estável e assalariado, do desemprego e do trabalho precário, como fim de uma utopia de crescimento [...] de estabilidade e de crescente integração do trabalho como fator de coesão social" (ORGANISTA, 2006, p. 10).

Na análise de Organista,

Os debates em torno das mudanças referentes ao mundo do trabalho buscam explicitar os argumentos que advogam que as mudanças ocorridas nas forças produtivas e, conseqüentemente, nas relações de produção apontam para alterações radicais que, no limite, levaram ou estão levando ao fim da centralidade do trabalho, principalmente em duas direções: a primeira, como atividade ordenadora e fundadora de identidades coletivas, ou seja, a perda da dimensão subjetiva do trabalho enquanto categoria constituinte e constituidora de modos de agir, sentir e pensar, enfim, de uma conduta moral socialmente reconhecida; a segunda, a diminuição de postos de trabalho fundada na regulação e o assalariamento, estabelecendo-se como tendência uma desconstrução desse processo, através de novos padrões de produção e organização do trabalho (2006, p. 11).

Se por um lado temos autores que compreendem esse processo como sendo uma tendência ao fim da centralidade o trabalho, dentre os quais podemos citar, cada um com suas especificidades: Gorz, Offe e Kurz, por outro, há autores, como Antunes, que, sem deixar de reconhecer o impacto das mudanças em curso,

³ Dentre os quais: Gorz, Offe, Kurz.

reafirmam que o trabalho permanece como categoria fundamental para compreender a sociedade contemporânea.

O principal argumento que podemos utilizar para questionarmos o primeiro grupo é que os mesmos identificam trabalho (na dimensão útil, trabalho concreto), com emprego (na dimensão de responsável pela criação de valor das mercadorias, trabalho abstrato), e assim, pelo fato de que a dimensão de trabalho assalariado na forma de emprego estável está passando por modificações, de maneira que há uma maior inserção do setor de serviços e do trabalho precário ao ramo produtivo, entendem que o trabalho perde sua força enquanto categoria analítica do mundo social.

No entanto, isso caracteriza apenas uma mudança no nível do trabalho abstrato, que é uma construção histórica, e não nas bases do trabalho concreto, condição necessária de existência humana. Assim, em nosso entender, o trabalho continua sendo central para a compreensão das relações sociais.

Concordamos com Lukács (*apud* ORGANISTA, 2006), quando coloca que o ser social (homem) somente pode se constituir enquanto ontologicamente distinto da natureza desenvolvendo nexos complexos de articulação com o mundo natural. Para Lukács, a categoria que faz tal mediação entre o ser social e a natureza é o trabalho. Nas palavras de Organista (2006, p. 14): "é o trabalho que permite o salto ontológico que possibilita a existência social".

É pelo fato do trabalho ter essa dupla dimensão, que Marx entende ser possível "a superação do trabalho alienado, historicamente determinado (...), porém afirma ser impensável a existência de uma sociedade sem trabalho" (ORGANISTA, 2006, p. 31). Nossa compreensão acerca do trabalho possui a mesma direção da compreensão de Marx. Por tal motivo, entendemos que a afirmação da possibilidade de uma sociedade sem trabalho se constitui num erro, onde ocorre a redução do trabalho concreto ao trabalho abstrato, e por isso nos posicionamos entre os que defendem ser o trabalho fundamental para a compreensão das relações sociais.

Acontece que, de fato, tais mudanças vêm ocasionando uma diminuição do emprego estável e assalariado, ampliação do desemprego e do trabalho precário, ou seja, um número crescente de trabalhadores é levado a sobreviver trabalhando na economia informal, sem direitos trabalhistas, ou ainda, a desenvolverem trabalhos com contratos temporários, sem garantia de que no dia seguinte continuarão atuando em tais postos.

Frigotto (2001) alerta para esta crescente subsumção do trabalho ao capital, onde este último, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente, sem precedentes. Essa incorporação das tecnologias microeletrônicas no processo produtivo permite o crescimento da produtividade ao mesmo tempo em que diminui os postos de trabalho, ocasionando aumento de desempregados e subempregados, o que significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

Assim, a lógica do capital vai elevando a sua estrutura, o seu sistema, a níveis cada vez mais totalizantes, à qual se subjugam "desde as menores unidades do seu 'microcosmo' até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais" (ANTUNES, 2005, p. 25).

Diante disso, a Educação Física, sendo uma manifestação da cultura humana inserida nessa formação econômica e social, também sofre influência da lógica do capital e da reestruturação produtiva imposta por este, trazendo consigo mudanças no mundo do trabalho.

A Educação Física, entendida como algo particular, não está desligada das relações sociais, pois a mesma, apesar de possuir singularidades no que se refere ao seu trabalho, possui também relação com o trabalho em geral, e, dessa forma, também é influenciada pelas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nas últimas décadas.

Já existem estudos que apontam para essa relação, no que se refere às mudanças no mundo do trabalho, em geral, e, às mudanças no trabalho da Educação Física, em particular, dentre os quais merece destaque, pela riqueza de relações que apresenta, o estudo de Nozaki (2004)⁴ onde o autor demonstra que diante das novas necessidades de formação do trabalhador colocadas ao campo educacional pela reestruturação produtiva, a Educação Física perde na escola, de forma imediata, a centralidade que teve no projeto pedagógico dominante em outros períodos históricos no Brasil.

Além disso, o autor ressalta que, se por um lado, para o projeto educacional

⁴ Referimo-nos à tese de doutorado do autor, denominada: **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão.

dominante que busca a formação de um "trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico (...)" (NOZAKI, 2004, p. 07), a Educação Física perde sua centralidade, por outro, ainda com relação às próprias mudanças no mundo do trabalho, ela mesma assume a posição de trabalho precário, ampliando cada vez mais sua atuação em um campo onde não há direitos trabalhistas, ou seja, adentrando cada vez mais no setor de serviços, de trabalho por conta própria.

Entendemos não ser por coincidência que, exatamente neste momento em que a Educação Física amplia sua atuação no espaço não-escolar, a mesma passe por um processo de reestruturação curricular, onde temos como desfecho a formação de "bacharéis" que atuarão de forma específica em tal esfera. Por esse motivo procuramos enfatizar a análise na formação, apontando como a mesma se constitui numa importante mediação entre a Educação Física e as novas necessidades do mundo do trabalho.

A partir disso, como forma de balizar nosso estudo, levantamos algumas questões:

1.1. Questões de estudo:

1) Quais as características das atuais mudanças no mundo do trabalho? 2) Sob que bases se dão essas mudanças? 3) Quais as mediações dessas mudanças na Educação Física? 4) Quais os impactos dessas mudanças do mundo do trabalho no trabalhador da Educação Física?

Além das perguntas acima que nortearão o estudo, levantamos o seguinte problema de pesquisa:

1.2. Problema da pesquisa:

Quais as características das atuais mudanças no mundo do trabalho e suas mediações⁵ na Educação Física?

⁵ A categoria mediação, sob o ponto de vista do materialismo dialético, possui um caráter de complexidade, de unidade intrínseca e de criação do outro. Um elemento, mediado pelo outro, não pode sobreviver sem ele, que o determina, mas que também é determinado pelo primeiro, transformando-se constantemente, em razão da relação criada (NOZAKI, 2008).

1.3. Objetivos:

1.3.1. Objetivo Geral:

Analisar as atuais mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- 1) Investigar as atuais mudanças no mundo do trabalho;
- 2) Analisar os impactos das mudanças no mundo do trabalho, na atividade profissional do trabalhador de Educação Física;
- 3) Investigar a que interesses, na relação capital-trabalho, a formação profissional da Educação Física vem atendendo na sua atual fundamentação e estruturação.

1.4. Metodologia:

O estudo foi desenvolvido na abordagem do Materialismo Histórico e Dialético. Assim, sendo fiel às características dessa abordagem, percorremos em nosso trabalho a seguinte lógica no movimento do conhecimento: partimos do empírico, da realidade caótica, seguindo para a análise das múltiplas determinações que envolvem o tema pesquisado, através das abstrações – o que nada mais é que buscar o ainda desconhecido contido no já conhecido - e então retornamos ao concreto, na forma de síntese, apresentando um entendimento mais elaborado no que se refere às mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.

Sabemos que em pesquisa existem vários enfoques construídos ao longo da história, dentre os quais: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo e, atualmente, surgem pesquisas com os enfoques: pós-estruturalista e/ou pós-moderno.

Pois bem, em nosso entender, a escolha do enfoque que o pesquisador utiliza em seu estudo, não pode se dar pelo acaso, da mesma maneira que não devemos utilizar uma miscelânea de diferentes enfoques, visto que o pesquisador necessita ter claras as concepções de homem, de mundo, de educação e no caso de nossa área, de Educação Física, que dão sustentação e são sustentados por

cada um desses enfoques. A partir daí, precisa analisar qual dos enfoques mais se aproxima de suas concepções, podendo assim desenvolver um estudo coerente com o mesmo.

Nesse sentido, justificamos o uso do método dialético materialista, pois primeiramente, é esta perspectiva metodológica que mais se aproxima das nossas concepções, e, em segundo lugar, porque compreendemos que esse enfoque de pesquisa dá conta de alcançar os objetivos que colocamos a esse estudo, pois "pensa a relação da quantidade com uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo" (MINAYO, 1998, p. 24-25).

Esse método científico é apresentado, de forma explícita, por Marx, no ano de 1859, em seu texto "Introdução à contribuição para a crítica da economia política", onde o mesmo assim apresenta:

[...] se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população – desta vez não teríamos uma idéia caótica do todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 2008a, p. 01).

Ao nos apropriarmos do método dialético materialista para a pesquisa que aqui propomos, nos posicionamos no sentido de admitir a existência da realidade objetiva, ou seja, de que existe uma realidade independentemente das idéias e do pensamento. Ao pensamento humano, portanto, cabe apreender, compreender e relacionar as relações contraditórias e conflitantes dos fatos que ocorrem no plano da realidade, atuando sobre elas.

Nesse sentido, compreendemos que nosso objeto de estudo possui essa existência no plano da realidade, e, sendo assim, buscamos realizar uma apreensão radical do mesmo, na tentativa de contribuir para avançarmos na construção do conhecimento de maneira que este possa ser utilizado como instrumento para transformar a realidade do tema pesquisado.

Para isso, trabalharemos com as categorias marxistas: "fenômeno" e "essência", onde "o fenômeno é o conjunto dos aspectos exteriores, das propriedades, e é uma forma de manifestação da essência" (CHEPTULIN, 1982, p. 278), enquanto que essa última (a essência), conforme o mesmo autor é o "conjunto dos aspectos e das ligações internos da coisa" (p. 279).

Assim, se num primeiro momento, através da representação primeira que temos por meio de nossos sentidos, a Educação Física começa a "desbravar" por novos mercados de trabalho, uma análise mais detalhada, através de estudos científicos que analisem as relações entre o singular e o geral neste particular, podemos concluir que, essencialmente, existem vários aspectos não apreendidos naquela representação, aspectos que podem até mesmo ser contraditórios em relação àquela.

Kosik traz importantes contribuições para que possamos melhor compreender o papel da dialética materialista nessa relação entre o fenômeno e a essência. Para este autor, "a dialética trata da 'coisa em sí'. Mas a 'coisa em sí' não se manifesta imediatamente ao homem" (1995, p. 13). Com isso, o autor quer dizer que as coisas não se apresentam aos homens, à primeira vista - no trato prático-utilitário, no cotidiano - como resultado de análise e compreensão teórica que busca compreender as múltiplas determinações que envolvem a mesma, e sim, como representação das coisas, onde o homem "elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa os aspectos fenomênicos da realidade" (idem, p. 14).

Todavia, essa práxis utilitária dos indivíduos, na qual os mesmos precisam desenvolver determinadas representações para dar conta dos desafios que lhe surgem diariamente, faz com que elaborem um mundo da, segundo Kosik (1995, p. 15), "pseudoconcreticidade", de tal maneira que esse conjunto de representações do "pensamento comum" (idem, p. 14), sejam diferentes e muitas vezes contraditórias com a estrutura das coisas, ou seja, com seu núcleo essencial e o seu conceito correspondente.

A perspectiva dialética de pesquisa, portanto, busca superar o mundo da pseudoconcreticidade, alcançando a concreticidade, de maneira a compreender as várias relações que envolvem o fenômeno estudado, entendendo que tal fenômeno não pode ser compreendido na totalidade⁶, sem que se analisem as relações das

⁶ É importante esclarecermos, desde já, nosso entendimento em relação a totalidade, para evitar confusões que vêm ocorrendo acerca deste termo. Nossa compreensão possui respaldo em Kosik (1995), quando este coloca que: "Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a 'totalidade' dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível apresentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada mística. Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade

singularidades do fenômeno estudado, com o geral.

Também Sánchez Vázquez defende e demonstra a importância que possui o método dialético materialista na pesquisa científica. Para este autor, o homem comum e corrente

não percebe até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (1990, p. 15).

Partindo dessa constatação, o autor defende que a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e ascender a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem.

Como instrumento para possibilitar tal objetivo, ele defende a utilização do marxismo, ou, nos termos do autor, da filosofia da práxis, entendida como "uma filosofia de ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para colocar de cabeça para cima a atividade prática real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1990, p. 46).

1.4.1. Desenvolvimento do estudo

Para realizarmos esse caminho, desde o ponto de partida de nossa investigação onde temos um entendimento ainda caótico do objeto de estudo, ao ponto de chegada, onde possuímos um entendimento da totalidade do mesmo, com as múltiplas determinações que envolvem tal objeto, houve a necessidade de passarmos pelas abstrações, onde analisamos as determinações que constituem essa totalidade.

Assim, ainda na introdução, fizemos um apanhado histórico da categoria trabalho, apresentando algumas das diferentes compreensões que esta possui (e obteve historicamente), mas, principalmente, realizamos um levantamento da discussão marxista sobre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, com o objetivo

significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (KOSIK, 1995, p. 44-45, grifos no original).

de esclarecer o leitor acerca dessas duas dimensões do trabalho e da defesa da centralidade da categoria trabalho na atualidade.

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão com base na literatura acerca da mundialização do capital em sua fase imperialista, enfatizando dentro desta perspectiva a reestruturação produtiva e a redefinição do papel do Estado, para apontarmos as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nas últimas décadas, bem como os impactos dessas mudanças aos trabalhadores.

No segundo capítulo, ainda com base no conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado, tratamos das mediações que essas mudanças no mundo do trabalho possuem na Educação Física, enfatizando o forte embate de projetos que nossa área teve no processo de elaboração de suas Diretrizes Curriculares, de maneira a apontarmos a que interesses vem servindo a formação em Educação Física nos moldes que vem ocorrendo atualmente.

No terceiro capítulo, buscamos aprofundar a discussão sobre as mediações das mudanças no mundo do trabalho na Educação Física com base em dados empíricos. Para isso, elaboramos um roteiro, por intermédio do qual realizamos entrevistas semi-estruturadas. Utilizamos tal instrumento porque entendemos que "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1992, p. 146).

Faz-se necessário esclarecer que a escolha desse instrumento não ocorreu sem intenção. Pelo contrário, buscamos delimitar de maneira clara nossa posição teórica, para que o leitor saiba qual a concepção de ciência que estamos defendendo. Assim, ao escolhermos um instrumento que propicie essa inter-relação entre sujeito e objeto da pesquisa, não estamos simplesmente escolhendo uma técnica de coleta e análise de dados, mas sim, nos apropriando de uma concepção de ciência, na qual participam tanto o sujeito quanto o objeto na pesquisa, um influenciando e sendo influenciado pelo outro, o que é coerente com o método científico dialético-materialista.

A construção dos questionamentos básicos que inserimos em nosso instrumento provém das leituras da realidade a qual está submetido o mundo do trabalho hoje, de maneira geral, realizada por autores que contribuem na construção do conhecimento sobre esse tema de pesquisa. O que queremos dizer com isso, é

que as perguntas não foram elaboradas a priori, e sim, apoiadas em teorias e hipóteses que tínhamos em nosso estudo.

Como não havia a possibilidade de entrevistarmos todos os professores que atuavam em todos os espaços onde a Educação Física se insere na cidade de Pelotas, durante a realização do mestrado, buscamos entrevistar alguns (amostra), a partir de contatos e pré-agendamento, que trabalham nestes mais diferentes espaços de atuação da Educação Física, com o objetivo de abranger as condições de trabalho nesses diferentes campos.

Ainda assim, nossa amostra não conseguiu alcançar todos os espaços de intervenção da Educação Física, mas entendemos que os dados coletados foram suficientes para conseguirmos realizar uma boa análise das mediações das mudanças no mundo do trabalho na Educação Física, visto que entrevistamos professores e estagiários de escolas públicas (municipal e estadual), de clubes, professores que atuam com ginástica laboral em um Banco, *personal trainers*, trabalhadores de academias, de uma instituição ligada à Secretaria Municipal de saúde de Pelotas, de um SPA e de um centro de ginástica personalizada.

Após a coleta desses dados, sob a forma de entrevistas, as mesmas foram transcritas integralmente e posteriormente analisadas. Nessa análise foram construídas as categorias consideradas essenciais para a realização de nossa pesquisa. Segundo Triviños, é nesse momento que "a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações [...] chegando, se é possível [...] a proposta de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais" (1992, p. 161-162).

Esses dados empíricos analisados e o conhecimento já produzido acerca desse tema, nos dão condições de analisarmos as mediações das mudanças contemporâneas no mundo do trabalho na Educação Física, tanto no que se refere às mudanças no trabalho da última, quanto na compreensão de, a que interesses na relação de tensão entre capital-trabalho, a atual lógica de formação dos cursos de Educação Física, com a fragmentação entre bacharelado e licenciatura proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares, vêm atendendo.

Para finalizar nosso estudo, realizamos uma síntese, onde procuramos demonstrar as mediações das mudanças no mundo do trabalho na Educação Física, apontando ações necessárias para a superação do quadro de histórica subsunção da Educação Física ao capital, rumo a uma Educação Física mais comprometida com os interesses históricos da classe trabalhadora.

II. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Tá vendo aquele edifício, moço, ajudei a levantar,
foi um tempo de aflição, eram quatro condução,
duas para ir, duas para voltar,
hoje depois de ele pronto, olho para cima e fico tonto,
mas me vem um cidadão, e me diz desconfiado:
tu tá aí admirado, ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido,
dá vontade de beber. E pra aumentar o meu tédio,
eu nem posso olhar pro prédio, que eu ajudei a fazer!
Tá vendo aquele colégio moço, eu também trabalhei lá,
lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento,
ajudei a rebocar! Minha filha inocente vem pra mim toda contente:
pai vou me matricular! Mas me diz um cidadão:
Criança de pé no chão, aqui não pode estudar!
Essa dor doeu mais forte, porque é que eu deixei o norte,
eu me pus a me dizer. Lá a seca castigava,
mas o pouco que eu plantava, tinha direito a comer!
(Fragmento da música "Cidadão" de Zé Ramalho)

Conforme já demonstramos na introdução, o trabalho, na sociedade capitalista, assume duplo caráter: é concreto, pois produz valor-de-uso, e; é abstrato, porque produz valor. Contudo, as particularidades do trabalho abstrato se reordenam conforme as características de determinados períodos desta sociedade, bem como, conforme se dá o avanço das forças produtivas no modo de produção capitalista.

Torna-se necessário, então, analisarmos as estratégias de organização do trabalho nos diferentes períodos da sociedade capitalista. Analisamos aqui as mais recentes, que se configuraram no intervalo compreendido entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, pois foi nesse período que eclodiram as “principais transformações científicas e tecnológicas sobre as quais se fundamentam, com poucas mudanças, nossas condições atuais de vida” (PINTO, 2008, p. 14).

Segundo esse autor, desde a Antiguidade Clássica havia a preocupação com a organização do trabalho, visto que seria impossível a construção, por exemplo, das pirâmides do Egito, ou ainda, da cidade de Machu Picchu pelos Incas, se os mesmos não tivessem realizado uma prévia-ideação, contendo detalhes

importantes da execução de tais obras.

No entanto, quando essa organização do trabalho é realizada tendo como base o modo de produção capitalista, ela acaba por assumir um caráter de subsunção aos interesses do capital, ou seja, está submetida aos interesses da classe detentora dos meios de produção.

Esse caráter acaba se destacando porque com a evolução do sistema produtivo e do comércio, também começam a ser elencados prazos para serem cumpridos com maior precisão, bem como maior qualidade dos produtos. Como a competição intercapitalista foi se ampliando, os empresários, donos dos meios de produção, necessitaram utilizar estratégias para se manterem no mercado e superarem seus concorrentes.

Por esses motivos, ocorre um grande aumento do controle do trabalho humano, de maneira que aquele (o controle)

saltou para dentro dos processos produtivos e aí instaurou, pelo menos até os dias atuais, a clivagem não somente técnica mas sobretudo social do trabalho, que destina aos trabalhadores direitos e deveres diversos em relação aos empregadores, no que tange ao planejamento, coordenação e execução das atividades de trabalho (PINTO, 2008, p. 20).

É nesse contexto que se intensifica a estruturação do trabalho a partir da separação entre a administração (gerência) e a execução da produção. Tal processo já inicia a sua configuração no sistema de manufatura, onde havia “a reunião de um número relativamente grande de trabalhadores sob um mesmo teto, empregados pelo proprietário dos meios de produção, executando um trabalho coordenado, num mesmo processo produtivo” (ANDERY et al., 2001, p. 172). Nesse sistema o trabalhador já executava um trabalho parcial. No entanto, ainda era ele quem determinava o tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria.

O fato do tempo de produção ser determinado pelo executante do trabalho configurava um entrave para o avanço do capital. Diante disso, por meio de uma maior relação entre capital e ciência, são realizadas pesquisas que ampliam o desenvolvimento tecnológico e apresentam inovações na produção industrial.

Com isso, elaboram-se maquinarias mais autônomas, através da apropriação das técnicas de execução dos trabalhadores, de maneira que estes últimos acabam se tornando um apêndice daquelas. Essa é, pois a caracterização do sistema fabril, que se diferencia da organização do trabalho na manufatura especialmente porque nele é “a máquina [que] determina o ritmo do trabalho e é [ela

a] responsável pela qualidade do produto” (ANDERY et al., 2001, p. 174).

Esse passo foi um grande marco no desenvolvimento do modo de produção capitalista, pois possibilitou

a acumulação crescente de bens e capitais em posse do empresariado [fazendo surgir] outros ramos, dentre os quais as primeiras formas de financiamento de grandes investimentos na indústria, visando ampliar sua escala de produção, processo que resultou nos grandes monopólios e oligopólios transnacionais existentes atualmente em vários setores (PINTO, 2008, p. 22).

Foi esse passo que possibilitou, posteriormente, a revolução industrial. Desde então até nossos dias, o que percebemos é uma maior racionalização da organização do trabalho, de tal forma que a mesma acabou se tornando “uma área específica do conhecimento passível de ser acumulada, sistematizada, experimentada, compendiada e elaborada teoricamente por agentes que não fossem, necessariamente, os executores desse trabalho” (PINTO, 2008, p. 25).

Essa organização ocorre, atualmente, por intermédio de modelos de organização da produção. Os principais modelos que organizaram a produção no século XX foram: o fordismo, o taylorismo e, nas últimas décadas daquele século, bem como, no início do século XXI, surge e vem se ampliando o modelo toyotista (também conhecido como ohnismo ou modelo de produção flexível).

Cada um desses modelos possui suas particularidades no que se refere à organização e sistematização do trabalho abstrato, embora em todos eles permaneça o essencial da sociedade capitalista: a obtenção por parte do capitalista de mais-valia do trabalhador que vende a sua força de trabalho para sobreviver.

No entanto, essas relações de trabalho e seus diferentes modelos de organização não se constituem pelo acaso, de forma natural. Antes disso, são fruto das relações sociais a que estamos submetidos, ou seja, há um propósito, um direcionamento teleológico nisso: a manutenção da sociedade de classes e do poderio econômico nas mãos dos capitalistas em detrimento das condições de vida de muitos trabalhadores.

Assim, embora as ações da burguesia para a derrubada da aristocracia tiveram, na sua origem, um caráter revolucionário, a estrutura de classes da sociedade capitalista delimitou esse caráter, pois como coloca Fernandes

O raio de revolução era determinado, fundamentalmente, pela posição de classe da burguesia: esta tinha de optar entre uma utopia revolucionária largamente extracapitalista, em suas origens históricas, e os ditames egoísticos da “consciência burguesa”, regulados pela reprodução ampliada

do capital e pela necessidade de impedir que a revolução oscilasse definitivamente para as mãos do proletariado (2003, p. 66).

Diante disso, como nos mostra a história, cresceu o caráter conservador e reacionário da burguesia, de modo que, para manter o *status quo*, a mesma fomentou “sucessivas revoluções técnicas, dentro e através do capitalismo, inclusive absorvendo, filtrando e satisfazendo parcialmente pressões especificamente anarquistas, sindicalistas e socialistas das massas operárias, pelas quais se alargou e se modificou a democracia burguesa” (FERNANDES, 2003, p. 66-67).

Quando a burguesia assume a posição de se manter a classe possuidora e concentradora dos meios de produção, ela busca de todas as formas frear as tentativas de revolução que avancem ao patamar de uma sociedade sem classes, que é a perspectiva da revolução comunista.

Para tanto, fazem erguer-se as características gerais do modo de produção capitalista, as quais permanecem nas diferentes etapas do mesmo, que são: “a) o proletariado tem que [...] vender a sua força de trabalho à burguesia; b) a burguesia emprega operários para se apropriar da mais-valia que eles produzem; c) o lucro continua a ser a finalidade última do capitalismo” (HARNECKER; URIBE, 1980, p. 21).

Além disso, ampliam a organização social capitalista, implantando maquinaria que cumpre cada vez maiores funções no sistema produtivo. Com isso, consegue avançar contra a organização da classe trabalhadora, mantendo relações cada vez mais íntimas com a ciência, de modo a criar modelos mais eficientes de organização produtiva e ampliam a expansão do capital para além das fronteiras nacionais através de uma das características do que Lenin (1982) denominou de “Imperialismo”, em seu livro: “O Imperialismo: fase superior do capitalismo”.

Podemos ainda considerar que atualmente dentro da própria fase imperialista do capitalismo, passamos por uma configuração mais específica, denominada “globalização neoliberal” (VASAPOLLO, 2007) ou, como denomina Chesnais (1996), “mundialização do capital”.

Lenin (1982) apresenta alguns elementos característicos do Imperialismo: 1) concentração da produção dos monopólios; 2) Fusão do capital industrial com o capital bancário, sendo que os bancos cada vez crescem mais de maneira que se tornam oligarquias financeiras; 3) exportação de capitais, muitas vezes utilizados na especulação financeira ao invés de serem destinados à investimentos na produção;

4) a partilha do mundo entre as grandes potências.

Compreendemos que atualmente essas características continuam regendo o mundo, inclusive se intensificando, como é possível perceber nas fusões de bancos e de grandes empresas transnacionais.

Atualmente, em sua etapa de globalização neoliberal, o imperialismo apresenta algumas características particulares, como a "distribuição das cadeias de produção em diversos países nas fileiras produtivas internacionais, dos fluxos de troca, da financeirização da economia e da denominada interdependência entre os diferentes países" (VASAPOLLO, 2007, p. 41).

Segundo esse autor, isso se dá porque ocorre a diversificação dos produtos no comércio mundial, provocando aumento na concorrência capitalista internacional, pois para uma dada empresa conseguir se manter num mercado mundializado, necessita oferecer produtos de menor valor. Para contrabalançar o que perde pela diminuição do valor de sua mercadoria, a mesma necessita expandir seu mercado consumidor, bem como buscar matéria-prima e força de trabalho que barateiem a produção. Além disso, compra empresas menores, ou até mesmo faz fusões com outras grandes empresas.

Para demonstrarmos com dados empíricos que as características do imperialismo continuam regendo a sociedade, basta atentarmos para a notícia veiculada no *Jornal da Globo*, no dia 14 de Julho de 2008, de que a empresa de bebidas "AMBEV" comprou a empresa norte-americana "Budweiss", ficando dessa maneira com a fatia de 35,3% do mercado mundial no ramo de bebidas. Além disso, a soma das três maiores empresas de bebidas do mundo corresponde a mais de 50% do mercado daquele ramo. Como podemos denominar isso, se não: "concentração de produção nos monopólios"?

Acontece que o imperialismo ganhou solo fértil nos países dependentes pelas teorias aí propagadas de que o atraso no desenvolvimento dos mesmos se dá pelo que as mesmas denominam de "círculo vicioso da miséria", a qual afirma que "os homens são pobres porque produzem pouco, e produzem pouco porque são demasiado pobres" (HARNECKER; URIBE, 1980, p. 13).

Visto dessa maneira, a única alternativa que resta a tais países é a busca de socorro externo, ou seja, o auxílio dos países do capitalismo central e, conseqüentemente, a aceitação das imposições feitas pelos organismos internacionais – Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), entre

outros.

No entanto, se analisarmos a história da América Latina e do Brasil, veremos que esses países mantiveram relações com os países centrais da economia desde a conquista por parte destes e nem por isso deixaram de ser periféricos. Ao contrário, essa relação foi, desde sempre, uma relação de “conquista militar, saque e pilhagem” (HARNECKER; URIBE, 1980, p. 17). Após tais conquistas, os núcleos europeus mantiveram uma relação com as colônias onde “inicia-se uma fase de intenso comércio altamente lucrativo para os europeus e que lhes permitiu uma acumulação de riqueza” (idem, *ibidem*).

Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise histórica do desenvolvimento do capitalismo mundial, mas somente o processo acima apontado já nos ajuda a compreender as reais origens da riqueza de alguns países e do baixo nível de desenvolvimento de outros. É essa exploração que, por um lado empobrece os países explorados, e, por outro, cria as condições econômicas e materiais para o crescimento da indústria capitalista e o alargamento do domínio das suas relações de produção.

A concorrência intercapitalista converte a capacidade de aperfeiçoamento das máquinas num processo imperativo. Obriga todo o dono dos meios de produção a melhorar continuamente a sua maquinaria, sob pena de perecer. Com isso, para se manter competitivo, o capitalista precisa: a) expandir ao máximo o raio de atuação de sua empresa, buscando conseguir matéria-prima e mão de obra mais baratos no exterior e; b) ampliar a taxa de mais-valia sobre os trabalhadores.

Precisa, portanto, aumentar o uso da maquinaria e, conseqüentemente, excluir do processo produtivo um número cada vez maior de trabalhadores, ampliando assim o exército industrial de reserva, o que, até certo ponto, é benéfico ao sistema, pois obriga os trabalhadores aceitarem condições de trabalho mais precárias expandindo assim a taxa de mais-valia.

São essas as condições objetivas que determinam o crescente avanço do imperialismo, que é uma tentativa do capital superar a crise de acumulação e conseqüente diminuição na taxa de lucros. Nesse sentido, a crise dos anos 70 do século XX foi "provocada pelo esgotamento do Estado de bem-estar, conjugado ao padrão de acumulação fordista" (NOZAKI, 2004, p. 76). No entanto, nos anos 1929 e 30, o Estado de Bem-Estar e o fordismo foram as formas encontradas pelo capital para superar outra crise pela qual o mesmo perpassava naquele período.

Nesse mote, para podermos compreender a crise dos anos 1970, torna-se necessário conhecermos um pouco das táticas do capital para gerenciar a crise dos anos 1929-30, bem como, o desenvolvimento das mesmas até culminar em uma nova crise, nos anos 1970, para então tratarmos mais especificamente das táticas atuais que o capital vem empreendendo no sentido de se reordenar para manter sua hegemonia.

Salientamos ainda que o capital possui como característica atravessar várias crises estruturais, sendo que a essência das mesmas, segundo Pupo (1991 *apud* TAFFAREL, 1993, p. 65) "é uma forte redução do processo de acumulação do capital em nível global nos países centrais".

Assim, apesar dessas crises serem estruturais, o capital, como não poderia deixar de ser, busca sempre se reordenar no limite fenomênico. O que queremos dizer com isso é que o sistema capitalista busca superar tais crises mudando sua forma, se reordenando, mas na essência mantêm, e até mesmo intensifica, sua lógica de exploração do homem pelo homem, sua lógica de sobre-trabalho para os trabalhadores e de lucro para os capitalistas, ou seja, a busca da superação da crise pelos capitalistas não visa à transformação do sistema de forma radical.

Nesse sentido, se nos reportarmos a crise dos anos 1929-30, veremos que o Estado de Bem-Estar Social, ou Welfare State, foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-Segunda Guerra Mundial, na tentativa de contornar a crise provocada pela superprodução, a qual gerou desemprego em massa e queda das taxas de lucro dos capitalistas.

Teve como base uma planificação econômica por parte do Estado, denominada de keynesianismo, que agia com uma pesada intervenção no processo econômico-social. Nesse sentido, traduziu-se em políticas de assistências sociais como a política de pleno emprego, a qual "envolvia a sua estabilidade, seguro desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, entre outras" (OLIVEIRA, 1998 *apud* NOZAKI, 2004, p. 77).

Essas políticas do Estado de Bem-Estar erigiram-se sobre o modelo de desenvolvimento ou padrão de acumulação fordista, através de um compromisso onde o movimento operário dos países do capitalismo central, tendo como base a colaboração de classes, deveria lutar apenas por conquistas imediatas e econômicas, dentro de uma perspectiva corporativista, em detrimento da defesa do

projeto histórico socialista.

Tal compromisso também se pautou, de outro lado, na potencialização da exploração do trabalho nos países do capitalismo periférico, o que se fez, porém, sem o retorno das políticas assistencialistas aos trabalhadores. Assim, o binômio taylorista/fordista, tornou-se, para além de um simples padrão de acumulação e de organização do trabalho, um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 2005).

Esse modelo surge, também, com o objetivo de manter a hegemonia do modo de produção capitalista e impedir a ampliação da ameaça de revolução proletária. Assim, dentre outros objetivos, o Estado de Bem-Estar teve o papel de criar um modo de vida compatível com os interesses do capital, ao mesmo tempo em que procurou suplantar as revoltas proletárias que colocavam em risco tal hegemonia.

Durante o século XX, foi esse o modelo de organização que predominou no mundo do trabalho. Em linhas gerais, o binômio taylorista/fordista baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada (ANTUNES, 2005). Nesses modelos ocorre intensa simplificação e fragmentação do trabalho: cada sujeito (trabalhador) executa um conjunto de atividades repetitivas, sendo que o taylorismo é o método de gerência científica deste trabalho, o qual busca a racionalização das operações efetuadas pelos operários, evitando desperdício de tempo e maximizando, pois, dessa forma, a mais-valia relativa.

Taylor, em sua proposta de organização científica do trabalho, defendeu de maneira veemente uma maior sistematização da já existente separação entre gerência e execução do trabalho. Segundo ele, aos primeiros caberia a organização de métodos e técnicas de trabalho, e aos segundos apenas a execução mecânica com a maior eficiência possível. Para isso foram planejadas estratégias de vigilância para regular o tempo dos trabalhadores.

Também foi Taylor que alertou para a necessidade da diminuição de desperdícios, não somente de materiais, mas também da "energia humana: 'ações desastradas', 'ineficientes' e 'mal orientadas'" (MORAES, 2007, p. 02). Para tanto, empreendeu esforços para criar formas de conduzir as atividades, tanto dos executores quanto da gerência, através de especialização extrema, de modo a agilizar as funções e atividades, o que conduzia também à necessidade da

preparação de homens eficientes, e justificava a importância dos supervisores.

Nesse ponto, nos remetemos ao trabalho de Taffarel, quando a autora afirma que

A partir da analogia entre o processo orientador da escola e o da indústria, o paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" tem como princípios básicos preparar indivíduos para desempenharem funções e situações definidas, e basear o currículo na análise destas funções e situações. Fensterseifer (1986) identificou a predominância desse modelo nos currículos dos cursos de Educação Física analisados (1993, p. 21).

Assim, a Educação Física, que no Brasil tem suas origens no âmbito militar e, posteriormente, amplia sua formação através das Escolas de Educação Física civis no contexto do regime Político autoritário do Estado Novo, possui um currículo voltado para uma formação técnica, o que era uma necessidade na organização do trabalho baseado no binômio taylorista/fordista.

Segundo Faria Júnior (1987 *apud* TAFFAREL, 1993), a Educação Física é vista, no período do Estado Novo, como uma poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira, apresentando-se impregnada de um caráter para-militar.

Também, segundo Soares (2001)⁷, essa Educação Física respondeu a concepções de ciência, técnica e cultura hegemônicas, na Europa de final do século XVIII e início do século XIX, onde se dá a construção e consolidação de uma nova sociedade, a capitalista.

Isso se dá através da intervenção dos métodos ginásticos, em especial o método suéco de ginástica, que surge nos países nórdicos no início do século XIX. Como bem colocam Escobar, Soares e Taffarel, esse método era voltado para estirpar os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, de modo que o conteúdo da Educação Física escolar

destinava-se basicamente ao desenvolvimento muscular, privilegiando as flexões das partes do corpo, pequenas corridas, saltos e jogos [...] e tinha por finalidade preparar física e moralmente os indivíduos para que pudessem exercer plenamente as funções de soldados da pátria, bons trabalhadores, no caso dos homens, e mães saudáveis no caso das mulheres, que começam a merecer atenção porque geram os filhos da pátria" (2000, p. 215).

Outro período da Educação Física que merece destaque é no qual

⁷ Pensamos ser importante alertar o leitor que esta autora defendia tal referencial na década de 80 e início da década de 90 do século passado. No entanto, nos últimos anos acabou migrando seus referenciais e posturas políticas, de tal maneira que atualmente nega o mesmo.

predomina como conteúdo o esporte, através do modelo da Educação Física desportiva generalizada, disseminada inicialmente na França, e que chega ao Brasil por volta dos anos 40 do século XX.

Isso porque, durante a industrialização brasileira, a burguesia, para manter sua hegemonia, necessitava "investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases" (SOARES, 2001, p. 05).

Assim, a Educação Física colabora para a diminuição nos desperdícios no que se refere aos gestos dos trabalhadores, que Taylor buscava superar com sua gerência científica, pois ela "encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo saudável, torna-se receita e remédio para curar os homens de suas letargias, indolências, preguiças e imoralidades" (SOARES, 2001, p. 06).

Não vamos nos alongar com essa discussão neste capítulo, visto que a mesma está prevista para o capítulo III desta dissertação. O que buscamos demonstrar é que a Educação Física, que naquele período era trabalhada nas escolas, se sustentava no projeto pedagógico dominante pelo fato de auxiliar na preparação dos trabalhadores para uma melhor adaptação ao trabalho fragmentado, com base no binômio taylorista/fordista.

É importante esclarecer isso porque, como veremos adiante, após a reestruturação produtiva e a implantação do Estado Neoliberal que provocam mudanças no mundo do trabalho, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo, provocando mudanças frente a função da Educação Física no projeto dominante.

Dando continuidade a discussão dos modelos de organização do trabalho, identificamos que, em 1913, Henry Ford organiza sua fábrica automobilística seguindo os princípios do parcelamento das tarefas, de maneira que um trabalhador executasse um número limitado de gestos, repetidamente, o que possibilitava a diminuição no tempo de execução das mesmas, pois facilitava a especialização dos trabalhadores, ou seja, uma linha de organização que em muitos pontos convergiam com o modelo de organização taylorista.

Além disso, "para facilitar a ligação entre os diferentes trabalhos especializados, criou-se uma linha de montagem, uma esteira rolante, permitindo a produção fluída, credenciada e controlada pela produção da empresa" (MORAES,

2007, p. 02). Esse conjunto de fatores elaborados por Ford e Taylor eram, e em parte ainda são, utilizados pelas empresas, de maneira que determinados autores como Antunes (2005), denominam tais fatores como sendo provenientes do *binômio taylorista/fordista*, pela proximidade em vários aspectos na proposta de organização de ambos os modelos.

A organização do trabalho seguindo os princípios deste binômio colabora para a ampliação da eficiência da produção das empresas, pelo fato de ser a máquina quem dita a agilidade com que o trabalhador deve executar sua tarefa, bem como, colabora no controle do desperdício de matéria-prima. Assim, ocorre um aumento do controle dos trabalhadores, uma intensificação da exploração da força de trabalho dos mesmos, acarretando em maior extração de mais-valia relativa e, conseqüentemente, há um crescimento nos lucros da empresa.

Se esses princípios de organização foram inicialmente aplicados às empresas automobilísticas, com o passar dos anos, o binômio taylorista/fordista se expande para além das mesmas, sendo sua lógica de operação utilizada por muitos ramos de empresas e, com isso, torna-se o próprio modo ou estilo de vida social, político e cultural.

É importante atentarmos que tal objetivo já era pretendido por Ford ao elaborar esse sistema, o que é confirmado na seguinte declaração: "as idéias que temos posto em prática são capazes de mais ampla extensão, e que longe de se restringirem ao fabrico de automóveis podem vir a tornar-se uma espécie de código universal" (FORD, 1967, p. 109).

No entanto, inicialmente os trabalhadores ofereceram certa resistência em aceitar essa organização parcelada e fragmentada do trabalho fordista, pois além de serem tarefas extremamente repetitivas e intensas, os trabalhadores eram vigiados e controlados, ou seja, era exigida uma disciplina severa dos mesmos. Para superar essa dificuldade, a tática que Ford empregou foi, no nível de sua empresa, o pagamento de altos salários. Além dessa tática na empresa, precisou contar com a colaboração do Estado, através do chamado Estado de Bem-Estar, que propiciava aos trabalhadores (de modo especial aos dos países mais desenvolvidos) um conjunto de serviços, como já colocamos anteriormente.

Desse modo é assinado o "compromisso fordista", que colabora para a diminuição das reivindicações dos trabalhadores, através de estratégias de cooptação de sindicatos, convertendo-os, como coloca Antunes (2005, p. 39), em

"engrenagem do poder capitalista".

Além disso, tal compromisso colabora para a ampliação do consumo das mercadorias produzidas em massa por esse modelo, pois os trabalhadores ao diminuírem os gastos com serviços sociais básicos, possuem maiores condições de se tornarem também consumidores das mercadorias por eles produzidas.

Com essas estratégias, o sistema capitalista conseguiu "respirar" em torno de trinta anos. No entanto, no final da década de 1960, início da década de 70, estoura uma nova crise, seguindo a lógica capitalista da queda tendencial da taxa de lucro. O que se presencia nessa crise é um esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, provocado pela retração do consumo, conjugada à progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, crise fiscal inflacionária com retração dos investimentos (NOZAKI, 2004).

Novamente nessa crise percebemos um movimento do capital no sentido de fazer frente à mesma, procurando manter sua hegemonia e derrotar o movimento dos trabalhadores. Para isso, aplica suas estratégias essenciais, como já apontou Marx (1991): a) aumento do grau de exploração do trabalho; b) a redução de salários; c) comércio exterior.

A última dessas estratégias é amplamente utilizada nos dias atuais, pois a instalação de empresas em países dependentes possibilita que as mesmas consigam um capital constante (maquinário, matéria-prima, prédio da fábrica) com menor valor, bem como o capital variável (força de trabalho) com custos mais baixos, se comparados aos países do capitalismo central. Isso permite a venda de seus produtos nos países desenvolvidos pelo preço daquele mercado, mas, muitas vezes, com valor superior ao da própria mercadoria se essa tivesse sido produzida naquele país, ampliando assim a taxa de lucro.

No caso específico desta crise dos anos 1970, as medidas tomadas pelo capital para recompor a taxa de lucro e de investimentos se dá em duas frentes que se interpenetram: o processo de *reestruturação produtiva* (modelo flexível ou toyotismo), que modificam a relação capital-trabalho no interior das empresas; e, a *reestruturação do papel do Estado*, na perspectiva de alcançar a hegemonia do projeto neoliberal.

Isso pode ser mais bem compreendido se atentarmos para os escritos abaixo, elaborados por Macambira, onde o mesmo alerta que

É importante levar em conta que há uma tendência, como podemos perceber, de substituição progressiva do tipo de empresa cujo padrão de acumulação de capital está vinculado ao paradigma taylorista/fordista, para o que estão chamando de toyotismo ou pós-fordismo, isto é, a grande empresa tende a diminuir o seu tamanho, com o objetivo de reduzir custos, terceirizando diversas fases da produção, para onde irá significativa parte dos trabalhadores desempregados. A grande indústria somente sobreviverá, com alta tecnologia, automação e quase nenhum trabalhador manual, se for, objetivamente, alimentada por diversas empresas terceiras, onde o trabalhador se constitui em peça indispensável na produção, mesmo que brutalmente explorado pelo trabalho precário, temporário e desprovido de proteção, garantias e direitos como pretende a agenda neoliberal (1998, p. 15).

Nesse fragmento estão expressas as tendências da reestruturação produtiva e do papel do Estado diante da mesma. É a forma que o capital vem encontrando para se manter hegemônico por mais um período e, diante disso, não importa o que poderá acarretar no que se refere a consequências para os trabalhadores e para o meio-ambiente ou outras esferas de nossas vidas.

Em se tratando mais especificamente da reestruturação do papel do Estado, através da implantação do neoliberalismo, embora seus postulados tenham sido apresentados já em 1944, no livro "O caminho da servidão" de Friedrich Hayek, os mesmos somente encontraram solo fértil para serem colocados em prática com a crise dos anos 1970. Nesse período tal modelo foi adotado na Inglaterra, por Thatcher, e, nos Estados Unidos, por Reagan. Com o passar dos anos, essa forma de organização do Estado vai sendo implantada em outros países.

Para Anderson, as ideias neoliberais se constituem em "uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar [...]. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado" (1996, p. 09). Dessa forma, o neoliberalismo defende a transferência para a esfera do mercado (privado) atribuições do Estado (público), tornando até mesmo os serviços prestados pelo Estado em mercadorias.

Os postulados neoliberais são colocados em pauta pelos capitalistas na crise dos anos 70, para criticar um suposto "poder excessivo e nefasto dos sindicatos [...] que havia corroído as bases de acumulação capitalista" (ANDERSON, 1996, p. 10), através de suas reivindicações por aumento de salários e de suas pressões pela ampliação dos gastos sociais por parte do Estado. Não podemos esquecer, no entanto, que esse foi um movimento coordenado pelos próprios capitalistas para superar a crise de 1929-30, como já abordamos anteriormente.

Na análise de Macambira, este coloca que, para os neoliberais "o Estado

não deveria perseguir a meta do pleno emprego, porque isso encarece a força de trabalho, bem como não deveria se preocupar com uma política de distribuição de renda, através das políticas sociais compensatórias" (1998, p. 12), pois essas atitudes fragilizam a possibilidade de ampliação dos lucros do capital.

Portanto, na concepção neoliberal, o Estado deve privatizar os serviços por ele prestados, sendo os mesmos ofertados pelo mercado, de modo que aquele deve ser um "órgão utilizado exclusivamente para garantir a acumulação do capital" (TAFFAREL, 1993, p. 66), ou seja, um Estado interventor, regulador, jurista.

Efetivamente, o que ocorreu, e em certa medida ainda vem ocorrendo, no Brasil e em outros países dependentes é a aplicação de um receituário ditado pelos organismos internacionais, como FMI e BM, do qual podemos destacar alguns elementos, tais como: a política de privatização das atividades estatais; a redução da regulação por parte do Estado, tanto no que se refere à Economia, quanto às relações de trabalho; e, a política de abertura da economia ao capital internacional (MACAMBIRA, 1998).

Isso, no que se refere ao papel de reforma do Estado desempenhado pelo Neoliberalismo. Porém, não podemos ignorar que, por outro lado, o discurso Neoliberal "expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante" (GENTILI, 1996, p. 10, grifo no original).

Assim, o Neoliberalismo além de realizar a reforma do Estado de maneira que o mesmo tome a direção de suas perspectivas, também se torna um importante, e até mesmo essencial, instrumento de persuasão capaz de construir um discurso ideológico em nossa sociedade de que a única estratégia possível para sair da crise é a sua proposta.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar que, se a retórica neoliberal possui esse caráter ideológico para com as questões sociais, a retórica pós-moderna desenvolve esse mesmo papel em nível individual, visto que, ao negar a possibilidade de se compreender a totalidade das determinações que envolvem o contexto social, nega a possibilidade de uma transformação radical da mesma, conduzindo os sujeitos a uma conformação com a sociedade da maneira que ela está organizada como sendo esta a única alternativa.

Portanto, o papel desempenhado pelo Neoliberalismo e pelo discurso pós-

moderno, colaboram para a realização de outra medida tomada pelo capital para fazer frente a crise dos anos 1970: a reestruturação produtiva.

Essa reestruturação produtiva que substitui paulatinamente o binômio taylorista/fordista pelo toyotista possui certas características, que Moraes (2007), com base em estudos de Gounet (2002), Antunes (2001) e Ohno (2004), apresenta de maneira sintética, mas sem perder o sentido de seu movimento:

1) a produção é comandada pela demanda. É a idéia do estoque mínimo, que evita desperdícios, uma produção just-in-time; 2) Como apenas a produção agrega valor, os outros setores da indústria representam custos, portanto a idéia é reduzir custos no transporte, na estocagem e no controle de qualidade, por isso a máxima fluidez é uma meta essencial; 3) flexibilização da produção, rompendo com a relação um homem/uma máquina, exigindo um trabalhador polivalente, e tornando a relação homem-máquina em equipe-sistema automatizado; 4) Um outro recurso, inspirado na experiência de supermercados é o kanban, que é uma espécie de senha comando para reposição de estoques; 5) produzir modelos diversificados em séries reduzidas, uma mesma linha de montagem deve produzir produtos diferenciados. Para tanto, o tempo de adaptação de uma nova máquina para produzir um novo produto deve ser mínimo; 6) Por fim, a organização da empresa deve ser horizontalizada, terceirizando e subcontratando fornecedores, que devem seguir exigências da empresa líder, prestarem serviços sob determinadas condições de espaço, tempo e valores (MORAES, 2007, p. 06).

Desse modo, o toyotismo consegue organizar uma metodologia de produção e entrega mais rápidas e precisas que os modelos anteriores, pois cria uma organização enxuta e flexível. Isso se dá através da desverticalização e subcontratação de empresas que desenvolvem e oferecem produtos e atividades, bem como, através de trabalho polivalente, “agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades” (PINTO, 2008, p. 53).

O principal papel a ser executado na sociedade capitalista pelo toyotismo é a retomada do crescimento das taxas de lucros. Para isso, foram organizadas diversas estratégias no sistema produtivo, muitas dessas elaboradas pelos próprios trabalhadores, pois nesse modelo de organização, o capital busca se apropriar também do viés intelectual dos mesmos e não apenas do braçal/físico. Neste modelo "não basta agir para o capital, é necessário pensar para ele" (MORAES, 2007, p. 08) de modo que assim, a subjetividade humana também é mais facilmente direcionada para este.

Acerca da questão da cooptação da subjetividade do trabalhador por parte do capital, Friedmann (1983 *apud* MORAES) já alertava que "o fator subjetivo foi por

muito tempo ignorado, mas, posteriormente, percebeu-se que certas atitudes no processo de trabalho, que alimentassem a satisfação do trabalhador, poderiam significar, também, maior rendimento à empresa" (2007, p. 05). Assim, as empresas investem também nesse fator, modificando a forma de sua gerência, empregando a ideologia da empresa-família.

Além disso, oferecem certos serviços para os trabalhadores, na perspectiva de os mesmos amenizarem a fadiga do trabalho, como é o caso da Ginástica Laboral. Isso também colabora na cooptação da subjetividade do trabalhador pela empresa, visto que o trabalhador fica mais satisfeito, ampliando com isso a produção e os rendimentos daquela.

Essas estratégias desferem um forte golpe à organização da classe trabalhadora, pois "conquistar corações e mentes, conseguir que o trabalhador vista a camisa da empresa significa fazê-lo desejar o capital, fazer como na 'dialética do senhor e do escravo', que ele veja o capitalismo como a sua naturalidade" (DIAS, 1996, p. 42 *apud* MACAMBIRA, 1998, p. 14).

Nessa reestruturação, a forma de organização do trabalho nas empresas se modifica, de maneira que diminuem as estruturas de trabalho mecânicas interligadas por meio de uma esteira e, através do incremento de tecnologia eletrônica, há uma maior autonomia da produção de maneira que um trabalhador consegue controlar mais de uma máquina.

Também, são formados "times de trabalho" para pensar estratégias de intensificação de produção, ou seja, há uma ampliação do trabalho em equipe, às quais são apresentados índices a serem alcançados, de forma que os trabalhadores das mesmas fiscalizem uns aos outros para que tais metas sejam atingidas.

Aparentemente, essa forma de organização do trabalho desenvolve uma maior aproximação entre concepção e execução, o que poderia ser considerado um avanço na direção de um trabalho com sentido para o trabalhador. Contudo, se analisarmos mais a fundo as características desse trabalho, perceberemos que a "concepção" do mesmo nas equipes é extremamente restrita, referindo-se apenas ao aspecto técnico, de intensificação da produção, ou seja, o que ocorre é uma ampliação da mais-valia relativa, pois o capital continua tendo o monopólio do poder sobre as relações entre o trabalhador e os meios de produção.

Além dos times, também existem outras formas de trabalho características desse modelo de organização da produção. Um exemplo é o trabalho *part-time* no

qual a permanência do trabalhador na empresa se reduz em meio turno, ou ainda, ocorre uma flexibilização acerca de seu período de permanência na empresa, de maneira que, dentro das necessidades daquela, ele ficará mais ou menos tempo a cada dia no emprego.

Além dessa nova forma de trabalho, temos ainda outras, como os juridicamente "autônomos". Esses são trabalhadores que possuem uma firma, utilizada para elaborar um contrato de prestação de serviços para determinada empresa, serviços esses que em outros períodos eram executados pela própria empresa, porém, na tentativa de cortar custos, a mesma contrata essa "firma-trabalhador" que os executa sem o ônus com os encargos sociais do mesmo. Além disso, a empresa somente contrata tais serviços dentro de suas necessidades.

Dentro dessa redefinição do trabalho e do papel do trabalhador, ocorre um redirecionamento do mesmo na Educação Física, do âmbito escolar onde, em grande parte pela luta dos trabalhadores desse setor, ainda há certa regulamentação do trabalho docente, apesar das constantes ofensivas neoliberais nos setores educacionais, para um espaço onde não há esta regulamentação, ou seja, para um espaço de trabalho flexível, pouco valorizado, em uma palavra, precário, seguindo a lógica das mudanças no mundo do trabalho, em geral, de maneira a colaborar na reestruturação produtiva.

Pelas características acima colocadas, percebemos que a reestruturação produtiva possui o claro objetivo de enxugar ao máximo os gastos com os "tempos mortos" da empresa, intensificando assim a exploração da força de trabalho e ampliando a mais-valia. Não é mera coincidência que o Neoliberalismo desenvolve o papel de "enxugar" os gastos do Estado com assistência social, pois como colocamos anteriormente, ambas caminham juntas para fazer frente à crise dos anos 1970.

Harvey (1994) também aponta para essa tendência de estruturação das empresas no toyotismo, pois o mesmo afirma que

a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores "centrais" e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins. Na Inglaterra, os "trabalhadores flexíveis" aumentaram em 16 por cento, alcançando 8,1 milhões entre 1981 e 1985, enquanto os empregados permanentes caíram em 6 por cento, ficando em 15,6 milhões (...). Mais ou menos no mesmo período, cerca de um terço dos 10 milhões de empregos criados nos EUA estava na categoria "temporário" (HARVEY, 1994, p. 144).

Essa nova forma de organização e gerenciamento do trabalho possui a

intenção de colaborar para que as empresas se tornem mais competitivas, conseguindo se submeter aos novos critérios internacionais de competitividade e produtividade, ou seja, essa forma de organização tem o objetivo de proporcionar às empresas condições de competir em nível mundial, o que é necessário para a sua sobrevivência em tempos de globalização neoliberal, dentro da lógica capitalista.

Para alcançar tais objetivos reduzem o trabalho improdutivo, pois os mesmos trabalhadores que planejam também são os que executam. Isso, juntamente com a incorporação de tecnologia informática e cibernética, cria as condições para o surgimento da empresa enxuta, que elimina números consideráveis de postos de trabalho, constituindo a denominada "fábrica moderna", que merece destaque por possuir menor contingente de força de trabalho e, apesar disso, possuir os maiores índices de produtividade.

A partir desse ideário da empresa moderna, é possível perceber que o trabalhador sofre sérios impactos com tal reestruturação produtiva, mais acentuadamente em dois sentidos: Primeiramente, a eliminação dos postos de trabalho, que empurram ao desemprego e ao subemprego, trabalho informal, uma quantidade elevada de trabalhadores. Por outro lado, há uma intensificação significativa da exploração da força de trabalho dos que conseguem manter seus empregos.

Com isso, identificamos algumas consequências importantes das transformações no processo de produção que afetam o mundo do trabalho. Segundo Antunes (2008), podemos identificar as seguintes:

- 1) diminuição do operariado manual, fabril, concentrado, típico do fordismo e da fase de expansão daquilo que se chamou de regulação social-democrática;
- 2) aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, temporário, sub-contratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do Terceiro Mundo, como, também nos países centrais;
- 3) aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, aumento este que tem suprido principalmente o espaço do trabalho precarizado, subcontratado, terceirizado, *part-time* etc.;
- 4) enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no "setor de serviços", que inicialmente aumentaram em ampla escala mas que vem presenciando também níveis de desemprego tecnológico;
- 5) exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores "velhos" (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais;
- 6) intensificação e superexploração do trabalho, com a utilização brutalizada do trabalho dos imigrantes, e expansão dos níveis de trabalho infantil, sob condições criminosas, em tantas partes do mundo, como Ásia, América Latina, entre outros;

- 7) há, em níveis explosivos, um processo de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha;
- 8) há uma expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado (Capítulo Inédito), em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam dos processos de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, mas da sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada.

No Brasil, a reestruturação produtiva e suas consequências para os trabalhadores ocorreu logo que as empresas de nosso país foram levadas a competir com as do exterior, por motivo da expansão do capital rumo a novos locais de consumo e de produção com força de trabalho menos remunerada. Assim, para aumentar seus lucros e com isso ampliar a capacidade de competição, tais empresas "aceleraram a terceirização de atividades, abandonaram linhas de produtos, fecharam unidades, racionalizaram a produção, importaram máquinas e equipamentos, buscaram parcerias, fusões ou transferência de controle acionário e reduziram custos, sobretudo da mão-de-obra" (MATTOSO, 2000, p.30).

Diante disso, também no Brasil, de modo geral, restaram duas alternativas pouco interessantes aos trabalhadores: ou o desemprego, ou o trabalho precarizado em empresas terceirizadas; ou seja, as consequências dessa reestruturação para os trabalhadores estão sendo catastróficas: "deterioração das relações de trabalho, com a ampliação da desregulamentação, dos contratos temporários, de falsas cooperativas de trabalho, de contratos por empresa ou mesmo unilaterais" (MATTOSO, 2000, p. 08).

Ainda, o desemprego no Brasil atingiu proporções alarmantes, sendo que, segundo Jakobsen (2000), um em cada cinco habitantes das grandes cidades brasileiras se encontra desempregado, e outros dois de cada cinco executam um trabalho informal.

Em consequência disso, no nosso país, a realidade que já era débil na década de 80, sendo considerada em seus fins como a "década perdida", torna-se dramática nos anos 90, pela ampliação do caráter precário das condições de trabalho, aumento do trabalho assalariado sem carteira assinada, consequentemente, sem direito a aposentadoria, e do trabalho independente, ou seja, do aumento do trabalho sem renda fixa e em tempo parcial, comumente chamado de "bico".

Segundo Suisso (2008, p. 03), "em termos de mercado de trabalho, é razoável supor que o início dos anos de 1990 representou uma ruptura no

movimento crescente de formalização do trabalho. Desde então, tem crescido a "informalidade". Jakobsen (2000, p. 05), em pesquisa por ele realizada, ressalta que "os trabalhadores informais representam quase a metade da população ocupada que trabalha e/ou mora no município de São Paulo".

Torna-se importante aqui, mais uma vez, ressaltar que tais consequências não ocorrem como um desvirtuamento dos objetivos da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais. Como destaca Anderson (1996), a tentativa de implantar o Neoliberalismo em nível mundial é uma estratégia do capital para gerenciar a crise dos anos 70. Isso se torna mais claro quando são colocados objetivos a serem alcançados com tal implantação, tais como: 1) deter a grande inflação dos anos 70, com a intenção de recuperar os lucros; 2) ocasionar a derrota do movimento sindical; 3) ampliar a taxa de desemprego, "concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente" (ANDERSON, 1996, p.15); 4) aumento do grau de desigualdade.

Se analisarmos o contexto brasileiro, veremos que tais objetivos vêm sendo alcançados também em nosso país. Façamos uma correlação da pobreza, desemprego e trabalho informal com os recordes de lucros, como é o caso do setor bancário, que, segundo nota técnica do DIEESE, no primeiro semestre de 2007, superou mais uma vez o lucro de períodos anteriores, e veremos que isso é fato. O balanço semestral dos seis maiores bancos do país – Banco do Brasil, Bradesco, Itaú, Caixa Econômica Federal, ABN Amro e Unibanco – registrou crescimento de 13,9% do lucro líquido. No total de R\$ 14,9 bilhões, o lucro conjunto desses bancos é aproximadamente 60,0% do lucro total do sistema financeiro nacional no 1º semestre de 2007 (DIEESE, 2007).

Outro dado importante para nossa discussão, apresentado na nota técnica do DIEESE, diz respeito ao fato que 1% mais rico do Brasil detêm 12,8% da renda total do trabalho, enquanto que os 50% mais pobres (das pessoas ocupadas) detêm 16,6% desta renda. Ainda, em nosso país, em 2006, cerca de 36,4% dos ocupados, trabalhavam mais de 44 horas semanais, e, neste mesmo ano, o setor de serviços empregou 41,5% da população.

Além disso, ocorre um desvio crescente de recursos para a especulação, uma incapacidade crescente de absorção da mão-de-obra e do trabalho criativo humano, incapacidade de recuperar e sustentar ritmos elevados de crescimento. Anderson afirma que a falta de investimentos é decorrente, de forma especial, da

desregulamentação financeira que é elemento importante do programa neoliberal e que "criou condições mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva, [isso porque as] transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais" (1996, p. 16).

Ainda, em se tratando de desigualdade social e pobreza, segundo Mattoso, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), apresenta dados onde "cerca de 57 milhões de brasileiros – o equivalente a 35% da população – estão atualmente abaixo da linha de pobreza e que entre 16 e 17 milhões de brasileiros vivem em condições de miséria absoluta" (2000, p. 25).

Se os dados acima já são alarmantes, o que podemos esperar desta nova crise pela qual estamos passando? Ainda não é possível afirmar os desfechos da mesma, mas percebemos que vem ocorrendo amplos investimentos por parte do Estado (nas diferentes nações) para salvar bancos e grandes empresas. Por outro lado, pouco tem sido feito para conter a nova onda de desempregos que vem ocorrendo. Segundo dados da OIT, em seu relatório Tendências Mundiais do Emprego (2009), "o desemprego no mundo poderia aumentar em 2009 em relação a 2007 entre 18 e 30 milhões de trabalhadores e até além de 50 milhões caso a situação continue se deteriorando" (s/p).

Tal relatório da OIT sustenta que, caso se produza este último cenário, cerca de 200 milhões de trabalhadores, em especial nas economias em desenvolvimento, poderiam passar a integrar as filas da pobreza extrema. "A redução da pobreza está em retrocesso e as classes médias em nível global estão se debilitando. As consequências políticas e de segurança são de proporções gigantescas", declarou Juan Somavia, Diretor-Geral da OIT.

Também consta neste relatório que,

em 2009, a proporção de pessoas com empregos vulneráveis - ou seja, trabalhadores que contribuem para o sustento familiar ou trabalhadores por conta própria com menor acesso às redes de seguridade que protegem contra a perda de renda durante tempos difíceis – poderia aumentar de maneira considerável no pior dos cenários e afetar até 53% da população com emprego (s/p).

Assim, se não bastasse o desemprego, outro ponto passível de ser observado nesta crise é a tentativa da burguesia de, em troca da manutenção de empregos, avançar (do ponto de vista deles, pois por parte dos trabalhadores é um retrocesso) na flexibilização das leis trabalhistas. Isso é na maior parte das vezes realizado através de negociatas para a ampliação, por exemplo, dos bancos de

horas.

Mesmo havendo pressão e resistência por parte dos sindicatos, que buscam denunciar os grandes lucros dos patrões, bem como a tentativa de flexibilizar a legislação, as negociações em muitos casos desconsideram a instituição sindical, e, de maneira coercitiva convocam trabalhadores desesperados, com medo de perderem a única forma de manterem seu sustento nesta sociedade, o emprego (venda da força de trabalho), a votarem pela flexibilização.

Mas, o que faz com que os trabalhadores aceitem tal lógica de destruição de suas vidas e de precarização do seu trabalho sem que ocorram grandes revoltas? Para Mandel, a aceitação dessa lógica por parte dos trabalhadores, ocorre porque

Toda crise de superprodução constitui uma agressão massiva do capital ao trabalho assalariado. Aumentando o desemprego e o medo do desemprego, a crise tende a fazer com que os trabalhadores aceitem as reduções (ou estagnações) dos salários reais, a aceleração dos ritmos da produção, as perdas de conquistas em matéria de condições de trabalho e de seguridade social, a redução das proteções construídas na fase de prosperidade contra a pobreza e a injustiça mais flagrantes (1990, p. 231).

No Brasil isso não é diferente. Oliveira destaca que o Neoliberalismo atua também no nível da subjetividade, atacando as bases da esperança, bem como criando o medo da mudança, da reforma e da experimentação. Segundo esse autor, "há pesquisas em São Paulo que dizem que o povão pede que não se toque nos salários, posto que se acredita – depois de quase vinte anos de altíssima inflação – que os salários, seus aumentos, são a causa da inflação" (1996, p. 27).

Com isso, podemos afirmar que a reestruturação produtiva, que provoca profundas mudanças no mundo do trabalho, bem como a implantação do neoliberalismo, causam influência na subjetividade dos trabalhadores, de maneira que provocam por parte desses últimos uma passividade e aceitação das condições objetivas degradantes do trabalho e de sua própria vida.

Por outro lado, isso também demonstra que tais reestruturações são impostas pelo capital para manter a sua hegemonia e aumentar a subordinação do trabalho para com ele. Disso podemos concluir que: 1) A tensão trabalho/capital, ou seja, a luta de classes permanece na pauta diária atualmente, mesmo que os defensores da "sociedade do conhecimento", entre outros, queiram a ocultar; 2) O trabalho continua sendo uma categoria de análise imprescindível para compreendermos a vida social.

Assim, se no atual momento passamos por um período em que o capital

está conseguindo conter uma ampla revolta dos trabalhadores, isso não quer dizer que a História acabou. Pelo contrário, a complexidade do desenvolvimento histórico nos mostra que as disputas entre as grandes potências pelo mercado mundial tende a se acirrar, de maneira que, ou avançarão os movimentos contrários a essa lógica societária, de modo a suplantá-la, ou continuaremos galopando para a barbárie e, possivelmente, para a impossibilidade da manutenção da vida na terra.

Portanto, os pesquisadores que se propõem a fazer uma análise radical de um determinado objeto de estudo, precisam considerar que vivemos numa sociedade de classes, na qual estão postos interesses concretos diferentes e muitas vezes antagônicos e, portanto, devem se posicionar e defender o interesse da classe a qual tomou posição.

Nesse sentido, buscaremos no próximo ponto fazer uma análise do tipo de trabalhador que é exigido após essa reestruturação produtiva e, como a Educação Física vem sendo influenciada nesse aspecto, em especial no que se refere à formação dos professores desta área.

III. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: AS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo analisamos como as mudanças no mundo do trabalho, que abordamos no capítulo anterior, vêm influenciando na necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, bem como, influenciam no trabalho e na formação para as mudanças que ocorrem no trabalho da Educação Física.

Nesse aspecto, consideramos ser de grande relevância a discussão da formação profissional, visto que a mesma é uma importante determinação que envolve as mediações das mudanças no mundo do trabalho na Educação Física. Fazemos essa inferência porque, analisando a formação é que se torna possível observar qual o profissional que vem sendo formado, a partir de que bases teóricas, para então, podermos apontar a que interesses à mesma vem atendendo na luta entre capital e trabalho.

Entretanto, não podemos analisar a formação em Educação Física como algo independente de um contexto mais amplo, que dita o tipo de trabalhador exigido atualmente para o mundo do trabalho. Somente entendendo essa necessidade da base material é que poderemos compreender, a partir da perspectiva da totalidade, como e porque a formação, em geral, vem ocorrendo de determinada forma atualmente e, como essas necessidades do capital vêm influenciando na formação da Educação Física.

3.1. Redefinição na formação: o trabalhador de novo tipo

Como demonstramos no capítulo anterior, vivemos num período em que o capital se globaliza e expande sua exploração para todas as partes do globo terrestre e para todos os âmbitos da vida. Amplia o uso de maquinaria nas indústrias, o que impele cada vez mais trabalhadores a viverem no desemprego e subemprego. Provoca a reestruturação produtiva e mudanças no papel do Estado, o que traz consigo exigências de um trabalhador de novo tipo.

Assim, se no período em que predominava o modelo de produção fordista, a educação como “formação para o capital humano” (FRIGOTTO, 1999, p. 14), estava vinculada à tese do pleno emprego, hoje “a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade” (p. 15).

Gentili argumenta que na era de ouro do capitalismo a escola era vista como “um poderoso dispositivo de integração social” (1999, p. 78-79), de tal maneira que durante os anos 50 e 60 do século XX surgiram disciplinas específicas para tratar dos supostos impactos econômicos da educação: a economia da educação e a teoria do capital humano.

Nesse período,

a escola constituía-se assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (GENTILI, 1999, p. 80).

Diante desse aspecto, o Estado era quem desempenhava o papel central, tanto nas atividades de planejamento, quanto na captação de recursos financeiros a serem destinados ao sistema educacional, visto que, do ponto de vista de quem defendia a teoria do capital humano, a educação contribuía para a competitividade da economia nacional.

Esse discurso predominou durante a chamada era de ouro do capitalismo. No entanto, com a crise dos anos 70 que conduziu à reestruturação produtiva e à implantação do Neoliberalismo, ocorre o que Gentili (1999, p. 81) denomina de “privatização da função econômica atribuída à escola”, o que não significa a negação da contribuição econômica da escola, mas sim “uma transformação substantiva em seu sentido” (p. 81).

Ocorre que se passou

de uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, competitividade das empresas, riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 1999, p. 81, grifo no original).

O que se percebe então são mudanças substanciais de alguns componentes

centrais que definiram a teoria do capital humano em meados dos anos 60 do século XX. Essa desintegração da promessa integradora da escolaridade, no campo econômico, que ocorre a partir dos anos 80,

deve ser entendida, em parte, como produto dessa dinâmica que começou a regular o desenvolvimento da economia-mundo capitalista nas décadas que antecederam a virada do Breve Século XX. A certeza de que as economias podiam crescer em ritmos e taxas diferenciadas (porém, controlada de uma outra forma), mas que já não se podia pensar no mercado de trabalho como uma esfera de expansão ilimitada, simplesmente porque não podia haver espaço para todos, foram o contexto dessa mudança. Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se deveria formar *também* para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável (GENTILI, 1999, p. 89).

Com essas mudanças, ocorre uma reformulação no caráter da escolaridade, que agora precisa garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem, no exigente mundo do trabalho, com poucas e inconstantes vagas disponíveis. Cabe, portanto, uma formação para a empregabilidade, numa escola que não necessariamente precisa ser pública (e que preferencialmente não a seja), visto que é responsabilidade do trabalhador a formação para conseguir manter-se empregado.

Dentro desta reestruturação, como já colocamos acima, há também uma reconfiguração no papel do Estado, através da implantação e expansão do modelo neoliberal, onde “o fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídio aos mais pobres” (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

É nesse contexto que ocorre uma reconfiguração das responsabilidades sociais para o plano individual. O fato de uma considerável parcela da população estar desempregada, ou atuando no subemprego, deixa de ser considerado como um problema da estrutura social para se tornar sinônimo de má qualificação do trabalhador. Assim, se este atua num mercado precário, ou ainda, se está desempregado, isso não é culpa do capitalismo, mas sim do trabalhador que não adquiriu “competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornar competitivo e empregável” (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

Desse modo, buscamos aqui apontar os embates das divergentes concepções de mundo e educação no que tange à formação, tanto no sentido mais amplo, quanto da Educação Física, diante da reestruturação produtiva e da globalização excludente que provocam modificações no mundo do trabalho e conduz

cada vez mais trabalhadores ao desemprego e subemprego.

Nesse sentido, questionamos desde já as análises e proposições de diretrizes que buscam simplesmente ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva. Isso porque tal formação conduz ao entendimento de que essa estruturação social é a única possível e decorrente do desenvolvimento da ciência e tecnologia. Frigotto (1999, p. 35) nos alerta que “esta perspectiva parte de uma visão de desenvolvimento, ciência e tecnologia despidas de relações sociais e no pressuposto do pleno emprego”.

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, a teoria do capital humano, que buscava explicar e resolver o enigma das desigualdades internacionais, regionais e individuais, teve uso político e ideológico nas definições políticas orientadas pelos organismos internacionais. No Brasil, segundo Frigotto (1999) a reforma universitária de 1968 estruturou o sistema de Ensino Superior nesta perspectiva teórico-metodológica, com parâmetros tecnicistas e economicistas.

O uso desta teoria com a finalidade acima apresentada conseguiu ter sustentação no período em que a produção era organizada com base no binômio taylorista/fordista e que o Estado de Bem-Estar Social garantia direitos básicos (nos países do capitalismo central). No entanto, a partir do momento em que este modelo de produção e esta estrutura social não dão mais conta de sustentar as contradições do capital e manter as taxas de lucro, ocasionando aumento exponencial do desemprego estrutural e na precarização do trabalho através das flexibilizações, a mesma precisou ser reconfigurada.

Isso ocorre devido à busca incessante do capital manter sua hegemonia a qualquer custo, se colocando “contra a história” (COGGIOLA, 2002), visto que esse modelo não consegue mais conduzir ao avanço das forças produtivas da sociedade, mas, pelo contrário, provoca a ampliação das forças destrutivas (desemprego, subemprego, destruição do meio ambiente, aumento das desigualdades sociais).

Diante disso, acontece uma redefinição no papel da educação e da formação profissional para que seja possível uma inserção dos países dependentes ao processo de globalização e reestruturação produtiva, com novas bases científicas e tecnológicas.

Quem ainda não ouviu, viu ou leu na mídia a quase diária fala dos empresários, ou dos funcionários que ocupam altos cargos nas empresas, afirmando que: “Existe trabalho! O que falta é mão de obra qualificada!”? Qualificada para as

necessidades das grandes empresas. Mas que necessidades são essas? Pelo que já expusemos no capítulo anterior, fica evidente que são as necessidades de exploração máxima de mais-valia relativa e absoluta.

Assim, o que o capital vem exigindo da formação, atualmente, é que a mesma desenvolva “habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’” (FRIGOTTO, 1999, p. 45).

Cabe aqui trazermos um importante questionamento realizado por Forrester, quando coloca

Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil de cada semana, de cada mês, de cada ano – a procura “efetiva e permanente” deste trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses, as vezes anos, se oferecendo todo o dia, toda a semana, todo o mês, todo o ano em vão, barrado previamente pelas estatísticas. Pois, afinal, ser recusado cada dia útil, de cada semana, de cada mês, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão? Seria isso uma colocação, um job, ou mesmo uma aprendizagem? Seria um destino plausível? Uma ocupação razoável? Uma forma realmente recomendável de emprego de tempo? (1997, p. 14).

Diante deste contexto, “o que significa uma formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural [...]?” (FRIGOTTO, 1999, p. 46). Não estaríamos assim transformando as vítimas do desemprego estrutural em culpados, já que existe o oferecimento de educação para todos onde os mesmos podem adquirir as competências necessárias, e, portanto, se tais trabalhadores não encontram emprego ou são expulsos do mercado, isso (supostamente) ocorre porque eles não possuem as devidas competências?

O que fazer diante disso? Do ponto de vista da classe trabalhadora, a alternativa histórica apontada é a superação da sociedade de classes, ou seja, a superação do capitalismo por meio de socialismo (na concepção marxista) e, posteriormente, comunismo. Isso porque, como bem coloca Altvater (1995 *apud* FRIGOTTO)

É impossível simplesmente dar continuidade às estratégias de desenvolvimento e de industrialização das décadas passadas. Não só elas fracassaram em extensas regiões do Hemisfério Sul, como estavam condenadas ao fracasso por causa das contradições que contêm. É uma ilusão, e por isso uma desonestidade, alimentar e difundir a idéia de que

todo o mundo poderia atingir o nível industrial equivalente ao da Europa, América do Norte e do Japão, bastando para isto que as sociedades menos desenvolvidas “aprendam com a Europa” (1999, p. 40).

Assim, para avançarmos na discussão da formação, em especial na Educação Física, precisamos, primeiramente, superar os fetiches que vem sendo colocados. Para isso, devemos tomar cuidado com conceitos como “sociedade do conhecimento (e não mais sociedade de classes [mais especificamente, sociedade capitalista, visto que o modo escravista e feudal também são sociedades de classe]), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade, em planos diversos” (FRIGOTTO, 1999, p. 47), pois os mesmos auxiliam na ampliação da fetichização.

3.2. Redefinição do papel da Educação Física diante das mudanças no mundo do trabalho

Diante das mudanças que ocorreram no sistema econômico nos anos 70 do século XX, além da escolaridade, como vimos acima, também a Educação Física passa por uma reformulação diante das necessidades do Capital. Isso acontece porque as mudanças no mundo do trabalho conduzem à necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo.

Nossas análises acerca desse fenômeno seguem a direção da tese elaborada por Nozaki (2004), de que nessas mudanças, a Educação Física vem perdendo, para o projeto educacional hegemônico, sua importância imediata. Por outro lado, no ambiente não-escolar, há uma ampliação da atuação da Educação Física, mas esse "novo mercado" é exatamente o de trabalho precarizado, terceirizado, do setor de serviços, que vem se ampliando com as novas configurações do mundo do trabalho em geral.

É importante fazermos uma análise histórica para demonstrarmos que a Educação Física, até a poucas décadas tinha como local de atuação predominante, se não exclusivo, a escola, embora os conteúdos de que a mesma tratava foram determinados por diferentes instituições, como a médica, a militar e a desportiva, o que é perceptível através dos métodos historicamente empregados na mesma.

A título de contextualização, temos, por exemplo, a intervenção dos métodos ginásticos, em especial o método suéco de ginástica, que surge nos países nórdicos no início do século XIX. Segundo Escobar, Soares e Taffarel esse método era

voltado para extirpar os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, e, o conteúdo da Educação Física escolar

destinava-se basicamente ao desenvolvimento muscular, privilegiando as flexões das partes do corpo, pequenas corridas, saltos e jogos (...) e tinha por finalidade preparar física e moralmente os indivíduos para que pudessem exercer plenamente as funções de soldados da pátria, bons trabalhadores, no caso dos homens, e mães saudáveis no caso das mulheres, que começam a merecer atenção porque geram os filhos da pátria (2000, p. 215).

Outro período da Educação Física que merece destaque é o qual predomina como conteúdo o esporte, através do modelo da Educação Física desportiva generalizada, disseminada inicialmente na França e que chega ao Brasil por volta dos anos 40 do século XX.

Nesse período histórico, "o ensino do esporte na escola se dá, exclusivamente, a partir dos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Se dá, portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades esportivas exige" (ESCOBAR; SOARES; TAFFAREL, 2000). Desse modo, a Educação Física desportiva generalizada dá continuidade a um projeto de ordenamento e hierarquização da sociedade.

Soares (2001) também auxilia nessa discussão ao abordar que a Educação Física, histórica e hegemonicamente, teve um importante papel no projeto educacional dominante, colaborando para formar o trabalhador necessário nos diferentes estágios do capitalismo, corroborando assim para a implantação e manutenção desse modo de produção no Brasil.

Isso porque, durante a industrialização brasileira, a burguesia, para manter sua hegemonia, necessitava "investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases" (SOARES, 2001, p. 05). Assim, ainda segundo esta autora, a Educação Física colabora para a diminuição nos desperdícios no que se refere aos gestos dos trabalhadores, que Taylor buscava superar com sua gerência científica, pois a mesma "encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo saudável, torna-se receita e remédio para curar os homens de suas letargias, indolências, preguiças e imoralidades" (idem, p. 06).

Além do mais, no século XIX ocorrem várias epidemias decorrentes da situação precária de vida da classe trabalhadora. No entanto, a classe burguesa

coloca os descuidos individuais da classe operária como responsáveis pelo surgimento dessas epidemias, dizendo que as mesmas eram causadas por motivos higiênicos, biológicos ou morais, mas sob hipótese alguma, sociais. Assim, a Educação Física segue também uma perspectiva higienista, cuidando da saúde dos indivíduos, de maneira que eles tenham a capacidade de exercer suas funções nessa sociedade, através da melhora da higiene e da moralização dos hábitos, porém, mantendo a estrutura social intacta.

No Brasil, a Educação Física "se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares" (SOARES 2001, p. 69). Isso ocorre de maneira mais explícita até a década de 1930, porém, perpetua até os dias atuais, principalmente no que se refere à crença de essa resolver os problemas ligados a marginalidade.

Além disso, na década de 30 do século XX, no Brasil, com a passagem da sociedade agro-exportadora para uma sociedade urbano-industrial, a Educação Física ocupou lugar central nas políticas educacionais para a conformação de um homem orientado para a demanda do capital, mas também pronto para a guerra, em uma perspectiva da eugeniação da raça brasileira⁸.

Nozaki coloca que na

lei Constitucional nº 01, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, a educação física tornou-se obrigatória nas escolas primárias, secundárias e normais. Neste contexto, a educação física passaria a ter um papel ligado à propagação de princípios relacionados à segurança da nação. Castellani Filho (1988) destaca que no campo educacional, *'[...] portanto, a EF e a EMC [Educação Moral e Cívica] surgiram como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo'* (2004, p. 139, grifo no original).

Num período posterior, sobretudo na década de 70 do século XX, com a tentativa de o Brasil se inserir no cenário econômico mundial, a Educação Física adota como conteúdo predominante o esporte, pois o mesmo é tratado de forma privilegiada no que se refere a propaganda ideológica em nível mundial, buscando com isso uma equiparação do desenvolvimento cultural brasileiro (em especial o esportivo), com o desenvolvimento econômico (NOZAKI, 2004).

⁸ Apontamos para a necessidade de estudos que analisem em que medida tais objetivos das classes dominantes e do governo foram atingidos. No entanto, o que buscamos aqui explicitar é que, atingidos ou não, eram esses os principais objetivos que denotavam a importância da disciplina de Educação Física para o projeto educacional dominante naquele período.

Não temos aqui a intenção de realizar uma retomada detalhada da história da Educação Física, primeiramente, porque não é o objetivo deste trabalho e, em segundo lugar, porque isso já foi realizado por outros autores⁹ de maneira satisfatória. O objetivo dessa breve explanação acerca da Educação Física é demonstrar que a mesma, ao longo de sua história, em especial no Brasil, desempenhou importante papel na formação do trabalhador forte e dócil, capaz de suportar a carga elevada de trabalho repetitivo necessário ao capital, e por esse motivo era vista como uma disciplina importante ao projeto hegemônico, o que respaldava a sua manutenção no currículo escolar.

No entanto, com as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no sistema produtivo, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo. Segundo Guimarães e Foster (2007), isso provoca mudanças na formação do trabalhador e, conseqüentemente, reformas dos objetivos formativos da escola. A produção toyotista exige mudanças na formação do trabalhador tanto no aspecto técnico-profissional (mais intelectual e com maiores conhecimentos em informática e línguas estrangeiras) quanto no comportamental (com práticas mais coletivas).

Segundo Nozaki

capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo" (2001, p. 05).

Isso faz com que a Educação Física, de forma imediata, perca seu caráter central no currículo escolar para a formação desse trabalhador, pois se tornam mais importantes para a formação do mesmo, disciplinas como a informática e línguas estrangeiras, entre outras.

Precisamos compreender então, como coloca Nozaki (2008), que

sob o ponto de vista do que ocorria na década de 1980, no cenário mundial, com o advento das políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais, bem como o início da flexibilização das relações de trabalho que trouxeram duras penas para a classe trabalhadora, que é possível perceber, no nosso entendimento, um reordenamento no trabalho do professor de educação física no Brasil. No cenário norte-americano e também brasileiro, proliferavam as academias de ginástica enquanto fenômeno caracterizador do empenho da iniciativa privada em gerir algo que deveria ser função do Estado, ou seja, a manutenção e promoção da saúde.

⁹ Soares (2001), Castellani Filho (1988), entre outros.

Seja sob o pretexto da promoção da saúde, ou da busca de uma estética moldada à luz do mercado de consumo, houve uma aplicação, por parte do capital, num grande nicho do mercado do corpo que se abria, mercado este criado em função da simples desobrigação do Estado com a manutenção da qualidade de vida enquanto um bem comum da sociedade a ser preservado. Atentos a este movimento, tomaram o cenário da educação física brasileira os grupos privatistas que, seduzidos pela possibilidade da ocupação do assim denominado mercado das atividades físicas que se erigia, apologizavam tal campo, esquecendo-se das enormes contradições de precariedade que este último apresentava.

Podemos dar maior sustentação a tal informação transcrevendo um fragmento de Eunice Durhan, ex-Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, quando, segundo Nozaki:

em entrevista à Folha de São Paulo em 24/06/95, Durhan, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da educação física devido à falta de recursos que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão aviltados e que, em conseqüência, os alunos estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática (2001, p. 05).

Além disso, no final do ano de 2008, é divulgada a notícia de que alunos do terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo terão canceladas as aulas de Educação Física para o curso da manhã. Isso ocorreu através de uma resolução da Secretaria Estadual de Educação daquele estado. A justificativa de tal retirada, segundo a assessoria de comunicação é que “o governo está obrigado, por lei, a oferecer Filosofia e Sociologia e, diante da falta de espaço, optou por retirar a disciplina. Outra justificativa é que os jovens têm outras preocupações nesta época, como o vestibular” (FERRAZ, 2009, s/p).

As declarações, bem como a resolução, acima colocadas, demonstram claramente a intenção de priorizar determinadas disciplinas, mais importantes para a formação do trabalhador necessário as novas demandas do mundo do trabalho, em detrimento de outras disciplinas, que possuem um caráter secundário no projeto pedagógico dominante.

Essas novas demandas surgem porque, como colocamos no item que trata das mudanças no mundo do trabalho, as empresas e os Estados nacionais precisam se adaptar as exigências feitas pelos organismos internacionais para que os mesmos se tornem “mais competitivos” diante das políticas neoliberais desta fase imperialista do capitalismo. Exige-se para isso uma educação mais “eficaz” do ponto de vista da adaptação a essas novas necessidades do mundo do trabalho. A educação pauta-se na pedagogia das competências, através de conhecimentos

tácitos, ou, dos "saberes" tão proclamados atualmente.

Duarte (2003) denuncia essa proposta de ensino que, segundo ele, desvaloriza o conhecimento científico historicamente produzido e acumulado e que serve de base para a compreensão dos fenômenos sociais e, em seu lugar, ergue um novo processo, de reflexão sobre saberes profissionais, particularizado e subjetivo, ou seja, a reflexão se dá de maneira pragmática, e não mais no nível de um conjunto de questões que envolvem a realidade social, através da apropriação crítica da cultura humana. Este autor aponta como "intelectuais orgânicos" dessa proposta, na perspectiva gramsciana, autores que estão em evidência atualmente, como: "Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros" (DUARTE, 2003, p. 620).

Retornando à especificidade da Educação Física, Nozaki coloca que,

Se por um lado a educação física tem sido desvalorizada enquanto disciplina curricular no seio do projeto dominante de formação humana, pelas políticas educacionais, por outro lado, desde o final do século XX, no Brasil, as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo uma carga valorativa positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, num viés liberal (2004, p. 09).

Assim, o que ocorre é um redirecionamento do trabalho da Educação Física de um espaço mais regulamentado, o escolar, para um âmbito onde há uma baixa regulamentação do trabalho, fora da escola, espaço este de trabalho flexível e precário no que se refere à sua regulamentação, seguindo o movimento das mudanças no mundo do trabalho em geral.

Além disso, a própria discussão histórica da concepção progressista da Educação Física acaba perdendo com isso, pois comumente nesses novos espaços de atuação, a mesma não é abordada como uma área que trata da cultura corporal, mas sim, em uma perspectiva da aptidão física, ou seja, "da melhor adaptação do homem à sociedade capitalista" (NOZAKI, 2004, p. 10).

É importante ressaltarmos que essa reestruturação do trabalho da Educação Física se dá também por intermédio das políticas neoliberais, pois as políticas educacionais acompanham o movimento das teses neoliberais, em relação ao enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, cabe à escola a formação de um homem capacitado à integração dentro do modelo da economia globalizada, e, sendo assim, a disciplina de Educação Física assume um papel secundário.

Também é nesta mesma lógica neoliberal, que se expande o mercado da Educação Física nos meios não-escolares, pois este é um fenômeno que segue a perspectiva liberal de oferecimento, por parte da iniciativa privada, de determinados serviços que podem ser "livremente" comprados pelos indivíduos que a eles queiram (e possam) ter acesso.

Ainda, existe nesse espaço um grande contingente de trabalhadores da área da Educação Física, contingente esse que se amplia sempre mais¹⁰, o que proporciona um grande exército de reserva, facilitando a substituição, a qualquer momento, de trabalhadores por outros que se sujeitem a menores salários, ou de piores condições de trabalho.

O que vem ocorrendo então é um reordenamento do trabalho da Educação Física, que perfaz um duplo movimento. Por um lado, ocorre a sua desvalorização no magistério, por causa das necessidades de um trabalhador de novo tipo, bem como, por motivo de ajustes estruturais do neoliberalismo, o que também provoca uma desvalorização na educação em geral. Por outro lado, o trabalhador da Educação Física, baseado na noção do empreendedorismo, visualiza a possibilidade de atuar no campo das práticas corporais do meio não-escolar, que é caracterizado pela precarização do trabalho, fenômeno de gerência da crise do capital.

Diante disso, não podemos nos deixar conduzir pela ideologia neoliberal que nos inculca ser sua a única forma que temos de superar o que está posto. Na perspectiva neoliberal, para salvarmos o modelo econômico vigente é necessário que uma parcela se sacrifique, seja através do desemprego, seja através do trabalho precário. Querem nos impor isso como sendo a única alternativa possível, o que não deve ser aceito pelos trabalhadores.

É por esse motivo que nos colocamos junto aos que defendem uma sociedade pautada em outros referenciais, que supere as contradições de classe, ou melhor, que superem as próprias classes sociais. Também é por isso que lutamos por dentro da nossa área que, como veremos a seguir, está num constante embate de projetos tanto de Educação Física, como de educação, homem e sociedade, visto que tais concepções estão inseridas numa totalidade de determinações.

¹⁰ Atualmente existem 855 cursos/habilitações de graduação em Educação Física no Brasil (MEC, 2009). Ocorre um percentual de aumento dos bacharelados, e, os cursos são disponibilizados cada vez num percentual maior em Instituições Privadas de Ensino Superior.

3.3. Diretrizes Curriculares para a Educação Física: do embate de projetos à subordinação das necessidades do Capital

Se o trabalho da Educação Física sofreu as reconfigurações que acima apontamos, de maneira a atender às novas demandas do capital, não é menos verdade que a formação profissional nesta área passou por uma importante reestruturação nos últimos anos, de modo a acompanhar tais mudanças. Assim, buscamos analisar os embates realizados na Educação Física diante da reformulação das suas diretrizes, de maneira que o leitor possa compreender a que interesses a formação apontada pelas mesmas vem atendendo.

É necessário, porém, que compreendamos a reestruturação das diretrizes curriculares não como exclusividade da Educação Física, mas sim como um movimento mais geral de reestruturação dos cursos para atender as demandas da formação de um trabalhador de novo tipo diante das novas necessidades do capital, visto que o MEC, nos últimos anos, encaminhou a reformulação das diretrizes de quase 50 cursos. Podemos afirmar, diante disso, que as diretrizes curriculares são uma ação governamental, que busca reformular a formação e estruturação da Universidade em geral.

No processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação em Educação Física, tivemos os posicionamentos e embates de diferentes e divergentes grupos desta área (Instituições de Ensino Superior - CONDIESEF, instituição científica – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Ministério do Esporte, Movimento Estudantil da Educação Física - ExNEEF, Conselho Federal de Educação Física - CONFED, entre outros).

No entanto, numa sociedade de classes, como a que vivemos, é imprescindível que a análise em torno da formação profissional e da elaboração das diretrizes de um determinado curso, seja realizada de maneira mais aprofundada. Assim, em última instância, por mais que existam nesses grupos diferentes táticas, no que concernem às estratégias existem, segundo Lácks, Taffarel e Santos Júnior, três frentes:

1. Uma que se caracteriza por uma visão sistêmica da sociedade e tem como referência para os estudos o currículo da graduação e a intervenção do profissional, no sistema educacional ou fora do sistema educacional, subdividindo-se aí a possibilidade de intervenção entre os chamados setores: educacional, comunitário e o desporto competitivo de alto

rendimento. Tais concepções são sustentadas e sustentam o CONFEF, cuja preocupação básica é assegurar, “na terra de ninguém”, quem pode interferir na área. Em termo de projeto histórico, caracteriza-se pela manutenção do *status quo*, próprio ao modo do capital [...]. 2. Outra que entende o currículo e demais componentes dos estudos curriculares como relações de poder, gênero, temas transversais e os campos de trabalho, a saber: educacional, lazer, saúde, desporto comunitário e competitivo de alto-rendimento, entre outros. Caracteriza-se por uma visão fenomênica da sociedade, baseada nos elementos supra-estruturais (cotidiano, cultura, gênero, memória, corpo), subsumindo elementos infra-estruturais e da luta de classes. Caracteriza-se ainda por não fazer referência científica ao projeto histórico ao qual veicula suas práticas e suas produções teóricas [...]. A humanização do capitalismo, a multireferencialidade, a complexidade, ou a perda de referencialidade, são temas recorrentes em tal visão. 3. Outra posição parte da realidade concreta e de sua crítica e considera como eixo o trabalho pedagógico, ou seja, a práxis social, na formação, na produção do conhecimento e nas políticas públicas. Caracteriza-se pela base teórica marxista ortodoxa que defende o desenvolvimento da ciência a partir da sua inserção nas leis gerais que regem o capital e seu modo de organizar a produção e circulação de mercadorias, considerando as relações como Estado Burguês capitalista e a inserção na luta de classes para superar o capitalismo e construir o socialismo. Defende também a articulação entre entidades como a ANFOPE, ANPEd, a SBPC, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão da Educação Física (2006, p. 95-96).

Assim, partimos do seguinte questionamento para aprofundarmos a discussão: qual o motivo que leva a tamanha reformulação na formação profissional, de maneira geral, e, especificamente na formação em Educação Física? Como resposta, concordamos com Nozaki quando o mesmo diz que

Não só as Diretrizes Curriculares possuem a intenção de formar trabalhadores que modificarão, sem dúvida, o campo de trabalho e, por conseguinte, o mundo do trabalho, como, as modificações deste último determinam, por sua vez, mudanças e até a própria necessidade de modificação na formação humana e, portanto, também nos currículos dos cursos superiores (2003, p. 04).

Assim, tais reformulações ocorrem no sentido da formação do novo trabalhador exigido pelas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho diante da crise do capital, e busca o restabelecimento da sua taxa de lucros, de modo que esses trabalhadores possam melhor se adaptar.

Na Educação Física, mais especificamente, é essa a principal questão que permeia a proposta das diretrizes curriculares, já desde a aprovação da resolução 03/87, quando é aberta a possibilidade da formação dos bacharéis para a atuação no ambiente não-escolar, e, se aprofunda ainda mais na discussão da primeira Comissão de Especialistas (COESP) para a formulação das atuais diretrizes, quando a mesma coloca que houve “uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da educação física, dos esportes e das

atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida” (KUNZ et. al.,1998, p. 39).

Essa preocupação existente com o processo de formação na Educação Física já é constatada em fins dos anos 1970, e se dá em torno da discussão sobre a intervenção profissional do professor desta área. Para ser mais exato, o início das discussões deu-se no interior de uma “comunidade de especialistas” reunida para tratar sobre o assunto, em 1979, na cidade do Rio de Janeiro, prosseguindo, em 1981, na cidade de Florianópolis, 1982, na cidade de Curitiba e, finalmente, em 1984, na cidade de São Paulo, no Encontro de Diretores de Escolas de Educação Física promovido pela Universidade de São Paulo¹¹.

Desses encontros, adveio a elaboração de uma nova proposta de formação com a criação de cursos de bacharelado em Educação Física. Tal proposta foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação. Em 1985, no âmbito deste conselho, é constituída a Comissão de Especialistas de Educação Física (Portaria-MEC-83) para tratar do assunto. Em 1986, em Brasília, reúne-se o grupo de trabalho (Portaria CFE 10/84) para consolidar e produzir uma síntese de todas as propostas e, finalmente, em 1987 é elaborada uma nova Resolução (03/87).¹²

A deflagração de todo esse processo ocorreu no momento em que uma parcela da comunidade acadêmica da Educação Física (em especial os setores que futuramente encabeçariam a criação do sistema CONFEF/CREFs), influenciada pelas ditas demandas do mercado, iniciou a discussão sobre as limitações que a legislação, normatizadora dos cursos de Licenciatura Plena em Educação Física, impunha à formação do professor, tendo em vista a expansão das possibilidades de sua atuação profissional.

Decorrente desses debates formulou-se o Parecer 215/87 que trata da “reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo” e a Resolução 03/87, sendo que esta fixou “os mínimos de conteúdo e duração a ser observados nos cursos de graduação em Educação Física – Bacharelado e/ou Licenciatura Plena”.

Este novo profissional, formado para atuar no campo não-escolar (o

¹¹ Como documento base para essa historicização, utilizamos os escritos de (LEMOS, 2008).

¹² Sobre os dados históricos relativos ao processo que resultou na elaboração da Resolução 03/87, ver CFE, Parecer 215/87 de 11 de março de 1987.

bacharel), deveria atender às novas demandas da sociedade por atividade física, ocupando assim novos espaços de atuação (academias, clubes, escolinhas, hospitais, hotéis, entre outros). Essa fragmentação surge então da decorrência de novos espaços de atuação, como o *personal trainer*, os “novos” métodos ginásticos franqueados (aeróbicas, *body's*, *Spinyng*, *Pump*, *jump*, Pilates, entre outros). Porém, esses espaços mantêm relações precárias de trabalho (terceirização, prestadores de serviço com empresas individuais, etc), de modo a se adaptar às novas necessidades do mundo do trabalho.

Assim, foi a aprovação da Resolução 03/87 que abriu a possibilidade da formação fragmentada em Bacharelado ou Licenciatura. Com isso, ocorre o que Taffarel (1993) já alertava: o processo de desqualificação dos trabalhadores na formação acadêmica. A formação se dá com vistas a atender às necessidades do mercado que se abre aos professores de Educação Física para além da escola, porém, sem trazer a tona um necessário aprofundamento nas discussões acerca das contradições deste espaço, onde predomina o trabalho precário.

No entanto, não demorou muito para que a Resolução 03/87 começasse a ser criticada. Na verdade toda a legislação relativa à educação, com a promulgação da nova Carta Constitucional, em 5 de outubro de 1988, foi criticada e reformulada. Em 1997, O Conselho Nacional de Educação (CNE), nova denominação dada ao antigo CFE, pela também nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394 de dezembro de 1996), avaliou que

os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (Parecer n. 776/97).

Para encaminhar o processo de elaboração das diretrizes curriculares da Educação Física é criada uma nova comissão, desta vez denominada *Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física* (COESP-EF) no âmbito do CNE que, segundo a própria, “procurou aprimorar a Resolução 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses doze anos de vigência” (KUNZ et. al., 1998, p. 37).

O título a ser conferido ao formado seria o de *Graduado em Educação Física* com um determinado tipo de aprofundamento. É importante salientar que, nesse documento é possível observar, de forma explícita, a subordinação do trabalhador

da nossa área às leis do mercado:

Não cabe um documento dessa natureza estabelecer e delimitar, pontualmente, os campos de atuação profissional, em função do tipo de aprofundamento cursado pelo graduado. Cabe ao *mercado de trabalho* e aos próprios conselhos profissionais regularem esta questão. (KUNZ, et. al, 1998, p. 07, grifo nosso).

Sob a despreziosa justificativa de apenas mudar o nome das partes que deverão compor o currículo, se propõem toda uma nova estruturação dos conhecimentos divididos agora em uma maior quantidade de categorias. Observa-se assim uma maior fragmentação no conhecimento que constitui a formação dos egressos dos cursos.

No entanto, em 2000 findou o mandato daquela COESP. Nessa ocasião, o CONFEF começa a entrar em cena e inicia sua ingerência, de tal monta que há uma forte ligação entre a segunda COESP e este Conselho e, de sua relação com o CNE, surge o Parecer 138/2002. Este parecer possui, em sua proposição de “perfil profissional”, estreita ligação com a formação do trabalhador de novo tipo, ou seja, de um trabalhador flexível, que possua as competências de liderança, comunicação, gerenciamento, necessárias para a inserção no novo trabalho da Educação Física.

O Parecer CNE/CES 138/2002 absorveu diversas propostas dos diferentes grupos de interesses que participaram do processo. Observa-se em tal parecer a vinculação do perfil profissional às competências, habilidades e conteúdos e sua associação às demandas de qualidade e eficiência. Tais expressões constituíam-se como as principais referências dos discursos daqueles que faziam a apologia do mercado como elemento mediador das relações humanas (CONFEF/CREFs¹³). Competências e eficiência são os novos quesitos fundamentais para enfrentar um mercado de trabalho que se mostra cada vez mais competitivo e exigente. Neste documento a atuação do licenciado é vista da seguinte forma: “o Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional” (Parecer CNE/CES 138/2002, p. 03).

Quanto ao profissional (bacharel), o documento se referia da seguinte maneira:

¹³ Embora não estejamos realizando uma discussão mais aprofundada acerca do sistema CONFEF/CREFs neste trabalho, precisamos esclarecer o leitor que o mesmo é uma estrutura avançada do capital, que vem realizando uma importante mediação entre as necessidades do capital e a Educação Física. Para aprofundar os estudos sobre a regulamentação, ver Nozaki (2004).

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais ou não-formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação, entre tantas outras). (Idem).

Em relação à organização curricular, o Parecer CNE/CES 138/2002 absorveu a nomenclatura proposta pelo CBCE, dividindo-as em competências gerais (atenção à saúde, atenção à educação, tomada de decisões, comunicação, liderança, planejamento, supervisão e gerenciamento e educação continuada) e competências e habilidades específicas (sólida formação nas áreas de conhecimento que formam a identidade do curso, estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, entre outros).

Cabe aqui salientar que a entrada do CBCE nessa comissão causou certa surpresa, para não dizer espanto, em especial para o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho daquele Colégio, pois o “consenso possível” que se buscava naquela comissão era exatamente contrário as discussões historicamente travadas dentro deste GTT. Esse fato provocou a elaboração de uma carta, denominada: “Carta de Vitória”, por parte do último.

Nesse sentido, concordamos com Taffarel (2008) que

O CBCE adotou posição retrograda quanto às diretrizes, abriu mão de seu papel de crítica e sustentou a reafirmação de uma resolução que não considera os avanços científicos da área no que diz respeito à teoria do conhecimento e a organização curricular. Sustentou um “consenso possível” que se desfaz quando são apresentados os conteúdos dos argumentos que sustentam tal consenso[...]. Demonstrou não ter autonomia e independência em relação a um organismo do governo como é a Comissão de Especialistas e contribuiu para um “consenso possível” com o CONFEF o que é um erro histórico da instituição (s/p).

Essa postura adotada pelo CBCE é um grande retrocesso se considerarmos toda a discussão que ocorreu nos anos 1980 e 1990 no interior daquele Colégio, discussão essa que apontava para uma necessária apropriação tanto dos conhecimentos relacionados às Ciências Naturais, quanto ao das Ciências Sociais e Humanas para superarmos a fragmentação histórica da nossa área, mais antiga que a própria resolução 03/87, que traduziu a mesma para o âmbito das diretrizes curriculares. Assim, na tentativa de forjar um “consenso possível” que não passou de um “falso consenso”, aquele Colégio toma uma postura de ampliar a fragmentação da área, via Diretrizes Curriculares, ignorando todo o acúmulo que possuía sobre

este debate.

A Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) também foi convidada para compor essa Comissão, no entanto, ao contrário do que fez o CBCE, sustentou o acúmulo de discussões que possuía dentro do MEEF e, em conjunto com a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/FACED/UFBA), elaborou uma proposta própria de Diretrizes Curriculares, proposta essa que é antagônica às diretrizes hoje vigentes, tanto em relação ao conteúdo quanto a forma de condução do processo de elaboração. Sendo assim, essa entidade acabou não participando da composição daquela comissão.

Nas palavras de Alves:

Fomos convidados a compor a Comissão de Especialistas durante a audiência, mas não aceitamos devido à restrição das discussões e também porque legitimaríamos a construção de um falso consenso dentro da área, ferindo assim a história de luta do MEEF e as deliberações de suas instâncias (2005, p. 21).

O primeiro aspecto que afastou a participação da representação Estudantil, através da ExNEEF, foi a não contemplação do amplo diálogo para a elaboração das mesmas. Assim, a configuração das Comissões de Especialistas também não contemplou a amplitude da correlação de forças para a construção das propostas que vem historicamente se posicionando criticamente em relação ao processo e ao conteúdo da resolução.

Outro ponto relevante é que a ExNEEF não se inseriu no debate porque a proposta de fragmentação dos currículos em Licenciatura e Bacharelado é elaborada pelo sistema CONFED/CREFs que é, na Educação Física, “o órgão responsável por implementar esses ajustes estruturais [...] e para tanto não só tem a intenção de resguardar o profissional de Educação Física, mas intervém diretamente na construção das Diretrizes Curriculares” (ALVES, TRANZILO e TITTON, 2005, p. 92). Desse modo, ao se posicionar favorável a uma nova formação da sociedade, a socialista, é evidente que a ExNEEF não poderia defender e legitimar um órgão que viesse a atender a novas demandas do capitalismo.

Segundo os autores acima citados, a posição contrária da ExNEEF constituir a COESP decorre de que, perante esse amoldamento dos trabalhadores à nova ordem social

os indivíduos são obrigados a adaptar-se a nova realidade para manter seus empregos, mesmo que não consigam se inserir no mundo do trabalho,

já que o aumento e a manutenção do exército de reserva, que fragiliza e fragmenta a classe trabalhadora perante o mercado, são partes integrais e necessárias para manter a ordem neoliberal em contexto mundial (2005, p. 92).

Diante disso, embora o Parecer CNE/CES 138/2002 tenha sido aprovado, a decorrente resolução jamais o foi. Tentando absorver propostas de todos os setores e grupos de interesse que haviam participado do processo, acabou por não representar nenhum deles e, por isso, não representou a construção de um consenso na área e, tampouco, nos movimentos a ela vinculados. O único agente que o aprovava e o defendia era o CONFEF, pois dizia que o mesmo tinha sido aprovado por aqueles que, na concepção deste Conselho, eram responsáveis pela formação dos graduados, ou seja, os dirigentes das Instituições de Ensino Superior (IES). Sua reação a não aprovação pode ser observada na revista do mesmo, em um artigo elaborado por um de seus dirigentes. Escreve Tojal (2004, p. 02):

Ação política de componente de Órgão Público Federal, por razão meramente política, conjunta com a gestão de ex-integrantes da comissão de especialistas da SESu/MEC – COESP-EF, que entendiam que a proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, por eles elaborada e encaminhada para a análise do relator, não havia sido considerada, e assim questionaram visando descaracterizar as recomendações feitas pelo parecer CNE/CES 0138/02, construídas por aqueles que detêm realmente a responsabilidade pelo desenvolvimento da preparação, no caso, os dirigentes das IES formadoras.

Pode-se afirmar que a retirada imediata deste parecer ocorreu por força da pressão de setores progressistas da Educação Física, que o consideravam um retrocesso na área. Segundo Alves, Tranzilo e Titton, o sistema CONFEF/CREFs foi o formulador dessa proposta que aprofundava a formação dividida em licenciatura e bacharel, o que caracterizava “campos de formação formal e não formal, concentrando a EF na área da saúde, desconsiderando todo o acúmulo da década de 80 e 90, onde foi proposta a superação desta herança restrita e técnica da área” (2005, p. 88).

Partindo desses fatos, atendendo solicitação do CNE, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2003, o Ministério do Esporte (ME) constituiu um grupo de trabalho com integrantes de seu quadro técnico, do CBCE e de IES, encarregado de propor um documento alternativo ao parecer CNE/CES 138/2002. O documento construído por este grupo serviu como referência para a elaboração da proposta de diretrizes curriculares de outra Comissão de Especialistas em Educação Física (Portaria n°. 1985 – DOU de 21/07/2003), constituída pelo MEC. Esta comissão deveria encaminhar uma nova proposta de diretrizes curriculares que respondesse

às críticas elaboradas ao Parecer CNE/CES 138/2002, e contou com representantes do CBCE, CONFEF, INEP e SESu.

A proposta dessa comissão incluía ainda que o Curso de Graduação em Educação Física deveria ser integralizado “respeitando o mínimo de duração e carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente” (Proposta Alternativa ao Parecer n.º. 138/2002 CNE/CES, 2003, p. 02). Esta proposta definia também os percentuais de carga-horária para cada um daqueles conhecimentos: 30% para Conhecimento de Formação Ampliada, 40% para Conhecimentos Identificadores da Educação Física e 30% para Conhecimentos do Campo de Intervenção da Educação Física. O estágio curricular deveria ter 400 horas, sendo que 60% desta carga deveria ser cumprida em diferentes campos de intervenção da Educação Física ao longo do curso e 40% no campo de intervenção vinculado ao núcleo temático de aprofundamento. No que se refere à Formação de Professores da Educação Básica, a proposta limita-se a dizer que ela deverá obedecer a legislação específica emanada do CNE (Idem).

O conjunto de normas às quais esta comissão deveria obedecer, em que pese sua constituição como representantes que expressavam a diversidade dos grupos de interesse existentes na área, impediu que ela elaborasse um trabalho que superasse as contradições existentes na formação do profissional e do licenciado em Educação Física. A comissão manteve a fragmentação da área em dois cursos – licenciatura e bacharelado – a flexibilização dos conteúdos, a limitação de disciplinas obrigatórias, entre outros.

Após a realização de algumas reuniões em diferentes Estados brasileiros, entre os meses de agosto e novembro de 2003, finalmente o CNE convoca uma audiência pública para selar o suposto consenso estabelecido em torno das novas diretrizes curriculares. Nesta audiência representantes do LEPEL, vinculado à Universidade Federal da Bahia e de representantes da ExNEEF, manifestaram-se contrários ao trabalho realizado pela comissão, denunciando o falso consenso existente na área.

Para o leitor ter uma compreensão dessa impossibilidade de consenso nesses parâmetros, sequer no que se refere à carga-horária mínima foi possível o mesmo, visto que o CONFEF fazia a defesa de no mínimo 4000 horas, seguindo a Resolução das diretrizes curriculares dos cursos da área da saúde; o CBCE fazia a defesa das 2800 horas, seguindo o trabalho da comissão do ME. Isso sem

entrarmos na discussão epistemológica e de concepções de Educação Física e sociedade antagônicas, e portanto, não passíveis de consenso.

Em seu conjunto, o documento resultante de todo este processo – Parecer nº. 058/2004 CNE/CES –, não difere em essência do trabalho realizado pela comissão instituída para tal finalidade. A estrutura curricular é a mesma, apenas retirando a expressão “conhecimento” e mantendo “formação ampliada” e “formação específica”, com as mesmas dimensões. No entanto, a categoria “competência” foi mantida no corpo do parecer e da resolução, sendo definida no Art. 6º, onde se lê: “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.”

Portanto, o referido parecer segue a risca as referências estipuladas pelos marcos legais para a elaboração de diretrizes curriculares e não representa nenhum avanço significativo em direção a um processo de formação que seja capaz de satisfazer as múltiplas necessidades por Educação Física, esporte e lazer oriundas de todos os segmentos da sociedade, em especial, da classe trabalhadora, pois não considerou a dimensão ontológica e epistemológica da proposta que, em nosso entender, era a mais avançada da área: a dos estudantes de Educação Física, via ExNEEF.

O CBCE, que sintetizava os movimentos críticos no âmbito da Educação Física, assumiu uma perspectiva colaborativa com o atual governo (Lula), eximindo-se de lhe fazer crítica e optando por combater posições pontuais com as quais possuía divergências com outros agentes sociais que participavam do processo, em especial, o CONFEF. Este Colégio, conforme está disposto no histórico do Parecer 058/2004, contentou-se em “aprimorar” o que já estava dado às diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, mas no que se refere à essência da formação, tomou a posição de colaboração de classes e do consenso.

A única instituição participante do processo que manteve a posição de enfrentamento e não de conciliação e consenso, não aderindo à comissão que encaminharia a versão definitiva do Parecer 058/2004 foi a ExNEEF. Aliás, além de não aderir, denunciou o falso consenso que havia se estabelecido em torno daquela comissão. A partir daí foi dada continuidade aos trabalhos da Comissão, mesmo com resistência por parte do MEEF e de outros setores da Educação Física, como o MNCR e a LEPEL/FACED/UFBA, e, em 31 de março de 2004, foram aprovadas as

novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física no Brasil, que em nossa opinião, aprofundam a fragmentação da formação da área.

Mesmo assim, a ExNEEF continua debatendo em seus encontros e fóruns a questão das Diretrizes Curriculares, tomando como base para tais discussões a proposta denominada de Licenciatura Ampliada¹⁴, formulada em conjunto com a LEPEL, a qual busca atender os interesses históricos da classe trabalhadora na formação profissional em Educação Física.

¹⁴ No anexo A desta dissertação apresentamos a proposta de Licenciatura Ampliada.

IV. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE DIZEM OS TRABALHADORES

[...] Se está desempregado
Te chamam de vagabundo
Se fizer greve, te chamam de subversivo
Te chamam de subversivo
Mas se arrumar emprego
Não lhe dão dignidade
Apesar do sujo macacão
E do rosto suado, e do rosto suado [...].
(Fragmento da música: Garoto Podre
da banda: Garotos Podres).

Apresentamos e discutimos aqui alguns dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de aprofundarmos a análise de como vem se dando e qual a percepção dos trabalhadores sobre as mediações das atuais mudanças no mundo do trabalho na Educação Física.

Para isso, buscamos averiguar os locais de atuação dos professores de Educação Física na cidade de Pelotas, com o propósito de observar a aceitação da entrevista por parte dos mesmos. No entanto, desde o primeiro contato que tivemos com esses locais, foi possível perceber as dificuldades que teríamos para realizar o estudo somente com professores, sem considerarmos também os estagiários.

Isso porque, em especial na área não-escolar, é utilizada a tática de apropriação de trabalho de estagiários como se esses fossem trabalhadores com diploma, com vistas a aumentar os lucros dos donos desses estabelecimentos, pois a remuneração dos estagiários é muito inferior à de um professor já formado. Ocorre, então, que nesses estabelecimentos, em geral, há um percentual bem maior de estagiários que de professores formados, como veremos adiante, no tratamento dos dados.

A partir desta constatação, optamos por realizar a entrevista também com os estagiários que estão atuando nesses espaços, para que pudéssemos lograr uma melhor apreensão da realidade do trabalho da Educação Física, na cidade de Pelotas, através das múltiplas determinações que o envolvem. Nesse sentido,

elaboramos também um roteiro de entrevistas¹⁵ que viesse a melhor se adaptar aos mesmos.

4.1. Identificando os entrevistados

Foram entrevistados dez sujeitos que serão descritos na análise de nossa pesquisa como “Ent. 01”, “Ent. 02”, e assim sucessivamente, até o “Ent. 10”. Desses entrevistados, seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade varia entre 23 e 52 anos de idade, sendo que dois possuem 23 anos de idade, dois 25 anos, outros dois 29 anos, um entrevistado possui 37 anos, outro 44 anos, um 50 anos e, por fim, um entrevistado possui 52 anos de idade.

No que se refere ao estado civil, três entrevistados são casados, um entrevistado é divorciado e, outros seis são solteiros. Desses, o divorciado, bem como dois dos casados possuem filhos. O divorciado possui dois e, dos casados, um possui três e o outro dois filhos. Os demais entrevistados: um casado e os seis solteiros, não têm prole.

Dos dez entrevistados, sete são professores formados e três são estagiários, sendo que entre estes, dois estudam em Universidade Federal e um estuda em uma Faculdade particular. Em relação à formação, o entrevistado que há mais tempo ingressou no curso de Educação Física, o fez em 1977 e, o que mais recentemente ingressou, foi no primeiro semestre de 2008. Entre estes extremos, temos entrevistados que ingressaram em 1981, 1985, 1994, 1997, 1999, 2003, 2005 e 2006. Destes, os ingressantes de 2005, 2006 e 2008 ainda são estudantes, ou seja, tratam-se dos estagiários. Quanto à titulação do curso, oito possuem Licenciatura Plena (sete formados e uma estagiária). Os outros dois estagiários estão cursando a Licenciatura em Educação Física.

Cabe aqui, novamente, destacarmos os locais de atuação desses professores. Entrevistamos trabalhadores da Educação Física de escolas públicas (municipal e estadual), de clubes, professores que atuam com ginástica laboral em um Banco, *personal trainers*, de academias, de uma instituição ligada à secretaria municipal de saúde de Pelotas, de um SPA e de um centro de ginástica personalizada. A partir dos dados coletados dos entrevistados acima descritos e que

¹⁵ Os roteiros de entrevista estão anexados à dissertação, nos apêndices B e C.

atuam nestes locais é que elaboramos a discussão que segue.

4.2. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física: Dados empíricos

Nos capítulos anteriores, realizamos uma retomada histórica, com base na literatura, de algumas categorias que elencamos como sendo importantes para o nosso trabalho. Queremos aqui esclarecer que a tarefa de trazê-las para a nossa dissertação e discutí-las não foi efetivada simplesmente para fazer uma revisão de literatura.

Essa retomada foi desenvolvida com o objetivo de demonstrarmos que existem duas dimensões do trabalho: o concreto e o abstrato, e que a mesma é sustentada pela cisão básica da sociedade capitalista: a classe detentora dos meios de produção e dos produtos da mesma, e, a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho como a única forma de sobreviver nessa sociedade.

Assim, o desenrolar do restante do processo histórico abordado nesta pesquisa, possui como base essas características essenciais do modo de produção capitalista, que é o trabalho assalariado e a extração da mais-valia. A reorganização da produção e as mudanças na estrutura do Estado, que colocam como demanda um trabalhador de novo tipo, exigindo reestruturações no campo educacional e na Educação Física, expressadas nas atuais Diretrizes Curriculares, são tentativas do capital se manter hegemônico, ou seja, tentativas de manter aquela estrutura social.

Como demonstramos nos capítulos anteriores, essa estrutura social vem causando graves impactos para os trabalhadores e para o meio-ambiente. Desse modo, apontamos para a necessidade de superação da mesma, que em nossa perspectiva se dá através do socialismo. Em outros termos, no que se refere a discussão desta dissertação, buscamos apontar para a necessidade da superação das mediações de segunda ordem (trabalho abstrato), de modo a colocarmos como base da vida as mediações de primeira ordem (trabalho concreto).

Assim, na análise e discussão dos dados que coletamos através das entrevistas, tomamos como base esta necessidade de superação do *status quo*, ou seja, analisamos a realidade da nossa área, buscando apontar para a necessidade de superação dessa forma de organização da sociedade, observando onde já avançamos nessa direção e, em quais pontos ainda precisamos avançar.

4.2.1. Perda da centralidade da Educação Física, sob o ponto de vista imediato, no projeto pedagógico dominante e utilização desta como diferencial na escola particular

O primeiro ponto que abordamos na análise dos dados é o aspecto já levantado quando nos apropriamos da literatura sobre o tema, que é a perda, do ponto de vista imediato, da centralidade da disciplina de Educação Física escolar para o projeto pedagógico dominante. Embora nas falas dos entrevistados isso não apareça por meio de uma análise que contemple as múltiplas determinações da relação da Educação Física com o geral, mas sim como mais um acontecimento singular, alguns indícios foram demonstrados nas mesmas, como por exemplo:

se o professor não brigar, não lutar pelo que ele quer, ele tem que lutar na escola pelo espaço dele, tem que comprar uma briga com a direção, coordenação, que ele precisa daquele material! Se ele não se impor, se ele deixar, ele não consegue, que realmente eles vão dar prioridades para outras coisas! Educação Física, ah, dá uma bola lá e que é isso, dá pra chutar! Essa é a realidade! Então tu tens que te impor e tentar batalhar por isso! (Ent. 08).

[...] também o problema assim de aumentar a carga-horária da matemática, eu acho que tirou uma da EF, se bota uma outra, tira! Aí, se tu não brigar por esse seu espaço aí, tiram e deixam uma [aula] só! (Ent. 08).

A gente tem, eu estou com sextas e oitavas, nas sextas séries tem três aulas semanais, nas oitavas tem duas. Que na verdade é assim, quintas e sextas séries tem três aulas semanais de Educação Física, e as sétimas e oitavas diminuem, para duas aulas semanais (Ent. 02).

O que percebemos nos depoimentos acima é que há claras tentativas de secundarizar a Educação Física no currículo escolar, seja de modo a investir pouco em material, ou, o que fica mais explícito, pela retirada de horas-aula semanais desta disciplina para a implantação de mais horas-aula de outra disciplina, no caso, mais importantes do ponto de vista da formação do trabalhador de novo tipo.

Isso ocorre, de modo especial, nas séries finais do ensino fundamental, quando já começa a haver uma maior preocupação na relação da formação com as demandas do mercado de trabalho e do vestibular. Segundo Nozaki, ganham destaque perante os novos imperativos, disciplinas que possuam maior relação com as competências de “abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros” (2001, p. 05).

Se foi possível observar nas entrevistas essa perda de centralidade do ponto de vista imediato, também é verdade que foi explicitado o caráter da Educação Física como um diferencial nas escolas particulares. Isso fica evidente quando a Ent. 02, que já atuou naquele espaço, diz:

eu trabalhei em escola particular, onde não tinha em quantidade, mas eu tinha em qualidade, porque eu conseguia conversar diretamente com a direção da escola e eu acho que eu tinha um poder de persuasão maior ali em termos de, eu justificava e conseguia, e também porque *o olhar da escola particular em relação a questão esporte, a questão da Educação Física, né, o olhar deles é diferenciado, porque a gente é, a gente se torna uma vitrine, é a atração* (Ent. 02, grifo nosso).

Essa Educação Física como vitrine, que é exposta acima pela Ent. 02, refere-se ao que as escolas particulares oferecem como vivências em categorias esportivas, com amplas estruturas, com o intuito de fazer *merchandising* da escola. Do ponto de vista da atração de alunos e da prática de atividades físicas, possivelmente essas características das escolas particulares consigam grandes êxitos. No entanto, se analisarmos do ponto de vista pedagógico, essas vivências são práticas desportivas, realizadas através de projetos desvinculadas de um projeto de formação, ou seja, não se considera a importância da disciplina Educação Física, como uma particularidade da cultura humana que deve ser apropriada pelos estudantes através dos diversos conteúdos que trata.

É tratada sim, como algo a mais da escola, um diferencial da escola em relação a sua concorrente no mercado da educação, uma prática desportiva, e não como a Educação Física que deve ser integrada a proposta da escola, ter relação com o Projeto Político Pedagógico, ou seja, estar inserida na Organização do Trabalho Pedagógico da escola, e não ser um conglomerado de diferentes modalidades de práticas esportivas desvinculadas desta organização.

4.2.2. A escola frente ao neoliberalismo

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva vêm se inserindo nos mais diversos aspectos da vida dos homens, influenciando nas mais diferentes instituições. Assim, como não poderia deixar de ser, vêm provocando seus impactos também no espaço escolar, o que vai além dos aspectos particulares da disciplina de Educação Física, embora esta disciplina também sofra as consequências das políticas de “enxugamento do Estado” para com os serviços básicos.

Com as políticas neoliberais que, como colocamos no capítulo I desta dissertação, nada mais são do que táticas do capital para se manter hegemônico diante da crise dos anos 70 do século XX, ocorrem impactos como os relatados a seguir, retirados das falas dos entrevistados:

Lá o município não te dá condições de trabalho (Ent. 08).

Apesar do Governo discordar na questão de enturmação que a gente teve no ano passado e, teve multiseriação que é uma decisão de colocar duas turmas, duas séries diferentes na mesma sala de aula, e dividir, sabe, eu acho isso totalmente descabido, um desrespeito com o teu trabalho enquanto professor, é um desrespeito com o aluno (Ent. 02).

A situação está um horror, caos total [...]. É a educação deles lá de cima. É o governo, com suas exigências por índice de aprovação, sem saber o que interessa, se o aluno sabe ou não sabe, o que leva, isso aí já leva um monte de prejuízos na aprendizagem, né [...]. Pelo menos no bairro onde eu trabalhava era um horror (Ent. 06).

O que se percebe, diante disso, é uma maior precarização do trabalho docente nas escolas, com o objetivo de atingir índices, os quais são cobrados pelos organismos internacionais para que estes liberem recursos. Esses organismos, como o FMI e o BM que estão a serviço das políticas neoliberais, entendem que a Educação é importante como alívio da pobreza nos países dependentes. Portanto, não se deve desperdiçar recursos com a educação. É com base nesse ideário que ocorrem as enturmações, multisseriações, material e infra-estrutura precárias, baixos salários dos trabalhadores em educação, etc.

Essa política leva a que não se tenham condições de trabalho, pois com salas superlotadas, pouco material e espaço físico precário, não há possibilidade alguma de se conseguir desenvolver um bom trabalho pedagógico. Isto, aliado às condições de vida degradantes que grande parcela da população que frequenta a escola possui, faz com que, em não conseguindo vislumbrar possibilidades, professores como o Ent. 06 se exonerem de uma atividade onde possuía emprego estável, no caso, professor da rede municipal de ensino de Pelotas. Conforme o mesmo relata:

Em relação a escola, por eu ter saído já, a situação está um horror, caos total [...]. Os professores é que tem que segurar, então desanima, tu tens que brigar todo o dia para levar alguma coisa para eles, para dar alguma coisa para eles, entendeste? Então desanima, chega um ponto em que por mais que tu queira dar, que tu queira fazer. Chega um ponto que não, não é para mim, não vou ficar me arrebatando aí pra oferecer, para dar.

Além das falas dos entrevistados que acima colocamos, existe o já conhecido problema dos baixos salários percebidos pelos professores das redes

públicas de ensino. O Ent. 08, professor da rede municipal de ensino do município de Pelotas/RS, declarou receber R\$ 1.600,00, por 40 horas semanais, com triênios e difícil acesso. Nas palavras do entrevistado:

o pessoal que vai para a zona rural, vou colocar isso para ti, tem, ganha, eu que vou para lá, ganho 50%! Aí que dá um salário de, somando os dois, são: R\$1600,00.

Já a Ent. 02, professora da rede estadual de ensino, afirmou receber um pouco mais de um salário mínimo por mês, para 20 horas semanais, equivalente a R\$ 415,00, em novembro de 2008. Essa desvalorização dos professores em termos salariais, são parte da política neoliberal de enxugamento do Estado e colaboram para a diminuição da qualidade de ensino, visto que dificulta o acesso a cursos, entre outras formas de apropriação do conhecimento e da cultura por parte dos professores.

Como bem coloca Gentili (1999, p. 90), essa é a estratégia da constituição de “uma escola esvaziada de funções sociais”. Isso porque, na perspectiva liberal, são os clientes-alunos que devem adquirir, através da meritocracia, as competências necessárias para se empregarem. Assim, não teria razão de haver grandes investimentos do Estado em educação, visto que na atual conjuntura do modelo econômico vigente, é necessário reconhecer que esta formação será “também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transforma a dupla ‘trabalho/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável” (GENTILI, 1999, p. 89).

4.2.3. O espaço não-escolar

Em se tratando da área não-escolar, esta se apresenta como um espaço de precarização do trabalho, especialmente no que se refere aos direitos trabalhistas, mas também no referente a salários e condições de trabalho. Nas entrevistas que realizamos com os professores que ali trabalham, observamos, em primeiro lugar, que dos cinco formados, apenas um não trabalha em mais de um local. Os outros quatro atuam em dois diferentes locais (um deles trabalha num só local, mas com dois diferentes vínculos – um com carteira assinada e outro como prestador de serviços).

Isso corrobora com a tese que abordamos no capítulo anterior, de que as competências que vêm sendo exigidas atualmente na formação são determinadas

pelas e para as necessidades de adaptação ao mercado do trabalho. Os imperativos aos quais nos referimos são, dentre outros, os que apareceram nas entrevistas, quando os trabalhadores, para sobreviverem, precisam laborar nos mais diferentes campos.

Não questionamos aqui a possibilidade de o trabalhador atuar em diferentes áreas, possuir diferentes trabalhos. Caso tivéssemos esta postura, seríamos contrários à concepção de omnilateralidade¹⁶ defendida por Marx, e não o somos, pelo contrário, a defendemos. O que questionamos é o caráter desta labuta em diferentes contextos, que é meramente técnico, onde, em se tratando da Educação Física, o professor não compreende as determinações que envolvem os próprios conteúdos da cultura corporal nesses espaços, ou seja, uma atuação que vem a atender as necessidades de flexibilização e polivalência apresentadas pelo toyotismo, com o objetivo de manutenção da hegemonia do capital.

Esse caráter pode ser mais facilmente compreendido quando apresentamos algumas falas dos entrevistados:

comecei com a natação, agora a hidroginástica [...] musculação [...]. Tenho o bar desde Fevereiro (Ent. 06).

lá [em uma instituição] sou diretor-geral [...] quando chega o aluno novo eu avalio o aluno e monto o programa dele, e quem aplica o programa são os estagiários [...]. Aqui [na academia] eu sou professor e diretor de ginástica (Ent. 09).

[aqui tenho] mil e uma utilidades. Oh, recepção, musculação, professora de ginástica, e vai (Ent. 05).

Eu trabalho com a musculação, como orientadora, e com ginástica aeróbica e localizada. E no verão eu substituo os professores que estão de férias na hidroginástica [...]. [Na outra instituição] eu atuo como *personal trainer* nas duas áreas: aeróbica e musculação. Aeróbica eu posso dar uma aula de aeróbica, *jump*, *step*, ou só acompanhar o alunos na esteira, e na parte muscular também (Ent. 03).

Além da polivalência acima apontada, é necessário também abordarmos as condições de trabalho nesses espaços. Uma boa parcela dos professores que foram entrevistados (4 dos 5 professores que atuam nesta área) possuem carteira assinada, vínculo empregatício, ou pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT),

¹⁶ A omnilateralidade compreendida em Marx (2001) pressupõe uma forma antagônica à unilateralidade, à qual o homem é levado através da divisão do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, de todas suas necessidades e suas satisfações.

ou, como é o caso de uma professora que é concursada pelo município de Pelotas, por meio de regime estatutário. Isso pode ser observado quando questionados sobre a função que exercem e a forma de vínculo, onde os mesmos respondem:

na musculação trabalho como empregado [...] é com carteira assinada (Ent. 06).

sou professor da natação e técnico de natação [...]. Eu sou contratado. Tenho contrato, carteira assinada (Ent. 07)

sou diretor-geral, diretor técnico, como eles chamam [...]. Tenho vínculo empregatício, tenho carteira assinada (Ent. 09).

Em uma primeira análise, superficial, parece que a área não-escolar da Educação Física possui uma boa regulamentação do trabalho. No entanto, ao analisarmos de maneira mais minuciosa as entrevistas, veremos que os professores que possuem carteira assinada, ou são os funcionários que administram a instituição como é caso do Ent. 09, ou são professores que já atuam a longos anos na Instituição, como é o caso do Ent. 06, que está naquela instituição desde 1987, e do Ent. 08 que também trabalha desde 1987 na instituição que lhe assina carteira.

Buscando ainda um número maior de determinações relativas ao espaço não-escolar, surgem alguns relatos que demonstram o processo de desregulamentação do trabalho, nos poucos locais onde o mesmo ainda existe minimamente, como é o caso dos clubes. É possível fazermos tal afirmativa, porque como o próprio Ent. 08, que atua num clube de Pelotas coloca:

agora eles estão entrando com uma área aqui no Clube mesmo, com terceirizados [...] estão tentando ampliar a área de terceirizados.

Como bem coloca o professor entrevistado, esse processo vem se ampliando, de tal forma que a tendência é que, quando esse professor se aposentar, ao invés de ser contratado outro funcionário para desempenhar sua função, será contratado um serviço terceirizado. Mais um fato que demonstra o crescimento de um espaço de trabalho não regulamentado da Educação Física, como colocamos anteriormente, quando levantamos esta tese.

Seguindo nesta análise da subcontratação de trabalho, o Ent. 06, embora possua vínculo com carteira assinada na instituição, na área da musculação, há pouco tempo começou a atuar na Hidroginástica e na Natação, nesta mesma instituição, e ali, como coloca ele,

é por fora da carteira. Não tenho direito a férias, quer dizer, tenho férias, mas não remuneradas.

Essa instituição, que também é um clube, passa a subcontratar através da prestação de serviços em alguns de seus espaços, o que indica que não é o caso isolado de um clube, mas sim um movimento de terceirização dos serviços prestados nestes, seguindo a mesma linha de terceirização de serviços que ocorre nas demais empresas diante da reestruturação produtiva.

Também, a Ent. 10, embora tenha vínculo estatutário no município de Pelotas, para complementar o salário atua como *personal trainer*, o que também é uma prestação de serviços, um trabalho informal. Já a Ent. 01, no que concerne à Educação Física, atua somente no trabalho informal, trabalhando por intermédio de um projeto em uma instituição, com Ginástica Laboral. Nessa instituição, ela possui contrato de prestação de serviços, e o projeto acima referido é, segundo a mesma,

um projeto piloto, [por isso] eu não sei se a gente vai ficar, se vai continuar no ano que vem (Ent. 01).

A fala da entrevistada acima relata uma grande insegurança que acompanha quem é forçado a laborar nos espaços de trabalho terceirizado, precarizado, informal: a constante possibilidade de, no dia seguinte, simplesmente ter seu contrato de prestação de serviços rescindido, e assim, não ter a possibilidade de sequer vender sua força de trabalho para sobreviver.

Não obstante tratarmos desse tema no próximo subitem, cabe aqui fazermos um questionamento a quem defende a fragmentação da formação na Educação Física: devemos realmente formar professores voltados exclusivamente para a atuação nesta área de trabalho precarizado, condenando os mesmos a constante insegurança quanto à possibilidade de no outro dia não ter onde trabalhar? Não seria mais consequente investirmos em uma formação com base sólida, generalista, pautada no tripé: ensino-pesquisa-extensão, de modo a dar condições dos mesmos compreenderem as múltiplas determinações que envolvem a área, para poderem atuar nos diferentes locais de atuação da Educação Física, porém compreendendo a totalidade das relações que envolvem a mesma? Ficam aqui estes questionamentos desta discussão que aprofundaremos adiante.

Retomando o debate sobre o trabalho da Educação Física na área não-escolar, podemos dizer então que, se em uma análise superficial o mesmo parece ter uma boa regulamentação, através de uma investigação mais aprofundada, buscando apreender as múltiplas determinações que envolvem tal espaço, percebemos que predomina ali o trabalho informal, precário e com poucos direitos

ao trabalhador.

Isso já havia sido apontado pela literatura que abordamos no capítulo anterior. Aqui, no tratamento dos dados empíricos coletados através das entrevistas, estes vêm ratificando tal apontamento. Nesse sentido, cabe ainda discutirmos a posição que vem sendo ocupada pelos estagiários nesses locais de atuação do professor de Educação Física.

Das três estagiárias entrevistadas, somente uma possui algum tipo de contrato firmado, no caso, através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). As outras duas prestam serviço sem qualquer tipo de contrato. Essa forma de contratação dos estagiários é ilegal, visto que a nova lei do estágio¹⁷, no seu artigo 3º, II, diz ser obrigatória a “celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino”, e acrescenta, no § 2º do mesmo artigo, “O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária”.

No entanto, as instituições que empregam os estagiários dessa forma, não cumprem sequer a lei do estágio e, menos ainda, a CLT. O que ocorre é a contratação de trabalhadores em formação sem nenhum vínculo, objetivando não onerar tais instituições com os encargos trabalhistas que teriam que arcar se contratassem professores formados, a menos, é claro, que contratassem um serviço terceirizado, como colocamos acima, forma de contratação que vem se ampliando nos últimos anos. Porém, mesmo que contratassem serviços terceirizados, teriam que pagar salários mais elevados que aos estagiários, pois como podemos ver nas falas dos entrevistados, a seguir, estes percebem um valor muito inferior ao recebido pelos professores já formados.

Quando questionados sobre quanto recebiam de “ajuda de custo” ou bolsa, os estagiários afirmaram:

Na ginástica e na musculação R\$ 4,00 e na hidro R\$ 5,00 (Ent. 03).

Eles pagam geralmente R\$ 4,00 a hora. Quer dizer, geralmente não, é R\$ 4,00 a hora (Ent. 04).

¹⁷ Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Eu recebo assim, oh: o acerto foi de 3 horas por dia, de segunda a sexta – R\$ 180,00 por mês, mais percentual de alunos na musculação: 5% de cada matrícula da musculação (Ent. 05).

Em se tratando de professores formados que atuam na área não-escolar, quando questionados sobre o salário, os mesmos afirmam:

Varia muito, nesses meses de janeiro e fevereiro são os piores, mas fora esses meses atípicos, gira em torno de R\$ 1400,00 a R\$ 1600,00 [para um tempo de trabalho] de 50 horas por semana, para mais (Ent. 09)

[recebo] de R\$ 25,00 a R\$ 30,00 por hora-aula (Ent. 01).

Dá três salários mínimos [...] para 20 horas semanais (Ent. 10).

Em resposta a pergunta sobre o número de estagiários e professores que atuam na instituição onde trabalham, obtivemos as seguintes respostas:

Na área da musculação são dois professores formados e são 4 estagiários [e na hidroginástica e natação] tem dois estagiários na área da Educação Física, contando que um [...] é o mesmo que atua na natação e também na musculação (Ent. 03).

Estagiários têm quatro comigo, e dois professores (Ent. 05).

Tem dois professores formados e quatro estagiários (Ent. 04).

Da Educação Física são cinco [para um professor] (Ent. 09).

Como bem podemos observar, há nas instituições acima, no mínimo, um percentual de 200% a mais de estagiários em relação ao número de professores. Pois bem, se compararmos esse número, superior, com o salário bastante inferior de um estagiário fica claro que essa é mais uma tática de ampliação do lucro dos donos das academias, ou ainda, a maneira encontrada por trabalhadores que abrem seus próprios estabelecimentos para conseguirem se manter no mercado, através da precarização do trabalho na área.

Nessa linha, segue abaixo uma análise interessante feita pela Ent. 03 acerca deste fato. Quando questionada sobre como avalia a área de atuação do bacharel em Educação Física nos dias de hoje, a mesma afirma:

São poucos os professores formados, e os que estão formados acabam abrindo a apropria academia, porque não tem espaço, aqui em Pelotas eu digo isso, porque é o dono da academia e dez estagiários, e sem controle nenhum. Essa atuação, eu não sei como é essas turmas novas que entraram, mas está assim, eu já presenciei em várias academias: tu tens um dono, para dizer que tem um profissional ali, e o restante é estagiário, porque ali ele pode explorar. E aí o que acontece com esse pessoal: vão ter que abrir academia, e Pelotas já está saturada de academia, e aí os preços da academia vão ter que ser baixos e ele não vai ter remuneração para conseguir sustentar, e ele não vai ter dinheiro para pagar o estagiário, nem para pagar o estagiário, imagina um funcionário! Aí, o que vai acontecer?

Acontece o que já acontece aqui: entra no primeiro semestre se sujeita a trabalhar de graça!

Outros entrevistados também fizeram uma análise crítica do trabalho da Educação Física no meio não-escolar, como o Ent. 08, por exemplo, quando expõe que nesse espaço

[...] o cara vai ter que ser um empreendedor, o cara tem que ter uma visão de que muitos já estão partindo para, e também, ter condições de empreender, o cara quer montar uma academia, vai ter que ter uma grana pra montar, porque a gente está numa outra realidade hoje, né, virou moda! Hoje se tu fosse fazer uma pesquisa, eu não sei quantas academias têm em Pelotas, mas cada vez surgem mais! Então eu acho assim: o campo está saturado para todas as profissões, só que a nossa, eu acho que também assim, não só a nossa área, mas acho que as outras, abriu muitas Universidades, né! Primeiro, eu vim de um interior para fazer faculdade! Hoje em minha cidade tem faculdade de Educação Física, aqui em Pelotas já abriu a Atlântico Sul, já ouvi boatos de que talvez abra uma no Gonzaga, então aí que é o problema eu acho! Agora, onde vão colocar esse pessoal da Educação Física todo, não sei aí!

O Ent. 07, embora num tom mais brando, também percebe que esse espaço de atuação é precário, quando diz:

eu acho que nas academias, acho que poucos tem carteira assinada! Acho que muito poucos! Eu até não posso falar muito porque eu até não conheço muito! Mas eu sei que quando eu me formei na ESEF, quando eu trabalhei numa academia, eu comecei com carteira assinada e o cara veio me negociar para tentar tirar a carteira assinada, fazer um outro plano para tentar permanecer! [...] Uns colegas meus, que trabalham em academias, eu sei que tem vários que não possuem carteira assinada, são mais terceirizados!

Todavia, alguns entrevistados possuem a visão de que há uma crescente valorização dessa área. A Ent. 02, por exemplo, embora demonstre uma visão crítica da sociedade, acaba fazendo uma relação mecânica entre locais onde há uma maior entrada do setor privado na área da Educação Física (que é o espaço não-escolar) e, melhor pagamento da força de trabalho do professor de Educação Física, entendendo que nesse espaço tal trabalhador é

[...] mais valorizado financeiramente, principalmente, né, não sei se tem um valor diferenciado assim com relação ao profissional, não sei te dizer, mas financeiramente, até onde eu sei tem. Lógico, vai ter diferença porque é um mercado onde rola o capital né, então é uma coisa que acaba, de certa forma, não sei se valorizando é o termo correto, mas eu acho que a recompensa financeira é maior.

Ainda, foram realizadas afirmações que classificamos como sendo inocentes, superficiais, como a do Ent. 09 que diz

para mim, que atuo nessa área, eu acho que é a área que mais cresce, é a área que mais valoriza, uma área em constante expansão! *Cabe ao profissional se qualificar mais para atuar nessa área e realmente se*

encaixar no que o mercado está pedindo! Mas eu acho que é a área que mais se expande (grifos meus).

Diante da afirmação acima, cabem os seguintes questionamentos: se expande sob que circunstâncias? Será um avanço para nossa área crescer, se expandir, tendo como base a precarização do trabalho, o aumento da exploração do trabalhador da Educação Física? Percebemos no discurso do entrevistado acima, a mesma linha de pensamento defendida pelos neoliberais: da culpabilização do indivíduo. O trabalhador deve se qualificar para se “encaixar” num mercado que não tem espaço para todos. Isso nos remete novamente à fala da Ent. 03 e do Ent. 08, que colocamos acima: diante dos fatos, com o constante aumento do número de professores formados e, conseqüentemente, aumento do exército de reserva de nossa área, a qualificação a que o Ent. 09 se refere basta para garantir emprego?

Seguindo esta linha de culpabilização dos indivíduos, há em nossa área quem busque culpabilizar os “leigos”, que atuam no suposto mercado da Educação Física, pelos problemas referentes a desregulamentação do trabalho, como é o caso do Ent. 09, que critica a inoperância do sistema CONFEF/CREFs, mas segue os mesmos pressupostos daquele conselho, quando diz que

Em Pelotas é muito forte a atuação dos profissionais que não são da área [...] há profissionais não-qualificados trabalhando, pessoas que têm até a quarta série do ensino fundamental que trabalham [na área da Educação Física].

Essa crítica aos profissionais não formados que atuam na área da Educação Física vem se intensificando nas últimas décadas, especialmente desde que a Educação Física começou o processo de ampliação de sua área de atuação para além das escolas, mas, de forma mais enfática, esse discurso ocorre desde o ano de 1998, quando a profissão da Educação Física é regulamentada, sendo um discurso propagado pelos defensores da regulamentação.

Pois bem, diante disso, torna-se necessário ressaltar que antes mesmo da Educação Física existir, já havia a dança, a capoeira, as artes marciais, entre outras práticas corporais. Algumas dessas práticas possuem formação em curso superior, como, por exemplo, a dança. Outras possuem códigos próprios de formação, como é o caso das artes marciais e da capoeira, por exemplo. Assim, essa disputa imposta pelo CONFEF e a disseminação de seu ideário no meio acadêmico e na sociedade como um todo, têm o objetivo de fazer reserva de mercado num viés colonialista, querendo se apropriar, como sendo exclusiva da Educação Física, de áreas que

historicamente tiveram um desenvolvimento, no que se refere a tempo, anterior a própria Educação Física, e no que se refere a riqueza de relações culturais, que extrapola a formação acadêmica.

No entanto, este ideário, induz os professores de Educação Física a culparem os sujeitos com formação específica pela situação da área, jogando trabalhador contra trabalhador num momento em que é extremamente necessária a articulação da classe trabalhadora para a luta contra o que realmente vem ocasionando a precarização do trabalho da Educação Física, em particular, e do trabalho, de modo geral, ou seja, a luta contra o capital, pois é para ele se manter hegemônico que isso vem ocorrendo.

Infelizmente, esse debate raramente é realizado nos cursos de formação e nos eventos científicos da área, o que conduz os trabalhadores da Educação Física a criticarem o Conselho (quando o fazem) apenas por sua inoperância, e não por ele ser uma estrutura avançada do capital dentro de nossa área. Isso fica claro nas falas dos entrevistados:

sinceramente até agora eu não vi fundamento [no Conselho]. Não sei, eu desconheço muita coisa assim e até, eu sou um osso meio duro de roer neste aspecto assim, sabe, eu queria entender direito o real objetivo da coisa toda, entende? Então, como eu desconheço assim, e sinceramente, sempre desconsidere, né, eu acho que até tenho alguns preconceitos com relação a isso (Ent. 02).

É ineficiente, completamente! Eu acredito que provavelmente um dia eu vou ter que pagar essa porcaria [Conselho], porque se um dia eu montar uma academia eu vou ter que ter, porque senão eu vou ser multada, mas para mim ele não serve pra nada (Ent. 03).

Acho que está muito devagar ainda, tanto na fiscalização, acho que ainda tem muita gente dando aula sem ser capacitado, aqui em Pelotas eu acho que tem muita gente! Acho que poderia ser mais fiscalizado, né! E, oferecer coisas também, já que eles cobram né, o cara paga todo ano, e acho que eles poderiam oferecer mais cursos, oferecerem, trazerem pessoas! Pô, tem CREF, bah, eles podiam ser mais atuantes, bem mais atuantes (Ent. 07).

Além dos trabalhadores que criticam o sistema CONFEF/CREFs pela sua inoperância, temos também os que sequer se preocupam em saber qual a função desse conselho na sociedade e na profissão. Simplesmente pagam o Conselho pelo fato de terem sido exigidos. É o caso da Ent. 01, quando diz

Eu não sei, o que eu posso te dizer, eu não, eu sou, mas eu não sei, eu recebo o que eles me mandam, eu não tenho muito envolvimento com, como é que eles fazem. É, quando tem que votar lá para presidente, quando eles me mandam o negócio, eu voto, mas não [...]. Eu não tenho uma relação, não sei assim o que, como é que funciona, sabe, eu nunca, nunca pensei nisso antes.

Entendemos que esse é um dos aspectos em que o ideário neoliberal vem obtendo êxito: a naturalização do que foi, e vem sendo, socialmente construído. O trabalhador sequer questiona se realmente há a necessidade de existir determinadas instituições na sociedade (no caso, um conselho profissional), compreendendo as mesmas como sendo uma estrutura que não poderia deixar de existir. E aqui cabe uma crítica à Universidade, à formação, pois atualmente vêm tomando mais espaço nela as perspectivas idealistas e subjetivistas, que negam o conhecimento culturalmente produzido por intermédio da ciência e historicamente acumulado, perspectivas essas que apontam para as análises de micro relações, ao invés de buscar uma compreensão da totalidade que envolve os temas discutidos.

Nesse sentido, compreendemos ser importante analisarmos o que os entrevistados afirmam em relação à formação profissional, visto que nos últimos anos tivemos reformulações nos cursos de Educação Física em todo o país, tendo em vista as novas Diretrizes Curriculares.

4.2.4. A formação na Educação Física diante das novas demandas do mundo do trabalho

Iniciamos a discussão dos dados relativos à formação partindo das respostas que obtivemos para o questionamento sobre a fragmentação da formação em Educação Física nos cursos de bacharelado e licenciatura. Das três estagiárias entrevistadas, todas elas discordam dessa fragmentação. Além das estagiárias, também uma entrevistada, que já é professora formada, expressou discordância com tal fragmentação, embora não tenha sido realizada tal pergunta para a mesma (Ent. 10).

Quanto às justificativas de não concordarem, as mesmas são variadas:

Não, não concordo! Porque eu acho que poderia ser que nem a medicina, faz uma especialização então, no final e aí segue a área que tu quer, ou os dois juntos e tu segue a área que tu quiser. É isso o que eu acho. [...] Porque nós [licenciatura] temos anatomia, fisiologia, cinésio, ta e eu não posso trabalhar na academia, por quê? O que é que falta? Claro, não tenho a outra, não fui a fundo no bacharelado, não sei o que, mas, por que é que eu não posso? (Ent. 05).

Sinceramente eu ainda tenho dúvidas assim em relação dessa separação do curso, né! Eu fico muito feliz em ter me formado em Licenciatura Plena, para ter essa coisa dos dois lados, porque eu acho, entende, nunca fiz uma discussão profunda nisso, mas assim oh. Tanto na escola quanto em qualquer lugar que tu vais trabalhar, tu tens que ter todos os conhecimentos gerais da área. Se tu tens que se especificar pra alguma coisa depois, tu

vais te especificar na especialização, ou em cursos específicos, em coisas assim. Mas como é que tu vais ter disciplinas mais na área da educação na licenciatura e outras no bacharelado não? Porque independente de tu estar trabalhando de *personal trainer* ou estar trabalhando em uma academia, tu vai estar trabalhando com a educação para a saúde também, em qualquer um dos dois (Ent. 10).

Eu acho que não tem porque ter essa divisão, ele vai ter os mesmos conteúdos, sabe! O que muda é só, ao meu ver o que mudou foi só as pedagógicas pro bacharelado e o resto tudo continua. Não tem porque, sabe, de dividir (Ent. 04).

Eu acho que ela não, ela acaba formando dois tipos só que com nome diferente e a divisão vai acontecer que um dia um vai fazer um concurso para a escola e vai entrar só o pessoal da licenciatura e o outro só vai trabalhar no clube, na academia. Mas em si acho que a formação deles acaba sendo a mesma, o foco, e o que acontece: a licenciatura vai acabar se inserindo em qualquer lugar porque não tem controle. Então, se tivesse um controle, realmente especializasse bem o bacharelado para inserir ele somente lá na academia, no clube, na escolinha e a licenciatura nas escolas e todas as oportunidades salariais, eu acho que com o controle daria bem, mas desse jeito que está não (Ent. 03).

Percebemos nas falas das Ent. 05 e 10 que as mesmas arrolam uma crítica em relação à formação especializada já na graduação. Para elas, a especialização deve ser realizada após a graduação, e não há possibilidade de se dividir a formação já na graduação em dois cursos, porque os conteúdos desenvolvidos tanto na área escolar quanto na área não-escolar são os mesmos. Nesse sentido, se aproximam das propostas progressistas da Educação Física, que questionam essa fragmentação sob o ponto de vista epistemológico, visto que nesta concepção, a Educação Física “deveria concentrar-se exatamente na integração das diferentes abordagens, seria um teorizar sintetizador de conhecimentos à luz das necessidades específicas da prática pedagógica” (BRACHT, 2003, p. 38-39).

Essa é uma discussão que remete aos anos 80 e, principalmente, 90 do século passado em nossa área. Assim, considerando o avanço que a área teve com tal discussão, podemos afirmar que essa proposta de diretrizes, que fragmenta a formação em bacharelado, que realiza uma formação mais concentrada nas ciências naturais, e, licenciatura, que abarca disciplinas mais voltadas para as ciências humanas, é um grande retrocesso, pois em última instância, acaba negando a possibilidade de se compreender a cultura corporal.

Se isso por si só já é um golpe para o avanço da área no sentido de contemplar as necessidades históricas da classe trabalhadora, na prática acabamos encontrando outra crítica dos estudantes, que denota certo descaso por parte dos professores. Refiro-me às justificativas da contrariedade da fragmentação na

formação apresentadas pelas Ent. 03 e 04, que demonstram haver mudanças significativas só no título que o formando recebe, pois a formação é praticamente a mesma para os dois cursos. Ora, se os professores não concordam com a fragmentação, porque criam dois cursos com a mesma formação, ao invés de pautarem essa discussão nos fóruns e entidades científicas, lutando assim pela superação desta fragmentação?

Como já expusemos acima, essa formação atende aos interesses do CONFEEF, que é uma estrutura avançada do capital. Este conselho, não satisfeito em colocar trabalhador contra trabalhador, agora faz o mesmo com os estudantes, visto que constantemente vêm ocorrendo discussões e embates entre os que buscam defender determinada área como sendo exclusivamente sua. Assim, a Educação Física acaba se tornando uma área em permanente disputa entre trabalhadores onde quem sai ganhando é o capital pela fragmentação da classe trabalhadora.

Outro ponto relativo à formação que queremos aqui abordar, se refere à exigência do capital para com o trabalhador no sentido deste se manter “atualizado” para se inserir ou permanecer inserido no mercado de trabalho. Ao serem questionados sobre as principais dificuldades para conseguirem participar de cursos ou eventos científicos, obtivemos como respostas, dois pontos principais: a) baixos salários, o que torna a questão financeira uma das grandes dificuldades de participação nesses eventos, tendo sido apontada por 7 dos 10 entrevistados; b) dificuldade de se afastar dos empregos, também citada entre 7 dos 10 entrevistados.

Isso demonstra outra grande contradição do capital: ao mesmo tempo em que este exige dos trabalhadores uma constante busca pela formação, para adquirirem as competências necessárias ao trabalho polivalente hoje em voga, dificulta, de diferentes maneiras, a participação dos mesmos nos congressos e eventos científicos. Essa dificuldade pode ser expressa, pelo desemprego no qual tais professores não possuem condições financeiras para participarem dos eventos; através do emprego com baixos salários, que, como colocam os entrevistados acima, também impossibilitam a participação; e, pode ser expressa pelo subemprego onde o trabalhador tem grandes dificuldades de conseguir liberação do trabalho para participar desses eventos.

O interessante, e preocupante, é que o capital conseguiu, mesmo com essa contradição, culpabilizar os indivíduos e difundir esse seu ideário de tal maneira que os próprios trabalhadores acreditem e repitam o mesmo. Diante disso, embora os

entrevistados apontem para as dificuldades que possuem para participarem de eventos da área, percebem isso como sendo natural, não questionam essa estrutura perversa que, de um lado cobra uma constante formação e, de outro, não fornece as condições objetivas para que isso possa ser realizado.

O mais grave é que além de não questionarem, alguns trabalhadores, como coloca o Ent. 09, reproduzem nos mesmos termos dos capitalistas as cobranças feitas aos trabalhadores:

Cabe ao profissional se qualificar mais para atuar nessa área e realmente se encaixar no que o mercado está pedindo.

Entendemos que a fala acima, bem como o não questionamento por parte dos professores entrevistados se dá pelo que Marx e Engels já colocaram no Manifesto do Partido Comunista: “As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas às idéias da classe dominante” (2003, p. 65), ou seja, o que ocorre é uma reprodução de tais ideias, do senso comum difundido por aquela classe, que quer fazer acreditar que o problema do desemprego é meramente uma questão de qualificação, da não aquisição de competências por parte dos trabalhadores para enfrentarem as novas exigências de empreendedorismo colocadas em pauta pela reestruturação produtiva, e não um problema estrutural da sociedade capitalista.

Diante disso, há algo que possamos fazer para que os professores e demais trabalhadores superem esta visão idealista do mundo do trabalho? Concordamos com Iasi, quando este diz que “cada indivíduo vive subjetivamente a trama de relações sociais que compõe a base material da sua concepção de mundo” (1999, p. 14). Assim, não há possibilidade de conscientizarmos ninguém, mas sim, podemos criar condições para que esses trabalhadores transitem no processo de consciência para uma análise materialista e dialética do mesmo, que, como coloca aquele autor, é um processo permanente, e constante, caso contrário, não seria dialético.

Nesse sentido, percebemos que a preocupação que predomina e impele os trabalhadores a participarem de cursos e eventos científicos, é a busca da adaptação e inserção no mundo do trabalho como ele está colocado, como se fosse natural, o que é uma das características do que Iasi (1999) denomina de - primeira forma de consciência: alienação. Isso pode ser observado nas transcrições a seguir, que são as justificativas da importância da participação em cursos e eventos científicos:

Pelo mesmo motivo da pós-graduação: em relação ao currículo e em relação ao aprofundamento do conhecimento (Ent. 09).

É importante para tu continuar, né, te atualizando, porque senão tu para, não dá pra ficar só trabalhando (Ent. 01).

Além do aprendizado tu acabas fazendo um nome, carregando um nome mais científico, né! Produção! Para mim é isso (Ent. 03).

É tentar me manter informado sobre as últimas, sobre novidades sobre natação, coisas novas (Ent. 07).

É claro que não podemos questionar tais trabalhadores por possuírem esses objetivos, mesmo porque são essas as exigências que vêm sendo impostas para se disputar uma inserção no mercado, ou para se manterem no mesmo. Além disso, para que os trabalhadores consigam avançar no processo de consciência, precisam que lhes seja criada condições para isso.

Nesse sentido, entendemos que os cursos de formação precisam criar tais condições, o que requer necessariamente uma superação da atual estruturação dos mesmos, pautada na fragmentação em bacharelado e licenciatura, que leva a cisão epistemológica na área, entre ciências naturais e ciências sociais e humanas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho devem ser entendidas como a síntese do tema que nos propomos a estudar, à luz do referencial que utilizamos, no caso, o marxismo. Tendo como base este referencial, tal síntese não pode ser vista como uma conclusão no sentido de “fechamento do tema”, mas sim como o retorno ao ponto de partida do ciclo espiralado de nossa análise, ou, a volta ao concreto como síntese das múltiplas determinações.

Desse modo, quando no início do estudo tratamos da categoria trabalho, buscamos com isso demonstrar que, independente da formação social que exista, é através do trabalho (concreto) que nos tornamos homens e, em última instância, nos diferenciamos dos animais.

Porém, com base na distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato elaborada por Marx (1989), demonstramos como a estrutura social capitalista, através de mediações de segunda ordem, criadas para que a mesma consiga se manter hegemônica, subjuga o trabalho ao capital, dando-lhe outro caráter, de maneira a alienar o homem do que o humaniza, fazendo com que grande parcela da população não tenha acesso aos produtos do trabalho e, portanto, viva em condições precárias. Em outros termos, demonstramos como o modo capitalista de produção vem causando graves impactos aos trabalhadores.

Constatado isso, apontamos para a necessidade de superação desse modo de produção, de maneira a destruir seus pilares centrais que são a propriedade privada e a estrutura de classes. Isso se faz necessário para restabelecermos as mediações de 1ª ordem como base da vida, ou seja, o trabalho como constituinte da vida do homem e não como simples meio de ganhar a vida. Historicamente isso vem sendo apontado pelo comunismo¹⁸ que nós defendemos aqui como necessário para uma ruptura radical com a organização social capitalista.

Considerando essa análise da sociedade em geral, observamos as

¹⁸ Na tradição marxista, para se alcançar o modo de produção comunista, é necessário um período de transição, denominado de socialismo.

mediações da mesma na Educação Física e percebemos que esta cumpriu importante papel no projeto pedagógico dominante no período em que a produção capitalista era estruturada sob a base do binômio taylorista/fordista, visto que colaborava na formação do trabalhador exigido por aquele modelo de organização do trabalho.

No entanto, diante da crise que fez cair as taxas de lucro do capital na década de 1970, este, para manter sua hegemonia e assim conseguir sustentar seus pilares fundamentais, iniciou um processo de reestruturação produtiva, o que ocorreu, de maneira especial, através do modelo de organização do trabalho toyotista. Isso se deu juntamente com um reordenamento do papel desempenhado pelo Estado, através do Neoliberalismo.

Nesse novo contexto da organização capitalista, apontamos para o fato de que a Educação Física perde, de maneira imediata, o papel central que antes possuía no projeto pedagógico dominante, para disciplinas mais relacionadas com as competências do trabalhador de novo tipo. Tal apontamento foi realizado com base no conhecimento já produzido acerca desse tema, mas também através dos dados coletados nas entrevistas, que ratificam este fato.

Ao mesmo tempo em que isso ocorre no espaço escolar, há uma ampliação do mercado das práticas corporais no espaço não-escolar, o que faz a Educação Física enveredar para uma atuação cada vez maior neste espaço, que, como vimos, é um local de trabalho precarizado, seguindo a linha geral de precarização do trabalho através de terceirizações e subcontratações que o toyotismo vem provocando. Também, essa nova área de atuação da Educação Física que se expande segue os parâmetros neoliberais da desobrigação do Estado para com os serviços básicos, visto que a ampliação da área não-escolar se dá, predominantemente, via setor privado.

Assim, discordamos de certas apreciações pautadas em concepções pós-modernas e pós-estruturalistas que, por intermédio de uma análise das microrelações, conclui que o espaço de atuação não-escolar possui pouca regulamentação do trabalho porque a Educação Física vem se inserindo na mesma de maneira recente. Em nosso estudo, pelo contrário, tomamos como base o método de análise materialista dialético, que apreende os fenômenos na totalidade de suas relações. A partir dessa análise, percebemos que este fenômeno está inserido num movimento mais amplo, de precarização do trabalho em geral.

É nesse contexto que ocorrem as reformulações das diretrizes curriculares de vários cursos superiores, e também, dos cursos de graduação em Educação Física. Em se tratando especificamente de nossa área, após um processo de embate de projetos, tais reformulações seguiram pelo caminho da cooptação de alguns setores progressistas da área, sob o pretexto de um suposto “consenso possível”, o que termina por desembocar numa proposta de formação fragmentada, atendendo aos interesses de setores reacionários da Educação Física.

Isso já fica evidente quando é formulada a Resolução 03/87 que desferiu o primeiro golpe na linha da fragmentação da Licenciatura em Educação Física, com vista à formação de um bacharel. Buscava inclusive, descaracterizar o professor de Educação Física como sendo “um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador esse característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 74). Esse processo se aprofunda ainda mais quando a Resolução 07/04 é aprovada, mantendo a fragmentação, agora sob a denominação de Licenciatura e Graduação.

Além disso, há um outro aspecto nesta fragmentação da formação que necessita ser abordada em nossa síntese, visto que é especialmente sob este que nos apoiamos para apontarmos os avanços necessários na formação de nossa área. Esse aspecto diz respeito à fragmentação epistemológica que tal divisão em Licenciatura e Graduação nos coloca.

Isso demonstra o quanto a formação que vem sendo realizada nos cursos de graduação em Educação Física atende aos interesses do capital, pois ao invés do debate centrar-se no aspecto epistemológico, ou seja, colocar como centro da discussão o objeto central da Educação Física ser a docência, independente do local de atuação, e então ver como se poderia estruturar o currículo com vistas ao trabalhador da área compreender e trabalhar nos diferentes campos de atuação, o debate é realizado a partir da necessidade da formação de um trabalhador para atuar num dito novo mercado de trabalho, cindindo tanto o conhecimento a ser produzido e socializado, bem como, dificultando uma compreensão sob a perspectiva da totalidade por parte dos trabalhadores da área.

Diante disso, concordamos com Taffarel, quando esta diz que a formação pautada nesta fragmentação contribui

para anular as forças de construção da contra-hegemonia. A meta é anular projetos de subjetividade histórica, de horizonte histórico, de projeto histórico que podem objetivar-se em uma nova sociabilidade que não a sociabilidade capitalista, que privilegia as leis do mercado e não o ser humano como referência histórica e ontológica, e se mantém pela violência, alienação, competitividade, indiferença, individualismo, narcisismo, manipulação do imaginário social, entre outros mecanismos para manutenção da ideologia da classe dominante. Confundir as visões de mundo, subtrair, eliminar a voz e as práticas dos dominados, cooptar setores tomando-lhes a voz e as práticas, ou admitir a voz e as práticas dos dominantes como a voz e as práticas universalmente válidas, significa anular um projeto de subjetividade histórica, horizonte histórico, enfim um projeto histórico que pode objetivar-se em uma nova sociabilidade, em uma outra forma de organização da sociedade, a sociedade socialista (2001, p. 43).

Não concordamos com esse “assalto às consciências e amoldamento subjetivo” (TAFFAREL, 2001, p. 47) que vem sendo imposto aos trabalhadores em geral e, de maneira particular, aos professores de Educação Física através desta formação fragmentada, que dificulta a compreensão da totalidade das relações que envolvem a área, atendendo assim aos interesses do avanço das forças destrutivas do imperialismo.

Defendemos sim, uma formação pautada em uma concepção que busque colaborar na ruptura radical com a formação social capitalista, pois entendemos que esse é o principal desafio do século XXI, já explicitado por Mészáros (2003), de modo que: ou avançamos na ofensiva contra o capital e rumo ao socialismo, ou ocorrerá uma acentuação rumo à barbárie e a impossibilidade de existência de vida na terra.

Portanto, reivindicamos, em concordância com os estudantes que se articulam no MEEF, através de sua legítima entidade representativa, a ExNEEF, uma formação que aponte para a superação tanto desta formação, quanto desse modo de produção. Uma formação que dê subsídios práticos para que os trabalhadores da Educação Física consigam se organizar para este fim.

Para tanto, defendemos antes de tudo uma formação generalista, que possibilite a atuação do professor nos vários campos de intervenção, em contraposição a formações fragmentadas e especializadas. Para além disso, defendemos uma formação pautada no conceito de politecnicidade, que segundo Souza Junior (1999 *apud* NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 81) é, no campo marxista, o conceito “afeto à formação que atenderia à busca da superação do capitalismo, ainda no interior de seus marcos”.

Na Educação Física, entendemos que as diretrizes para uma formação que

se pauta nesta concepção vem sendo construída pelo grupo LEPEL/FACED/UFBA em conjunto com a ExNEEF, a qual é denominada de Licenciatura Ampliada¹⁹. Esta aponta para a superação das propostas de formação elaboradas a partir, meramente, das ocupações definidas pelo mercado de trabalho (portanto, subordinadas a este), e que atualmente sustentam a formação fragmentada em licenciatura e graduação.

Como colocamos no decorrer deste estudo, a única alternativa para conseguirmos superar a precarização do trabalho em geral e da Educação Física em particular, é a suplantação da sociedade capitalista. Assim sendo, precisamos defender uma formação que atenda aos interesses revolucionários. Como colocamos acima, essa formação deve ser pautada na politecnia. É por isso que tal conceito deve

permeiar propostas alternativas curriculares, que apontem necessariamente para a superação da sociedade capitalista. Neste aspecto, defendemos a licenciatura ampliada em educação física enquanto uma formação agregadora dos princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 85).

Além desta importante discussão sobre a formação, outro ponto que precisamos avançar diz respeito a inserção desses trabalhadores que atuam no campo de trabalho precário em sindicatos classistas. Colocamos isso, pois dos dez entrevistados desta pesquisa, apenas um participa efetivamente do sindicato da categoria docente.

Antunes (2005), já alerta para a necessidade dos sindicatos criarem novas táticas para conseguirem abranger esses trabalhadores do setor terceirizado e precário, pois vem ocorrendo um aumento destas formas de trabalho (informal), e neste setor os trabalhadores ainda estão pouco sindicalizados. Porém, é necessário que se tome cuidado para não provocar uma maior fragmentação da luta da classe trabalhadora diante desses desafios, haja vista que atualmente se percebe uma

¹⁹ Não temos aqui a pretensão de desenvolver a proposta de Licenciatura Ampliada, elaborada pela LEPEL/FACED/UFBA juntamente com a ExNEEF. O que buscamos é demonstrar que os setores revolucionários da Educação Física vêm propondo alternativas que atendam os interesses históricos da classe trabalhadora, em contraposição as Diretrizes Curriculares hoje em vigor, que atendem os interesses de setores reacionários da Educação Física. A proposta da Licenciatura Ampliada, portanto, não poderia ser aqui resumida, sob o risco de cairmos em graves reducionismos frente a mesma, visto que junto e intrinsecamente com a discussão da politecnia, a mesma propõe uma estrutura curricular pautada nos complexos temáticos e na auto-organização dos alunos, proposta esta que é elaborada por Pistrak (2002).

ampliação de sindicatos pautados unicamente no corporativismo²⁰.

Assim, esperamos com esse estudo ter contribuído para a compreensão e aprofundamento do debate em torno das mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. Almejamos que o mesmo possa servir como instrumento na luta por melhores condições de trabalho, o que em última instância, coloca em pauta a necessidade da luta pela superação do que explora, do que oprime os trabalhadores e, do que destrói a natureza, ou seja, a luta contra o capital e a busca de sua superação, de modo que, como coloca Engels, por fim, os homens sejam donos “de sua própria existência social, tornam-se senhores da natureza, senhores de si mesmos, Homens livres” (2008, p. 126).

²⁰ Pensamos ser importante este alerta, pois tal fato vem ocorrendo em nossa área, onde, num viés exclusivamente corporativista, o sistema CONFEF/CREFs está investindo na fundação de sindicatos com essa característica.

VI. REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes curriculares nacionais: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física.** Monografia de Graduação. Curitiba: UFPR, 2005.

ALVES, Melina Silva; TITTON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riela. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores. **Revista Motrivivência.** Ano XVII, nº 25, dez. 2005, p. 79-102.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORON, Atílio; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 10 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 1 ed, 7 reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo: As dimensões da crise no mundo do trabalho. Disponível em: <<http://www.oolahistoria.ufba.br/04antune.html>>. Acesso em 09 dez. 2008.

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

BRASIL. CFE. **Parecer n. 215/87**, de 11 mar. 1987.

BRASIL. CFE. **Resolução 03/87**, de 16 jun. 1987.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. **Texto do Decreto-Lei n.º 5.452**, de 1º de maio de 1943, atualizado até a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/Legis/CLT/Clf.pdf>>. Acesso em 27 de jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 20 fev. 2009.

BRASIL. MEC/INEP. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em 25 de fev. 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Papyrus, 1988. Campinas, SP.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGE, Paul. **O direito a preguiça.** 2ª ed. HUCITEC; UNESP, São Paulo, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Editora Xamã, 1996.

COGGIOLA, Osvaldo. **O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea.** São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

DIEESE. Lucro dos bancos no primeiro semestre de 2007. **Nota técnica.** Outubro de 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p. 601-625. Campinas, ago. 2003.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** 2 ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

ESCOBAR, Michele Ortega; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física escolar na perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wey (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI.** 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000 (Capítulo 2, p. 211- 224).

FERRAZ, Adriana. Aulas de Educação Física escolar começam a ser cancelados por causa de lei. Disponível em:
<http://www.educacaofisica.com.br/noticia_mostrar.asp?id=5558>. Acesso 05 fev. 2009.

FERNANDES, Florestan. O que é revolução. In: JÚNIOR, Caio Prado;
FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade.** São Paulo: Freitas Bastos, 1967.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 3 ed, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

_____. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed, São Paulo, Cortez Editora, 2001 (p. 69-90).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3 ed, Petrópolis: Editora Vozes, 1999 (p. 76-99).

GUIMARÃES, André Rodrigues; FOSTER, Eugénia da Luz. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e política de formação docente. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Salvador, 2007. **Anais do III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Salvador-BA, 2007. 1 CD-ROM

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. **Imperialismo e dependência**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 1980.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

IASI. Mauro Luis. **O processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

JAKOBSEN, Kjeld. Apresentação. In: JAKOBSEN, Kjeld; MARTINS, Renato; DOMBROWSKI, Osmar (org.) **Mapa do trabalho informal:** perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

JORNAL da Globo. **Empresa de bebidas "AMBEV" compra norte-americana "Budweiss"**. Notícia veiculada em 14 de Julho de 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUNZ, Elenor, et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 20, n.1, set. 1998.

LÁCKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Revista Motrivivência**, Ano XVIII, nº 26, p. 89-111, jun. 2006.

LEMONS, Lovane Maria. Formação profissional e a inserção dos egressos do curso de educação física da unijui no mercado e no mundo do trabalho: 1995-2006. **Trabalho de conclusão de curso**. UNIJUI, 2008.

LENIN, Vladimir. **O Imperialismo:** fase superior do capitalismo. São Paulo: Global editora, 1982.

MACAMBIRA, Dalton Melo. Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as transformações no mundo do trabalho. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VIII, nº 17, Brasília: ANDES, p. 11-20, nov. 1998.

MANDEL, Ernest. **A Crise do Capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ed. Ensaio, 1990.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1, 13 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro 3, v. 4, 6 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1991.

_____. **Salário, preço e lucro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Introdução à contribuição para a crítica da economia política**.

Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>.

Acesso em 03 mai. 2008a.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Disponível em: http://ateus.net/ebooks/geral/marx_o_18_brumario_de_luis_bonaparte.pdf. Acesso em 08 jul. 2008b.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. 2 ed., 2ª reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. O impacto do toyotismo sobre a educação e trabalho no capitalismo mundializado. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Salvador, 2007. **Anais do III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Salvador-BA, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, XII., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

_____. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: **PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL**. Pato Branco, 2003.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFF, 2004.

_____. Mudanças no mundo do trabalho e reordenamento do trabalho do professor de Educação Física. In: <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital**: Buenos Aires, ano 13, nº 123, Agosto de 2008.

_____; QUELHAS, Álvaro de Azeredo. A formação do professor de Educação Física e as novas Diretrizes Curriculares Frente ao avanço do capital. **Revista Motrivivência**, Ano XVIII, nº 26, p. 69-87, jun. 2006

OIT. **Relatório da OIT sobre as tendências mundiais de emprego para 2009**. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/get_2009.php>. Acesso em 23 jan. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à Brasileira. In: BARÓN, Atílio; SADER, Amir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **Debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no Século 20**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 1ª ed., 1ª reimp., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 2 edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SUISSO, Flávia. Trabalho informal no Brasil contemporâneo. Disponível em: <[http://bdjur.stj.gov.br/jspui/bitstream/2011/18551/2/Trabalho Informal no Brasil Contempor%C3%A2neo.pdf](http://bdjur.stj.gov.br/jspui/bitstream/2011/18551/2/Trabalho%20Informal%20no%20Brasil%20Contempor%C3%A2neo.pdf)>. Acesso em 03 dez.2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. A carta de carpina. Educação Física – novos compromissos: pedagogia, movimento, miséria. **Revista Brasileira de Ciências do**

Esporte. Vol. 23, n.1, p. 41-54, set. 2001.

_____. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em 23 nov. 2008.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Diretrizes Curriculares: um pouco de história. **Educação Física**, p. 16-18, maio/2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VASAPOLLO, Luciano. **Por uma política de classe: uma interpretação marxista do mundo globalizado.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente instrumento eu, Vilmar José Both, estudante do Curso de Pós-Graduação - nível de mestrado em Educação Física da ESEF/UFPeI – Escola Superior de Educação Física/Universidade Federal de Pelotas, afirmo que estou realizando uma pesquisa para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, com o objetivo de fazer uma análise do trabalho da Educação Física frente as mudanças no mundo do trabalho na cidade de Pelotas/RS. O estudo pretendido busca: (1) mapear as áreas de atuação dos professores de Educação Física; (2) detectar que tipo de trabalho e quais as condições de desenvolvimento do mesmo nessas áreas de atuação; (3) averiguar as possibilidades da realização da formação continuada desses professores.

Asseguro ao entrevistado total sigilo não havendo identificação do mesmo, ou do local em que trabalha. Os resultados da pesquisa serão apresentados em publicações e eventos científicos tornando-se de domínio público.

No âmbito da pesquisa o entrevistado participa como “professor colaborador” não possuindo nenhum tipo de responsabilidade sobre a mesma. Assim, de pleno acordo com as condições acima expostas expresso minha concordância.

Pelotas, ____ de ____ de ____.

Entrevistado(a)

Entrevistador

Orientador

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas dos estagiários

Roteiro de entrevista – Estagiários

I. Dados de Identificação

- 1.1. Qual seu nome?
- 1.2. Idade?
- 1.3. Estado Civil?
- 1.4. Como você se considera: branco, pardo, mulato, negro?
- 1.5. Possui Filhos?
- 1.6. Tens Endereço Eletrônico? Poderias falar ele?
- 1.7. Qual seu telefone ou celular para contato?

II. Dados sobre a formação profissional

- 2.1. Qual o ano e semestre que tu ingressou e qual o ano de provável conclusão do curso de graduação em Educação Física?
- 2.2. Estás cursando: Licenciatura, Bacharelado ou Licenciatura Plena?
- 2.3. Tu costumava participar de cursos e eventos científicos na área da Educação Física?
 - 2.3.1. Quais os principais motivos que o levam a participar ou não participar destes eventos?
 - 2.3.2. Quais os últimos eventos que tu participaste?
 - 2.3.3. Quais as formas de participação?
- 2.4. Você acredita ser importante realizar cursos e/ou participar de eventos científicos da Educação Física?
 - 2.4.1. Justifique a resposta anterior.
- 2.5. Quais as principais dificuldades que tu tens para participar de cursos e/ou eventos científicos?
- 2.6. Em sua opinião a formação recebida no curso de graduação em Educação Física, no que se refere ao exercício da profissão está sendo suficiente ou insuficiente?
 - 2.6.1. Justifique.
- 2.7. Durante a realização do curso de graduação em Educação Física, a universidade está te oferecendo a oportunidade de participar de projetos de

extensão e/ou pesquisa?

2.10.1. Você participa de algum?

2.10.2. (Em caso afirmativo) os resultados foram ou serão publicados?

2.11. Você considera importante e/ou relevante para a formação profissional participar de projetos de pesquisa e/ou extensão durante o curso de graduação?

2.11.1. Justifique sua resposta.

III. Dados sobre Área de Atuação Profissional

3.1. Quantos estágios estás realizando atualmente? (se trabalhar em mais de um, faz-se as perguntas em relação a um dos estágios, e após, ao outro).

3.2. Quando você ingressou neste estágio?

3.3. Que tipo de vínculo você possui?

3.4. Esse estágio é obrigatório ou não-obrigatório no currículo do curso?

3.5. Qual(is) seu(s) objetivo(s) na realização deste estágio?

3.6. Foi celebrado algum termo de compromisso relativo ao estágio entre você, a Instituição onde realiza o estágio e a sua Instituição de Ensino?

3.7. Existe o acompanhamento efetivo de um professor Orientador da Instituição de ensino e de um supervisor da Instituição onde você estagia?

3.8. Foi disponibilizado seguro contra acidentes pessoais por parte da Instituição onde você realiza o estágio?

3.9. Qual o número de professores e de estagiários que existe na Instituição onde estagias?

3.10. Quais a(s) função(ões) que exerce na instituição?

3.11. Você recebe bolsa ou outra forma de pagamento pela realização do estágio?

3.11.1. Qual o valor?

3.12. Quantas horas de trabalho semanais você possui neste estágio?

3.13. Qual é a duração prevista do estágio?

3.14. Caso a duração do seja superior a 1 ano, você terá direito a 30 dias de recesso remunerado?

3.15. Você costuma trabalhar nos finais de semana/feriados aqui no estágio?

3.16. Pelo que você já pode observar até agora, no que diz respeito a sua área de atuação profissional em educação física você está: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito ou insatisfeito?

3.16.1. Poderias justificar a resposta anterior?

3.17. Como tu avalias a atuação do sistema CONFED/CREFs?

3.17.1. Por quê?

3.18. Como você avalia o mercado de trabalho/espço de atuação profissional do professor/bacharel em educação física nos dias atuais?

IV. Dados sobre condições de Trabalho

4.1. O local de atuação é seguro?

4.2. O ambiente de trabalho é considerado insalubre?

4.2.1. Em caso de trabalho em ambiente insalubre, tu ganhas adicional de insalubridade?

4.3. Quais as condições do material de trabalho?

4.4. Como são as condições do local de trabalho? (arejado, espaço adequado para desenvolvimento de atividades, iluminação adequada, etc).

V. Atividades realizadas fora do tempo de trabalho

5.1. Você realiza atividades de lazer?

5.1.1. Quanto tempo em uma semana?

5.2. Práticas de atividades físicas e esporte (não considerados de lazer), realiza alguma?

5.3. Outras atividades sistemáticas (participação em sindicato, partido político, vais a missa)?

5.4. Você deseja acrescentar algo que não tenha sido contemplado durante a entrevista?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – Professores

Roteiro de entrevista – Professores

I. Dados de Identificação

- 1.1. Qual seu nome?
- 1.2. Idade?
- 1.3. Estado Civil?
- 1.4. Como você se considera: branco, pardo, mulato, negro?
- 1.5. Possui Filhos?
- 1.6. Tens Endereço Eletrônico? Poderias falar ele?
- 1.7. Qual seu telefone ou celular para contato?

II. Dados sobre a formação profissional

- 2.1. Lembras o ano e semestre que tu iniciou e concluiu o curso de graduação em Educação Física?
- 2.2. Foi Licenciatura, Bacharelado, Licenciatura Plena?
- 2.3. Tu possui formação em nível de pós-graduação?
 - 2.3.1. Qual o nível?
 - 2.3.2. Concluído ou em andamento?
- 2.4. Que motivos que o levaram a realizar (ou não realizar) curso de pós-graduação?
- 2.5. Você considera relevante para o exercício da profissão na área da Educação Física, a realização de curso de pós-graduação?
 - 2.5.1. Poderias justificar a resposta?
- 2.6. Tu costumava participar de cursos e eventos científicos na área da Educação Física?
 - 2.6.1. Quais os principais motivos que o levam a participar ou não participar destes eventos?
 - 2.6.2. Quais os últimos eventos que tu participaste?
 - 2.6.3. Quais as formas de participação?
- 2.7. Você acredita ser importante realizar cursos e/ou participar de eventos científicos da Educação Física?
 - 2.7.1. Justifique a resposta anterior.

2.8. Quais as principais dificuldades que tu tens para participar de cursos e/ou eventos científicos?

2.9. Em sua opinião a formação recebida no curso de graduação em Educação Física, no que se refere ao exercício da profissão foi suficiente ou insuficiente?

2.9.1. Justifique.

2.10. Durante a realização do curso de graduação em Educação Física, a universidade ofereceu para você a oportunidade de participar de projetos de extensão e/ou pesquisa?

2.10.1. Você participou?

2.10.2. (Se participou) os resultados foram publicados?

2.11. Você considera importante e/ou relevante para a formação profissional participar de projetos de pesquisa e/ou extensão durante o curso de graduação?

2.11.1. Justifique sua resposta.

III. Dados sobre Área de Atuação Profissional

3.1. Em quantos empregos você trabalha atualmente? (se trabalhar em mais de um, realiza-se as perguntas em relação a um dos empregos e, após, ao outro).

3.2. Quando você ingressou neste emprego?

3.3. Que tipo de vínculo você possui?

3.4. Qual a função que você exerce?

3.5. Qual o valor do salário/remuneração que recebe?

3.6. Quantas horas de trabalho semanais você trabalha neste emprego?

3.7. No que diz respeito a sua área de atuação profissional em educação física você está: muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito ou insatisfeito?

3.7.1. Poderias justificar a resposta anterior?

3.8. Tu és filiado ao sistema CONFEF/CREFs?

3.8.1. Como tu avalia a atuação deste conselho?

3.8.2. Por quê?

3.9. Como você avalia o mercado de trabalho/espço de atuação profissional do professor/bacharel em educação física nos dias atuais?

3.10. Você tem direito a descanso semanal remunerado?

3.11. Você tem direito a férias remuneradas?

3.12. Você tem direito a 13º salário?

3.13. Você costuma trabalhar nos finais de semana/feriados neste emprego?

IV. Dados sobre condições de Trabalho

- 4.1. O local de atuação é seguro?
- 4.2. O ambiente de trabalho é considerado insalubre?
 - 4.2.1. Em caso de trabalho em ambiente insalubre, tu ganhas adicional de insalubridade?
- 4.3. Quais as condições do material de trabalho?
- 4.4. Como são as condições do local de trabalho? (arejado, espaço adequado para desenvolvimento de atividades, iluminação adequada, etc).

V. Atividades realizadas fora do tempo de trabalho

- 5.1. Você realiza atividades de lazer?
 - 5.1.1. Quanto tempo em uma semana?
- 5.2. Práticas de atividades físicas e esporte (não considerados de lazer), realizas alguma?
- 5.3. Outras atividades sistemáticas (participação em sindicato, partido político, vais a missa)?
- 5.4. Você deseja acrescentar algo que não tenha sido contemplado durante a entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES ____/____, de __ de _____ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em __ de _____ de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da

arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal .

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física

2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida

3) sólida e consistente formação teórica

4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

5) indissociabilidade teoria-prática;

6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;

7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.

8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.

9) formação continuada

10) respeito à autonomia institucional;

11) gestão democrática

12) condições objetivas adequadas de trabalho

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano - sociedade
- c) Relação ser humano – trabalho
- d) Relação ser humano - educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

- a) Cultura corporal e natureza humana
- b) Cultura corporal e territorialidade
- c) Cultura corporal e trabalho
- d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos .

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativa e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente.

Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, alto rendimento, e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria

Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, de ----- de 2004.

Presidente da CNE/CES