

RAFAEL AFFONSO GASPAR

**OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC APÓS A FRAGMENTAÇÃO EM
LICENCIATURA E BACHARELADO: DIFERENÇAS E
REGULARIDADES.**

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Linha Trabalho e Educação,
do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para a obtenção do título de
Mestre em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Adriana
D'Agostini

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS – 2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gaspar, Rafael Affonso

OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UFSC APÓS A FRAGMENTAÇÃO EM LICENCIATURA E
BACHARELADO : DIFERENÇAS E REGULARIDADES. / Rafael Affonso
Gaspar ; orientadora, Adriana D'Agostini - Florianópolis,
SC, 2013.
186 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação em Educação Física. 3. Mundo do
Trabalho. 4. Campos de Atuação Profissional. 5. Divisão do
Currículo. I. D'Agostini, Adriana. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
APÓS A FRAGMENTAÇÃO EM LICENCIATURA E BACHARELADO: DIFERENÇAS
E REGULARIDADES."**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 15/07/2013

Dra. Adriana D Agostini (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Claudio de Lira de Santos Junior (UFBA-Examinador)

Dra. Luciana Pedrosa Marcassa (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Mauro Titton (CED/UFSC-Suplente)

Adriana D Agostini
Luciana Pedrosa Marcassa

RAFAEL AFFONSO GASPAR

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2013

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1317/GR/2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação a todos os estudantes do Movimento Estudantil de Educação Física e Professores de Educação Física que lutam pela superação da atual formação unilateral e fragmentada, em busca de uma formação omnilateral que será concretizada quando abolirmos a exploração do Homem pelo Homem e construirmos uma sociedade Comunista.

AGRADECIMENTOS

A família, pelo apoio moral e efetivo que me possibilitaram realizar este trabalho: Mãe, Renata, Patrícia (obrigado pelas correções!), Talita, Gui e Dindinha;

A Marina minha companheira de todas as horas, tanto as felizes quanto as difíceis, você faz a minha vida mais feliz;

Aos meus gatos: Ozzy, Janis e Nando, por me fazerem companhia nos muitos finais de semana que passei escrevendo;

Aos amigos do trabalho, em especial: Aninha, Flávia, Claudir, Cimone, Márcia, Eliane e Rose. A amizade de vocês me faz seguir com esperança de um futuro e uma escola melhor!;

Aos amigos Pimenta e Carol, nossas noites descontraídas nos finais de semana me ajudaram a relaxar e seguir trabalhando na dissertação nos sábados e domingos;

Aos companheiros do TMT, nossos estudos juntos contribuíram muito para a elaboração desta dissertação;

Aos companheiros de Mestrado pela parceria, principalmente durante o primeiro ano quando o convívio foi maior;

A minha orientadora Adriana, obrigado pela paciência e pela ajuda na reestruturação do tema da pesquisa;

Um agradecimento especial aos companheiros do MEEF, a melhor formação que tive durante a Universidade foi lutando e estudando com vocês. Se não fosse por vocês esta dissertação não teria se concretizado. Obrigado!

INTERTEXTO

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertold Brecht

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o Mundo do Trabalho e os campos de atuação dos professores de Educação Física formados na UFSC após a divisão do currículo em Licenciatura e Bacharelado. Os objetivos da pesquisa foram expressos através de duas perguntas de partida: A partir da organização do Mundo do Trabalho hoje em que se diferenciam os diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado? Para alcançar os objetivos foi realizada uma Pesquisa Qualitativa, Bibliográfica e de Campo. Na pesquisa bibliográfica foram aprofundados os estudos sobre as transformações do Mundo do Trabalho de forma geral e na Educação Física, assim como as discussões sobre as atuais diretrizes curriculares para Educação Física; e ainda foram abordadas as discussões referentes à formação de professores. A coleta de dados foi realizada através do levantamento dos Egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFSC que se formaram no novo currículo, ou seja, entraram a partir do semestre 2006/01. Do universo de 101 egressos dos novos currículos, 47 responderam o questionário e 5 foram observados em seu dia a dia nos diferentes campos de atuação. Destas observações foi elaborado o Diário de Campo que contém a densa descrição de cada campo de atuação em termos de estrutura, condições de trabalho, direitos/benefícios e observações sobre a questão pedagógica. Com todos os dados coletados, bibliográficos e empíricos, foram realizadas as análises para identificar as diferenças e regularidades dos diversos campos de atuação profissional da Educação Física. Chegou-se à conclusão de que os trabalhadores que atuam nas diversas áreas da Educação Física são de fato professores e que a fragmentação do curso tem servido para precarizar ainda mais a condição de trabalho da área. Identificou-se que a precarização do trabalho não é um fenômeno exclusivo desta área, o que ocorre é o inverso, a precarização do trabalho na Educação Física (acentuado pela divisão do curso) é um reflexo da precarização do trabalho de forma geral no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Indicou-se como saída para o problema na formação o projeto de Licenciatura Ampliada, que está em discussão pelo país. Já os problemas de precarização, flexibilização e desemprego encontrados, só serão resolvidos com uma revolução social que culmine no fim da atual sociedade dividida em classes (pautada na exploração do homem pelo homem) em busca de uma sociedade Comunista.

Palavras Chave: Formação em Educação Física. Mundo do Trabalho. Campos de Atuação.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the Labour World and the fields of activity of the Physical Education teachers formed at UFSC after the division of the curriculum in Graduate and Bachelor Degree. The research objectives were expressed through two start questions: From the organization of the Labour World today what differentiates the various fields of activity of Physical Education? These differences and regularities justify a split course between degree and bachelor? To respond and achieve the objectives it was conducted a qualitative, bibliographic and field research. In the bibliographic part, the research was the transformations that occur on the Labour World in general and in Physical Education, also the discussions on current curriculum guidelines for Physical Education and approach discussions regarding teacher training. The data collection was conducted through a survey of graduates of the Graduate and Bachelor courses of Physical Education of UFSC that was formed at the new curriculum, that is, entered from the semester 2006/01. From the universe of 101 graduates of the new curriculum, 47 answered our questionnaire and 5 were observed in their day to day in the different fields. From these observations it was developed the Field Journal containing the dense description of each field of activity in terms of structure, working conditions, rights/benefits and observations about the pedagogical issue. With all the collected data, bibliographic and empirical analyzes conducted to identify the differences and regularities of the various fields of Physical Education profession. The conclusion was that workers who work in various areas of Physical Education are in fact teachers and the fragmentation of the course has served to further the precarious working conditions of the area. It was found that job insecurity is not a phenomenon unique to this area, what occurs is the inverse, the job precariousness in Physical Education (marked by the division of the course) is a reflection of the precariousness of work in general at this stage of capitalist development. It was indicated as a solution to the problem of teachers training the Licenciatura Ampliada project, which is being discussed thru the country. As for the problems of precariousness, unemployment and flexibility of work found, those problems will only be solved with a social revolution that will culminate in the end of the current society divided into classes (based in the exploitation of man by man) in pursue of a Communist society.

Key Words: Higher Training in Physical Education. Labour World. Fields of Activity.

LISTA DE SIGLAS

ACAD – Associação das Academias do Brasil
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEF – Associação dos Professores de Educação Física
BI – Bacharelado Interdisciplinar
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CDS – Centro de Desportos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
COESP – Comissão de Especialistas
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CPMF – Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
CREF – Conselho Regional de Educação Física
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica, infantil, de jovens e adultos, profissional e tecnológica, do campo e superior
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e de Estudos Socioeconômicos
DRU – Desvinculação de Receita da União
EF – Educação Física
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEFF – Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação para Todos
ESEF – Escola Superior de Educação Física
EUA – Estados Unidos da América
EXNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FACED – Faculdade de Educação
FBAPEF – Federação das Associações de Professores de Educação Física
FBDFAF – Frente Parlamentar em Defesa da Atividade Física
FEF – Fundo de Estabilização Fiscal
FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FSE – Fundo Social de Emergência
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
GEPPEF – Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física
GTT – Grupo de Trabalho Temático
HISTEDBR – Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esporte
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LIT – Lei de Inovação Tecnológica
MEC – Ministério da Educação
MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do profissional de Educação Física
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDV – Plano de Desligamento Voluntário
PL – Projeto de Lei
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPP – Parceria Público-Privadas
PROUNI – Fundações, o Programa Universidade para Todos
PROVAO – Exame Nacional de Cursos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RME – Rede Municipal de Ensino
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED – Secretaria de Desportos do MEC
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDACAD – Sindicato dos Proprietários das Academias de Ginástica
SIR – Sistema de Indicação de Resultados
STF – Superior Tribunal Federal
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UGF – Universidade Gama Filho
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual e Campinas

UNIMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
--

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO:	16
Justificativa da Pesquisa	18
Pressupostos Teóricos que Orientam a Pesquisa	20
Delimitação do Problema e Metodologia	26
A Educação Física no Brasil	29
CAPÍTULO 1: CATEGORIA TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO	35
1.1 O TRABALHO DE FORMA GERAL (Ontológico)	35
1.2 O TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO (Histórico)	36
1.3 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XX E AS TRANSFORMAÇÕES DO PAPEL DA EDUCAÇÃO	46
1.3.1 O Fordismo e o Keynesianismo	46
1.3.2 O Declínio da Era de Ouro: o surgimento de uma nova forma de organização do Trabalho	50
1.4 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	63
1.5 IMPLICAÇÕES DAS CRISES E DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO HUMANA	68
CAPÍTULO 2: AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA	75
2.1 AS REFORMAS DE ESTADO NO BRASIL	75
2.1.1 Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF)	78
2.2 IMPLICAÇÕES DA SOCIAL-DEMOCRACIA ATUAL NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	94
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	105
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE CONJUNTURA DO MUNDO DO TRABALHO ATUAL COM ÊNFASE ESPECIAL AOS CAMPOS DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	117

3.1 O TRABALHADOR DE NOVO TIPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRECARIZAÇÃO, A EMPREGABILIDADE, A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O EMPREENDEDORISMO.....	118
3.1.1 Precarização e Flexibilização do Trabalho.....	118
3.1.2 A Empregabilidade	138
3.1.3 A Pedagogia das Competências	141
3.2 REGULARIDADES PEDAGÓGICAS: NÃO SOMOS TODOS PROFESSORES?.....	148
3.2.1 Sujeito 1 (formado em Bacharelado) - Aulas de Natação no Clube	149
3.2.2 Sujeito 2 (formado em Licenciatura): Creche Pública, Escola Privada e Centro Comunitário.....	151
3.2.3 Sujeito 3 (formado em Licenciatura): Clube de Futebol Profissional	154
3.2.4 Sujeito 4 (formado em Licenciatura e Bacharelado): Natação em Academia	155
3.2.5 Sujeito 5 (formado em Licenciatura): Musculação em Academia, Assessoria Esportiva e Treinamento Funcional	156
3.3 DIFERENÇAS E REGULARIDADES DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO	158
3.4 A LICENCIATURA AMPLIADA	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO:

A Educação Física é um campo multidisciplinar que abarca os elementos que constituem a Cultura Corporal como objeto de estudo e atuação. Esta concepção

busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES¹, 1992, p. 38).

No entanto, esta concepção supracitada não é um consenso dentro da área. Encontramos na área da Educação Física (EF) diversas correntes, sendo que existem duas grandes correntes hegemônicas que se subdividem. Na primeira corrente encontramos pesquisadores que definem a Educação Física na área da saúde, defendendo uma prática voltada principalmente à promoção de saúde e combate ao sedentarismo. Estes pesquisadores se aproximam das ciências exatas, com maior ênfase à Biologia e Física². Na segunda grande corrente encontramos pesquisadores que entendem a Educação Física como sendo da área da Educação, se aproximando mais das Ciências Sociais³. Estes pesquisadores defendem a EF como parte integrante de uma Formação Humana mais ampla, buscando uma visão crítica e transformadora do ser humano⁴. Existe uma disputa política entre essas duas grandes correntes na busca de uma legitimação dentro da sociedade.

¹Grupo que se auto-intitula como Coletivo de Autores é composto por: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

²Importante salientar que dentro deste grupo encontramos várias vertentes que se especializaram cada vez mais em diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da: Cinesiologia, Biomecânica, Ergonomia, dentre outros.

³Neste grupo também encontramos aproximações com outras áreas do conhecimento, como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outros.

⁴Esta formação não se daria somente na escola, mas também nas academias, escolinhas de esportes, clubes, etc.

As disputas que ocorrem dentro de qualquer área são um reflexo de uma disputa maior presente na sociedade atual que é a luta de classes dentro da sociedade capitalista. No caso da EF convivemos com a disputa da legitimação de “O que é Educação Física?⁵”. Como explicitado anteriormente, dentro da área temos dois grandes grupos e dentro desses grupos encontramos diversas correntes. Cada uma opta por um termo diferente e estas escolhas não acontecem por acaso. Por trás de cada termo encontramos diferentes projetos de Homem, Sociedade e Educação. Podemos citar como exemplo: Atividade Física, Cultura Corporal, Cultura de Movimento, Movimento Humano, Cultura Corporal de Movimento, dentre outras presentes na área.

Outro ponto que tem gerado amplas discussões e que reflete as disputas já explicitadas é a questão da formação e habilitação do professor de EF. Um grupo liderado pelo Sistema Confef/Crefs⁶ vem defendendo a fragmentação da formação do professor de EF em duas habilitações: Licenciados e Bacharéis. Os primeiros teriam uma formação voltada para o campo escolar, ou seja, a Educação Básica e os segundos teriam a formação voltada para a área não escolar (clubes, academias, centros de treinamento, hotéis, etc.). Defendem uma formação flexível e voltada para o mercado de trabalho. Já o grupo antagônico defende uma formação unificada, sendo composto pelos movimentos sociais: Movimento Estudantil (MEEF), Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de EF (MNCR) e alguns grupos de pesquisa. Defendem o fim da fragmentação e a construção de uma Licenciatura Ampliada, capaz de formar o professor apto a atuar nos diversos campos de atuação da EF de forma crítica e transformadora.

Esta disputa no Brasil, como vimos, vem ocorrendo em diversas instâncias, dentre elas, as universidades, os órgãos científicos e o conselho profissional. Esta disputa acontece tanto no nível da busca de uma hegemonia e disputa de uma legitimação social, quanto no âmbito da legalidade, através das leis que regem a área, como: a Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987 do Conselho Federal de Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998; a Resolução CNE/CP nº 01/02 e 02/02; Resolução 07 aprovada em 31 de março de 2004 que estabelecem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

5 Pergunta que gerou grandes discussões e embates durante as décadas de 1980 e 1990 com repercussões até os dias atuais.

6 Sistema composto pelo Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Física; a Resolução CNE/CES nº 04/09 que orienta o curso de bacharelado. Estas leis legitimaram a posição defendida pelo grupo que defende a fragmentação da EF, com duas formações distintas: Licenciatura e Bacharelado (ou Graduado), no entanto, apesar de atingir a legalidade ainda não conseguiram uma total legitimidade dentro da área como um todo e a disputa de projeto ainda se faz presente nos dias atuais. Buscaremos analisar este fenômeno mais de perto durante a nossa pesquisa.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Formei-me no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008 e o meu currículo de Graduação ainda era o antigo, onde não havia uma divisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado. No meu currículo tive tanto disciplinas da área biológica quanto da área educacional. Tanto voltadas para a escola, quanto voltadas para academias, treinamento, recreação, etc. Acompanhei todo o processo de reestruturação curricular do curso da UFSC e me questionava se este era o melhor caminho a ser percorrido. Também acompanhei toda essa discussão que ocorria dentro do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). A mudança curricular no curso foi aprovada em 2005 e a primeira turma que entrou no novo currículo fragmentado foi em 2006/01.

Sem dúvida estes questionamentos continuam presentes na área da Educação Física; prova disso é a quantidade de trabalhos que estão sendo realizados sobre este assunto: Taffarel (1993), Almeida (2002), Nozaki (2004), Alves (2005), Santos Júnior (2005), Lemos (2008), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Coimbra, (2010), Filmiano, (2010), Silva e Frizzo (2011), Dias (2011), Aranha (2011) Dutra (2011), Morschbacher (2012). Dentre eles podemos citar dois que foram realizados no próprio PPGE/UFSC. Um apresentado em 2009 por Amália Catharina Santos Cruz com o título “O Embate De Projetos Na Formação De Professores De Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado” e outro apresentado em 2011 por Fernanda Braga Magalhães Dias com o título “A Fragmentação Da Formação De Professores De Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital”. A primeira pesquisa buscou analisar os embates sobre a formação de professores em Educação Física, no período de 1987-2007, articulado aos estudos da área trabalho e educação. Ainda busca fazer uma análise dos desdobramentos sobre a dualidade licenciatura – bacharelado.

Os resultados da pesquisa indicam que: a) O ensino privado é hegemônico na formação dos profissionais da educação física quer seja de licenciatura ou de bacharelado; b) a separação entre licenciatura e bacharelado mostrou-se uma falsa dualidade, a maior separação ocorre entre sistema público e privado de formação; c) apontamos como necessidade histórica a construção da licenciatura ampliada para a formação dos profissionais de educação física como um elemento para a emancipação do ser social, almejando, destarte, romper com a lógica hegemônica, ou seja, a construção de uma sociedade para além do capital (CRUZ, 2009, p. 8).

A segunda pesquisa buscou analisar na atualidade as contradições da fragmentação na formação de professores de Educação Física e busca indicar possíveis alternativas de superação. Os resultados da pesquisa mostraram que

a) o confronto político permanece e se mantém acirrado no campo da formação e nessa disputa, apesar de diferente correlação de força entre MEEF e CONFEF, o MEEF tem obtido vitórias importantes na direção de uma formação única para a área, b) a produção científica referente à atualidade da formação de professores é bastante restrita, porém, a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças. Há também um número significativo de estudos que indicam a formação única como possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na área da Educação Física, e c) os cursos de Educação Física da UFSC (Licenciatura e Bacharelado) apresentam grandes semelhanças na sua estrutura curricular, o que demonstra a fragilidade do argumento dos diferentes campos epistemológicos para fragmentar a formação. De outro modo, já é possível identificar nesses cursos indícios do aprofundamento da minimização da formação dos

futuros trabalhadores da área, em decorrência da fragmentação. (DIAS, 2011, p.12 e 13)

Ainda encontramos uma monografia desenvolvida no curso de Educação Física da UFSC realizado por Guilherme Moura Filmiano com o título Retórica De Uma Formação: a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do CDS/UFSC onde analisou currículo do curso de Educação Física da UFSC, apresentado em 2010, constatou que

as propostas em análise apresentam a divisão na formação do professor de educação física, privilegiando a fragmentação do conhecimento e não uma formação que atenda às necessidades do ser social atual. Pelo contexto jurídico é uma divisão arbitrária e no que se refere ao conhecimento científico não encontramos elementos que indicassem de forma clara explicações para esta separação. Como não sustentam os projetos no acúmulo científico da área, logo, parece mais uma proposta de senso comum. No que se refere à formação humana, em suas variadas instâncias, percebemos limites restritivos a este tipo de formação (FILMIANO, 2010, p. 9).

Buscamos dar continuidade e avançar nas discussões feitas por esses trabalhos, já que os mesmos também procuraram analisar a fragmentação do curso de Educação Física e, em especial os cursos do Centro de Desportos da UFSC. Pretendemos com nossa pesquisa auxiliar no avanço do debate deste tema que é de extrema importância para a educação da classe trabalhadora, já que está em jogo a própria concepção de educação, seus propósitos e o projeto de sociedade que o Brasil caminha.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

A produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas). Gamboa (2002, p. 73)

No campo da Pesquisa Social encontramos na Modernidade⁷ três principais correntes de acordo com Gamboa (1987):

- Empírico-Analítica
- Fenomenológica-Hermenêutica
- Materialismo Histórico Dialético

Concordamos com Minayo (2004) quando nos adverte que estas três correntes não representam apenas divergências nas possibilidades de análise e interpretação dos dados, mas uma luta ideológica e política da sociedade como um todo. Gamboa ainda aborda os pressupostos “ontológicos, como as concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica” (GAMBOA, 1995, p.71). Vale ressaltar que não é o objetivo deste trabalho aprofundar esta discussão em torno das Teorias do Conhecimento, porém, entendemos que seja necessária uma breve explanação da teoria que nos orienta.

Existe na Modernidade, um embate Filosófico em relação à visão de Homem, Sociedade, Produção do Conhecimento e Consciência, em síntese, de Visão de Mundo. As duas principais correntes, antagônicas, são a Idealista e a Materialista. Dentro dessas duas correntes gerais, encontramos várias vertentes. Iremos nos concentrar, no entanto, nas divergências entre dois dos principais autores de cada concepção, G. W. F. Hegel (1770-1831) e K. Marx⁸ (1818-1883); ambos acrescentaram a essas concepções a lógica dialética.

Os filósofos Idealistas entendem que a realidade se dá a partir do Espírito/Mente/Razão, sendo que a matéria teria um papel secundário para eles. Esses filósofos acreditam na existência de uma força sobrenatural que teria criado o mundo material. Portanto, primeiro existiria o meio espiritual e depois o material, sendo o segundo dependente do primeiro. Para eles, a Ontogênese⁹ humana se dá a partir da Centelha Divina¹⁰. Destacamos que nesta concepção encontramos

⁷Existem inúmeras teorias que defendem a crise do paradigma racionalista e, portanto da própria Modernidade e que nos encontramos em um momento de Pós-Modernidade, o que gerou muitas outras correntes que não vem ao caso aprofundar neste momento.

⁸ Importante registrar que Feuerbach, outro autor Materialista, teve papel essencial no desenvolvimento desta teoria, todavia, Marx elevou-a à outro patamar ao acrescenta-la a lógica dialética desenvolvida por Hegel.

⁹ Origem do ser.

¹⁰ Lembramos que a Igreja influenciou/ influencia durante séculos as teorias de grande parte dos filósofos que viveram/vivem durante a Era Cristã.

uma divisão entre mente e corpo, sendo que existe um favorecimento da primeira em relação ao segundo. É importante destacar que essa característica de ser humano dicotomizado pode ser encontrada em diversas correntes educacionais.

Em contraponto aos Idealistas, surgem os Materialistas. Esses afirmam que na verdade, não é possível haver o pensamento se primeiro não existir o Homem. Portanto, só existiria a Mente, por causa do Homem. Ao contrário dos Idealistas, eles entendem que a Mente depende da matéria, ou seja, da Natureza. Estes acreditam que o Homem surgiu pela evolução da Natureza e desenvolve sua Mente na relação com a própria Natureza e com outros seres humanos (relações sociais). Portanto, a Natureza independe da mente humana para existir. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2006, p. 52). Nesta concepção, a Mente faz parte e se desenvolve através das condições materiais e não existe, portanto, divisão entre Corpo e Mente. Lembramos que também existem correntes pedagógicas que defendem esta visão de Educação, de um ser completo, onde não existe uma supremacia da Mente em relação ao Corpo. Para Marx, a teoria se constrói na prática social, na busca de uma Práxis.

Apoiamo-nos na perspectiva Materialista Histórica Dialética por entender que o conhecimento se dá a partir das condições materiais. Entendendo o ser humano como um sujeito histórico e social, isso significa dizer que cada sociedade vive em um tempo histórico e social diferente, influenciado por inúmeros fatores, dentre eles, o econômico, político, ideológico, etc. Esses fatores estão em constante transformação e influenciam diretamente a consciência e visão de mundo dos seres que vivem aquele determinado momento histórico. Portanto essas dimensões não podem ser deixadas de lado; caso isso ocorra encontramos o que Kosik define como pseudoconcreticidade em seu livro *Dialética do Concreto*:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976, p.11).

Mais à frente, ele aprofunda esse conceito salientando que o mundo da pseudoconcreticidade é uma mistura de “verdade” e “engano”. Em alguns momentos o fenômeno observado indica a essência, mas em outros a esconde. Ambos estão interligados, mas não são sinônimos. De acordo com Kosik, para que possamos chegar à essência precisamos fazer o que ele chama de “Detour”, ou seja, um desvio. Sem esse desvio ficamos presos no mundo da pseudoconcreticidade, acreditando que o fenômeno é de fato a essência sem chegar na “coisa em si”. Este autor ainda salienta que se a aparência, no caso o fenômeno, e a essência das coisas coincidissem, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

Encontramos semelhanças entre estas definições de Kosik e o que Saviani aborda na introdução do seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, onde ele expõe a origem do chamado senso comum:

a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum (SAVIANI, 2004, p. 3).

Podemos ver que o mundo da pseudoconcreticidade não é construído somente pelo conhecimento popular, mas está também muito presente em pesquisas científicas de diversas correntes teóricas onde o enfoque se dá em certos ângulos, mostrando uma realidade parcial na tentativa de buscar uma “neutralidade” na ciência. Ao ignorar por completo elementos históricos e sociais de determinada realidade, estas pesquisas contribuem para a perpetuação desta visão de mundo hegemônica exposta por Saviani. Este autor ainda expõe os interesses por trás desta concepção onde, de forma difusa, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular sobrepujando os interesses da classe trabalhadora em favor da classe dominante. Aos poucos esses interesses acabam se tornando naturais até para as classes exploradas a ponto de se tornarem tradição. Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* já chamavam a atenção para essa questão, como podemos observar:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A

classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2006 p.78).

Concordamos com os autores e entendemos como meio de produção espiritual a Ciência, a Igreja, os meios de comunicação, as escolas dentre outros espaços que estão ligados à cultura e são frequentemente chamados de “formadores de opinião” o que não acontece por acaso.

Portanto reforçamos que as pesquisas e as ciências que se propõem a entender uma realidade social sem levar em consideração as contradições da sociedade, em todos os níveis, contribuem para reforçar o mundo da pseudoconcreticidade e senso comum. Esses pesquisadores, conscientes ou não, estão contribuindo para a manutenção do *status quo* ao mascarar ou desconsiderar totalmente a luta de classes existente na sociedade. Saviani salienta o papel da educação neste processo:

Considerando-se que ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção de classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2004, p. 3).

Saviani conclui e nós concordamos que seja essencial a passagem do senso comum à consciência filosófica crítica. Somente assim a educação se tornará um instrumento de luta que possa ser utilizada pelas camadas populares para transformar a sociedade de forma revolucionária.

Para tanto acreditamos que a melhor ferramenta que possuímos para destruir o “mundo da pseudoconcreticidade” de Kosik ou o “mundo das aparências”, como coloca Marx, é utilizando o pensamento dialético e na pesquisa o Materialismo Histórico Dialético. Através dele podemos revelar a realidade concreta e chegar de fato a essência do objeto pesquisado. Para chegarmos à essência precisamos considerar que determinado objeto de estudo não é dado de uma hora para outra, toda a história da humanidade está por trás deste objeto. Para isso é necessário que utilizemos o método da abstração para que possamos fazer o “Desvio” colocado por Kosik, que se constitui em um

[...] progresso da abstratividade a concreticidade; em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (1976, p. 30).

No âmbito deste processo de abstratividade e concreticidade, possibilitado no encontro da hermenêutica com a dialética, surge o desafio de superar os “três obstáculos” durante o processo de análise dos dados, conforme nos aponta Minayo (2004). Primeiro, ela resgata a denominação de Bourdieu de “ilusão da transparência” que seria como se o mundo real se mostrasse nitidamente ao pesquisador¹¹. A autora alerta que quanto maior a familiaridade, do pesquisador com o objeto de estudo, maior também será o perigo dessa ilusão tornar presente na pesquisa.

O segundo obstáculo apontado por esta autora, está relacionado às técnicas e métodos de pesquisa. Para alguns pesquisadores essas ferramentas acabam tomando uma importância tão grande dentro da pesquisa que elementos mais importantes são esquecidos, como a fidedignidade às significações dos dados recolhidos, prejudicando a

¹¹ Aqui podemos fazer a relação com o conceito de Kosik ao explicitar o mundo da pseudoconcreticidade, onde se toma os fenômenos observados na realidade social e acredita-se que os mesmos sejam a expressão concreta da realidade.

busca de realidade concreta ao sucumbir à “magia dos métodos”. Como um terceiro obstáculo, encontramos a dificuldade de se relacionar os elementos teóricos (fundamentação teórica) com os dados empíricos vindos do campo. De acordo com a autora, isso costuma acontecer quando o pesquisador já teve problemas em superar o primeiro obstáculo, a “ilusão da transparência”.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E METODOLOGIA

Como ponto de partida, entendemos que seja necessário situar a dinâmica social que está presente no processo histórico atual. De acordo com Marx e Engels, a história da sociedade é a história da luta de classes. Isso, a partir do momento que a sociedade passa do comunismo primitivo ao criar a propriedade privada, aos poucos duas classes vão sendo consolidadas, os proprietários dos meios de produção e manutenção da vida e os desprovidos destes meios. Podemos lembrar os patrícios e plebeus, barões e servos, homens livres e escravos. Essas classes viveram em constante disputa, algumas vezes veladas e outras com batalhas sangrentas. O fato é que estas disputas culminaram na revolução e transformação de cada sociedade ou com o declínio comum das classes que estavam na disputa. (MARX; ENGELS, 2007)

Temos dentro do capitalismo duas classes antagonicas, de um lado a classe trabalhadora, com interesses imediatos que são baseados nos fatores necessários para a sua própria existência, como: direitos à alimentação, moradia, transporte, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, etc. Fatores estes essenciais para a formação de sujeitos críticos e transformadores. Esta classe, por não ser proprietária dos meios de produção da vida, se vê forçada a vender sua força de trabalho para conseguir o mínimo destes direitos que, na maioria dos casos, não são satisfatoriamente obtidos. Do outro lado temos a Classe Burguesa, proprietária dos meios de produção e grande parte das riquezas do mundo, tanto monetárias quanto naturais, forçando a outra classe a vender sua força de trabalho, explorando os trabalhadores com o objetivo de obter mais lucro e poder, podendo assim manter sua posição privilegiada. Assim, seus interesses históricos são além de garantir a sua qualidade de vida em detrimento de outras pessoas, manterem a estrutura atual para que eles possam continuar perpetuando seu poder na sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Encontramos diversos grupos políticos e setores conservadores da sociedade que insistem em

negar essa realidade, seja de forma ingênua ou de forma consciente, ambos terminam por legitimar e perpetuar esse sistema.

No estágio mais recente do capitalismo, presenciamos a “mundialização do capital” onde o mesmo rompe as fronteiras dos países. Este processo necessitou de políticas sociais pautadas no Neoliberalismo¹² que é definido por Silva, et al (2007, p. 106) apoiados em Antunes e Teixeira, quando afirmam que

trata-se de uma corrente do capitalismo atual, originária do liberalismo clássico, cujos mentores intelectuais são os economistas ingleses do século XIX, Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus, cuja essência teórica advoga as seguintes ideias: a luta de classes antagônicas não existe; prega o livre jogo da lei do mercado, compreendida por essa corrente como *lei natural* e a única capaz de regular a economia. Nesse sentido, o Estado deve simplesmente intervir para proteger o funcionamento do mercado e não para obstaculizá-lo. Em tal visão de mundo, o importante é o lema *laissez-faire, laissez-passez*, isto é, o indivíduo e sua liberdade de ir e vir, empreender e consumir.

Neste estágio do capitalismo encontramos o incentivo e concretização à Globalização, sendo que esta, só acontece no âmbito econômico, do livre comércio, onde a burguesia busca novos mercados em outros países. Se por um lado, o dinheiro flui livremente entre os países, por outro, os habitantes dos países menos desenvolvidos não tem a mesma facilidade para entrar nos países desenvolvidos.

Esses mesmos autores advertem que existe atualmente uma destruição das forças produtivas para garantir a manutenção do sistema do capital. Algumas das ações que manifestam essa destruição são: a

privatização dos bens e serviços públicos,
destruição do patrimônio cultural da humanidade,
destruição do meio ambiente, direitos dos

¹² Importante destacar que devido a conjuntura mundial atual o próprio Neoliberalismo entrou em crise, já que os Estados tiveram que intervir na economia para garantir a sobrevivência de diversas empresas e Bancos, injetando dinheiro público no Mercado privado. O conceito de Neoliberalismo será aprofundado no capítulo 1 da pesquisa.

trabalhadores, direitos à educação pública gratuita e de qualidade, direitos a um sindicalismo independente e autônomo, direitos à previdência social, direitos à infância, à juventude e à velhice sem exploração (SILVA et al, 2007, p. 112)

Ao longo da década de 1990 encontramos diversos documentos do Banco Mundial (BM) que analisam as experiências das políticas neoliberais nos países periféricos do capitalismo. Esses documentos mostram que as políticas não deram totalmente certo (do ponto de vista do capital) por causa da resistência popular às privatizações e retiradas de direitos que antes eram garantidos (BORGES, 2003). A forma encontrada para superar este problema foi o desenvolvimento de organizações da sociedade civil que pudessem amenizar os problemas sociais causados pelas políticas neoliberais.

Para os organismos internacionais esse foi o caminho ideal para ser trilhado. As políticas neoliberais continuariam sendo impostas, mas agora com um incentivo à criação e o desenvolvimento de ONGs que amenizassem o sofrimento da população e mascarassem as contradições do sistema capitalista. O BM sabia exatamente de que forma incentivar a proliferação da chamada “terceira via”:

imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho de Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG’s (MARTINS, 2009, p. 61).

Desta forma, os governos de vários países começam a entrar em sintonia. Praticam uma política “neoliberalizante”, mas com ações que ajudem a mascarar as contradições do sistema capitalista. Este processo é denominado por André Martins de “Neoliberalismo da Terceira Via”.

Agora que definimos, de forma introdutória, o processo atual de desenvolvimento do capitalismo¹³, faremos um breve resgate histórico

¹³ Durante a pesquisa retomaremos esta questão de forma mais aprofundada, resgatando as transformações do Mundo do Trabalho até os dias atuais. Para empreender esta tarefa utilizaremos autores como: Hobsbawm, E.J. **Mundos do Trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 2000; MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

da Educação Física brasileira para entendermos, através da história, de onde vieram as diversas correntes de nossa área e que, de uma forma ou de outra, ainda estão presentes nos dias atuais.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Existem poucas fontes que podem contribuir para o relato das atividades que poderiam ser enquadradas na área da Educação Física da sociedade indígena que residia no Brasil antes da chegada dos portugueses. No entanto, sabe-se que o povo indígena sobrevivia principalmente da caça e da pesca, o que gerava a necessidade que os homens da tribo fossem fortes e ágeis. Sabe-se também que a cultura indígena reúne diversos jogos e danças de objetivo espiritual, com significados que diferem de uma tribo para a outra. Como legado dos índios brasileiros, encontramos algumas brincadeiras que fazem parte da cultura corporal brasileira, sendo a mais conhecida o jogo de peteca.

Na época do Brasil Colônia, exercícios físicos intensos eram associados somente aos escravos e aos pobres. A classe privilegiada evitava esforços “desnecessários”, até porque, com todos os trajes extremamente quentes que utilizavam, ficava difícil desenvolver qualquer atividade física. Excetuando-se as brincadeiras infantis que resistiram em praticamente todos os momentos da humanidade. Além dos índios, os escravos também trouxeram da África diversos rituais, brincadeiras, jogos e danças. Sendo que o desenvolvimento da Capoeira pode ser considerado o um dos principais legados da cultura afro-brasileira para a cultura corporal brasileira.

Ao analisar a história da Educação Física no Brasil, percebemos que esta foi influenciada por diversas correntes políticas e metodológicas. De acordo com Ghiraldelli Jr (1988), a Educação Física no Brasil pode ser definida nas seguintes fases: Higienista, Militarista, Pedagógica, Competitivista e Popular. Alguns autores utilizam outras

2010; MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002; GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999; HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1993; HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008; PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

classificações, como por exemplo, Medina (2006) que separa a história da Educação Física em: (a) Educação Física Convencional; (b) Educação Física Modernizadora e (c) Educação Física Revolucionária. Mas apesar das diferenças nas nomenclaturas encontramos similaridade, de forma geral, entre quatro épocas da Educação Física no Brasil¹⁴.

A Educação Física vem lutando ao longo desses anos pela sua legitimidade no meio escolar. Se na sua gênese no Brasil ela foi imposta através de decretos, busca-se agora uma legitimidade para além da legalidade. Esta legitimidade já foi defendida através de diversos argumentos, como: para desenvolvimento motor, para aptidão física, para a disciplinarização, para saúde e para educação completa dos seres humanos. Entendemos que este resgate histórico serve para destacar que a Educação Física é influenciada por todas essas correntes até os dias atuais e as mesmas continuam em disputa para tornarem-se hegemônica na sociedade. Como já apontamos que esta disputa também acontece na esfera legal e a questão da fragmentação do curso em Licenciatura e Bacharelado está no cerne deste debate. Para explicitar esta questão traremos três leis que foram aprovadas.

Podemos destacar primeiramente a Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987 do Conselho Federal de Educação que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física que pela primeira vez fragmenta legalmente a área sob a forma de Bacharelado e Licenciatura Plena. Esta divisão na formação do futuro professor de EF aprofunda ainda mais as disputas entre os agentes da área escolar com os da área não escolar.

Ainda podemos destacar a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 que segundo Cruz (2009, p. 87),

os PCN tentam agregar as posições mais proeminentes na Educação Física e formar um amplo consenso, sem discutir os antagonismos existentes na área. A perspectiva dominante nos parâmetros é a do construtivismo como norteadora da educação em geral. No campo específico da Educação Física, várias tendências são contempladas, como cultura corporal, cultura corporal

¹⁴Não é o objetivo deste trabalho aprofundar este percurso histórico, tarefa esta já desempenhada por (NOZAKI, 2004; CASTELLANI FILHO, 2006; OLIVEIRA 2011; TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2005; dentre outros)

humana, motricidade e corpo humano, desconsiderando, portanto, os conflitos entre estas.

Outro documento fruto dessa disputa dentro da área da EF é a Resolução 07 aprovada em 31 de março de 2004 que estabelecem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF). Este documento foi aprovado depois de muita discussão na área que inicia um processo de mudança das diretrizes com a criação de quatro comissões diferentes entre 1998 e 2004 com diversas divergências entre e dentro delas, reflexo da luta de classes dentro da área. De um lado temos um grupo conservador encabeçado pelo sistema Confed/Cref que defende o aprofundamento da fragmentação dentro da Educação Física; de outro temos os movimentos sociais (Movimento Estudantil, Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de EF e algumas entidades científicas) que defendem o fim da fragmentação e a construção de uma Licenciatura Ampliada. A Resolução 07/2004, apesar da resistência de parte dos agentes citados, acaba por ratificar a divisão no processo de formação definindo as habilitações: Licenciatura Plena, voltado para a Educação Básica; e o Graduado, voltado para o trabalho fora da escola.

Identificamos que a literatura sobre os campos de atuação profissional na Educação Física é ainda muito escassa. Portanto, estamos considerando campo de atuação as diferentes naturezas da Cultura Corporal desenvolvidas pelo professor de Educação Física. São elas: Educação Física Escolar; Atividade Física e Saúde; Recreação e Lazer; Treinamento Desportivo. Estes campos exigem uma base de formação comum para uma atuação em locais distintos com públicos diversos. Apontamos como núcleo comum para a formação: Pedagogia, Sociologia, Biologia, Bioquímica, Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas, Jogos e Aptidão Física. Esta identificação dos campos de atuação tiveram por base a organização curricular dos cursos de Educação Física do Brasil, as linhas de pesquisas de pós-graduação e a organização dos Grupos de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Além disso, outro indicativo importante foi a discussão de décadas sobre “O que é Educação Física?” que apresentou diferentes objetos de estudo para a Educação Física, os quais conduzem a diferentes campos de trabalho pela compreensão do que é Educação Física. A referência que baliza este trabalho é a perspectiva da Cultura Corporal fundamentada no Coletivo de Autores.

A partir das questões levantadas até então, elaboramos o seguinte **Problema de Pesquisa** em forma de pergunta de partida: *A partir da organização do mundo do trabalho hoje em que se diferenciam os diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado?* Ainda elaboramos os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Identificar os campos de atuação dos Egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física que se formaram no novo currículo.
- Descrever os campos de atuação dos Egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física que se formaram no novo currículo.
- Avançar na discussão sobre a possível revogação das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física
- Analisar as possibilidades de superação da fragmentação posta pelas atuais Diretrizes a partir da proposta da Licenciatura Ampliada.

Para concretizar estes objetivos foi realizada uma Pesquisa Qualitativa Bibliográfica e de Campo. Na pesquisa bibliográfica foram aprofundados os estudos sobre as transformações do Mundo do Trabalho de forma geral e na Educação Física, assim como as discussões sobre as atuais diretrizes curriculares para Educação Física; e também foram abordadas as discussões referentes à formação de professores. Foi realizado um levantamento dos trabalhos já realizados com este tema nos principais periódicos do país, dentre eles: Revista Brasileira de Educação (ANPED), Revista História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, Revista Educação e Realidade, Revista Educação e Sociedade, Revista Trabalho Necessário, Revista CEDES, Revista Perspectiva, Crítica Marxista, Revista Trabalho e Educação, Revista da Fiocruz, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Motrivivência, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática. A Revista Motrivivência lançou recentemente dois volumes com o tema Mundo do Trabalho (2010 e 2011) e serviu como base para realizar a Análise de Conjuntura do Mundo do Trabalho, em especial no campo da Educação Física.

A coleta de dados foi realizada através do levantamento dos Egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFSC que se formaram no novo currículo, ou seja, entraram a partir do semestre 2006/01. Foi solicitada a relação de Egressos à

Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (Setic) da UFSC que informou no dia 25/10/2011 que naquele momento existiam 101 egressos já formados no novo currículo e forneceu os respectivos contatos. Os sujeitos da pesquisa foram abordados por meio de um questionário que serviu para fazer um levantamento e caracterizar os diferentes campos de atuação. Além disso, identificou a: relação entre a sua formação profissional e a sua real atuação no mercado de trabalho; sua compreensão e posição sobre a diferença entre licenciatura e bacharelado; satisfação com o campo de atuação.

Do universo de 101 egressos do currículo novo, dividido em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFSC, 47 responderam nosso questionário e 5¹⁵ aceitaram que fosse observado o seu dia a dia nos diferentes campos de atuação. Destas observações foi elaborado o Diário de Campo que contém a densa descrição de cada campo de atuação em termos de estrutura, condições de trabalho, direitos/benefícios e observações sobre a questão pedagógica.

Os cinco sujeitos foram acompanhados e observados em seu trabalho nos diferentes campos de atuação durante três dias. A observação consistiu em descrever a rotina de trabalho de cada um referente a: local, instrumentos e equipamentos de trabalho, condições de trabalho, ações realizadas, intervenção e relação com as pessoas atendidas (ensino, orientação, ordens, etc.), forma de comunicação, planejamento da atividade, necessidade de estudos, hierarquia no trabalho.

Com todos os dados coletados, bibliográficos e empíricos, foram realizadas as análises para identificar as diferenças e regularidades dos diversos campos de atuação profissional da Educação Física. Foram elaboradas, ainda, duas hipóteses de pesquisa que nos auxiliaram na construção metodológica e teórica da pesquisa, são elas:

- *A fragmentação curricular da EF não se justifica simplesmente pelos seus diferentes campos de atuação, uma vez que a docência é um elemento unificador da atuação profissional.*
- *A fragmentação curricular da EF é um reflexo da divisão do Mundo do Trabalho de forma geral.*

¹⁵ Sujeito 1 formou-se em Bacharelado em 2011; Sujeito 2 formou-se em Licenciatura em 2010; Sujeito 3 formou-se em Licenciatura em 2010; Sujeito 4 formou-se em Licenciatura e Bacharelado 2010; e Sujeito 5 formou-se em Licenciatura em 2010.

A dissertação foi construída da seguinte forma: no capítulo 1 abordamos o Trabalho de forma geral; o Trabalho no sistema capitalista de produção; as transformações no Mundo do Trabalho no século XX e as transformações do papel da Educação; a crise estrutural do capital; e as implicações das crises e das transformações do mundo do trabalho na formação humana. O capítulo 2 trata das reformas do Estado brasileiro e as suas influências na Educação/Educação Física, principalmente através da criação do Conselho Federal de Educação Física e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Educação Física. O capítulo 3 consiste em uma análise de conjuntura do Mundo do Trabalho atual com ênfase especial aos campos de atuação da Educação Física; constatamos que o trabalhador de novo tipo na Educação Física é pautado através da precarização, a empregabilidade, a pedagogia das competências e o empreendedorismo; por fim buscamos identificar as regularidades pedagógicas na atuação dos sujeitos observados.

CAPÍTULO 1: CATEGORIA TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

1.1 O TRABALHO DE FORMA GERAL (Ontológico)

O trabalho tem um papel central na vida do ser humano, ao ponto de ser um dos principais elementos que o diferencia dos animais. Inclusive, como nos esclarece Friederich Engels, o trabalho teve um papel crucial na transformação do macaco em Homem.

Os antepassados simianos do Homem viviam basicamente de forma nômade. Chegavam a um determinado lugar, consumiam todas as reservas naturais daquele lugar para alimentar-se e garantir a sua sobrevivência. Quando os recursos chegavam ao fim eles se viam obrigados a partir para outra região e conseguir alimentos da mesma forma acabando com os recursos daquele novo lugar e assim por diante. Chega um ponto que os recursos naturais deixam de serem suficientes para alimentar toda a população de macacos/antropoides e, com isso, eles se veem obrigados a mudar seus hábitos. Os macacos têm um atributo que os diferencia e dá vantagem sobre os outros animais que é a mão com o polegar opositor que proporcionava manipular instrumentos. Aos poucos um grupo começa a desenvolver noções de agricultura e seus hábitos nômades vão se tornando sedentários, mantendo uma localização fixa. Como a nova estratégia proporcionou bons resultados, cada vez mais macacos/antropoides vão se juntando àquele grupo formando uma comunidade e com isso torna-se necessário algum tipo de comunicação mais elaborada. Aos poucos a laringe vai se desenvolvendo proporcionando a comunicação oral e isso desenvolve cada vez mais o cérebro. Eles aprimoram suas habilidades motoras, constroem ferramentas para caça, pesca e defesa e com isso seus cérebros desenvolvem-se até chegar ao cérebro humano propriamente dito. (ENGELS, 2004)

Evidente que esta transformação ocorreu de forma lenta, durante milhares de anos, mas podemos ter uma ideia do papel crucial que o trabalho teve no desenvolvimento físico/intelectual do ser humano. Esse “trabalho” que inicialmente era instintivo como de outros animais passou a ser aprimorado, tornando-se mais complexo até chegar ao trabalho exclusivamente humano, evoluído. Marx também reforça que

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza,

processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2010, p.211)

Neste trecho supracitado, ele se refere ao trabalho na forma humana já desenvolvida, bem diferente do que parece ser “trabalho” no mundo animal em que ocorre de forma instintiva. Diferente dos animais, o ser humano consegue projetar em sua mente o trabalho que irá realizar antes de iniciá-lo¹⁶.

Este processo descrito até agora foi referente ao processo de trabalho geral, independente do sistema de produção existente, onde o ser humano utiliza os meios de produção (meios e objetos de trabalho) para modificar a natureza e chegar a um produto (valor de uso) que vai satisfazer sua necessidade seja ela fisiológica ou de outro caráter.

Agora entraremos no trabalho existente dentro do sistema capitalista de produção, onde ocorre uma mudança significativa do papel do trabalho em relação ao Homem.

1.2 O TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO (Histórico)

¹⁶“uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (Ibid, p.211-212).

No sistema capitalista de produção, temos uma mudança crucial no processo de trabalho. Existe a propriedade privada dos meios de produção e estes estão concentrados nas mãos de uma minoria. A grande maioria da população não detém os meios de produção necessários para sua própria existência, por isso se veem forçados a vender a única coisa que possuem, a sua força de trabalho.

O capitalista vai comprar a força de trabalho do trabalhador assim como comprou os outros valores de uso (as máquinas, ferramentas, matéria-prima, etc.). A força de trabalho vira mais uma mercadoria do processo de produção de outras mercadorias, portanto,

o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor de uso que vendeu, ao ceder seu trabalho (MARX, 2010, p.219).

Ocorre aqui a alienação entre produto e produtor. O produto do trabalho não pertence mais ao trabalhador, mas a um terceiro, ao patrão que comprou sua força de trabalho. Se antes o trabalhador via sentido no trabalho em si, e para si, já que era a forma que ele tinha de transformar a natureza (e transformar-se neste processo) para obter um valor de uso que atenda uma necessidade sua, agora recebe um salário pela sua força de trabalho alienando-o do processo e do produto do trabalho. Mas afinal, o que é este salário pago pelo patrão ao trabalhador? Abordaremos esta questão mais a frente, agora buscaremos desvendar o que aconteceu com o produto do trabalho no capitalismo.

No processo de produção capitalista o produto do trabalho toma outra proporção, ele deixa de ser apenas um valor de uso, agora temos o incremento do valor de troca. O produto do processo de trabalho geral, dentro do capitalismo vira uma mercadoria. A mercadoria é um produto que pode ser trocado por outras mercadorias. Para isso a mercadoria precisa ter um valor de uso para alguém, ou seja, tem que suprir a necessidade de alguém. Mas o que define seu valor no mercado não é o quanto aquela mercadoria é importante para as pessoas (valor de uso), mas sim o seu valor de troca. O valor de troca de uma mercadoria nada mais é do que o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir

aquela mercadoria¹⁷. Isso quer dizer que o valor da mercadoria no mercado representa o “quantum” de trabalho socialmente necessário para produzi-la naquele determinado tempo histórico, com as inovações tecnológicas daquele tempo.

Para chegarmos ao valor de uma determinada mercadoria produzida, temos que adicionar o valor de todos os meios de produção que foram necessários para produzi-la, incluindo aí a força de trabalho do trabalhador¹⁸. Vamos entender agora qual o papel do trabalhador neste processo e qual o significado do seu salário.

No processo de produção capitalista o patrão que quer produzir determinada mercadoria para comercializar vai precisar de diversos elementos. Vai precisar de um local para montar sua fábrica, maquinaria, matérias-primas e empregados que transformem aquela matéria-prima, através das máquinas, em mercadorias. O capitalista não encontrará dificuldade em achar pessoas que queiram trabalhar para ele, já que como vimos anteriormente, a grande maioria da população não detém os meios de produção para garantir a sua própria vida. Essas pessoas precisam de meios de subsistência, ou seja, garantir moradia, saúde, alimentação, vestuário, transporte, educação, lazer, etc. para elas e suas famílias.

Agora que o capitalista já tem todos os elementos necessários para fabricar a sua mercadoria, ele vai somar a ela todos os valores (custos) que foram utilizados e quando a mercadoria estiver pronta ele saberá quanto ela vale. Porém, o que passou despercebido neste procedimento foi saber como a mercadoria foi valorizada no final do processo se ele acrescentou todos os custos da produção no valor final da mercadoria. Na verdade, o valor do salário pago aos funcionários por um mês de trabalho corresponde a duas semanas¹⁹ de trabalho dos funcionários as outras duas semanas foram trabalho que não foi pago e foi transferido para a própria mercadoria, isso é chamado de mais valia. Todos os meios de produção que foram necessários para produzir aquela

¹⁷O “tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (Ibid, p.61).

¹⁸Esse trabalhador precisa ser entendido enquanto trabalhador social, uma média de todos os trabalhadores, com habilidades e destrezas que também são médias.

¹⁹Criamos este valor para servir de exemplo. O valor real vai depender de diversos fatores e varia em cada ramo da indústria, inclusive entre empresas do mesmo ramo.

mercadoria com exceção da força de trabalho são o capital constante, enquanto que a força de trabalho é o capital variável. O capital variável é o único que agrega um sobrevalor ao produto, ou seja, é o único que valoriza o produto²⁰.

Este processo de extração de mais-valia do trabalhador por esta forma, ou seja, a pessoa trabalhar um tempo maior do que lhe é pago, Marx dá o nome de mais valia absoluta. Esta é a forma primordial e mais simples de extração de mais valia²¹. Isso é o que Marx denomina de subsunção formal do trabalho no capital, como vemos a seguir:

Denomino subsunção formal do trabalho no capital à forma que se funda na mais valia absoluta, pois que só se diferencia formalmente dos modos de produção anteriores sobre cuja base surge diretamente, seja porque o produtor atua como empregado de si mesmo, seja porque o produtor direto tem que fornecer sobretrabalho a outrem. O que muda é a coação que se exerce, isto é, o método pelo qual o sobretrabalho é extorquido. (MARX, 2010, p.94)

Isto que Marx descreve seria o primeiro passo da implementação do capitalismo onde as estruturas ainda estão baseadas nos modos de produção anteriores, porém, com a diferença de que nesta nova forma o trabalhador é “livre”, vende sua força trabalho e produz mais valia para outrem. Traremos agora esta discussão para a área educacional, qual seria o papel do professor neste processo? Ele produz uma mercadoria e,

²⁰Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia (valor excedente). (MARX, 2010, p.228)

²¹Inclusive, de certa forma, encontramos dinâmicas parecidas como esta em outras formas de produção, mas nesses casos a coação era mais clara, através da política, religião, etc. Os escravos, por exemplo, trabalhavam para sustentar a si mesmos e seus senhores. No capitalismo temos uma diferença crucial, os trabalhadores são “livres”. No entanto, esta liberdade é limitada porque como o trabalhador não é proprietário dos meios de produção, acaba sendo obrigado a vender a sua força de trabalho para sobreviver e a sua “livre escolha” é optar para qual patrão irá vender sua força de trabalho, enquanto que os escravos não podiam eleger quem os açoitava.

consequentemente, produz mais valia? Afinal, o professor faz parte da classe proletária?

o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Assim, do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista. Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. Também não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado, etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de classe proletária supera, pois, todos esses aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista (TUMOLO; FONTANA, 2006, p. 170-171).

Portanto, a partir disso o autor coloca que os docentes trabalhadores de instituições privadas são constituintes da classe proletária por participarem da relação de produção capitalista. Já que

o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino -, que pertence a este último e, ao fazê-lo, produz mais valia e, consequentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. (TUMOLO; FONTANA, 2006, p. 168)

Podemos estender facilmente esta explicação para as diversas áreas da Educação Física quando na iniciativa privada, seja qual for o campo de atuação que o professor estiver trabalhando (dentro ou fora da escola), ele produzirá uma mercadoria dentro do capitalismo, por exemplo: a aula de um professor de aeróbica torna-se uma mercadoria, assim como as aulas de Yoga, Capoeira, Karatê, Dança, Futebol, etc. Com os dados levantados na nossa pesquisa identificamos que dos campos de atuação que os sujeitos trabalham, 84% são fora da escola²². Das 47 pessoas²³ que responderam os questionários, 10 trabalham em escola e apenas 6 destas trabalham na rede pública de Ensino.

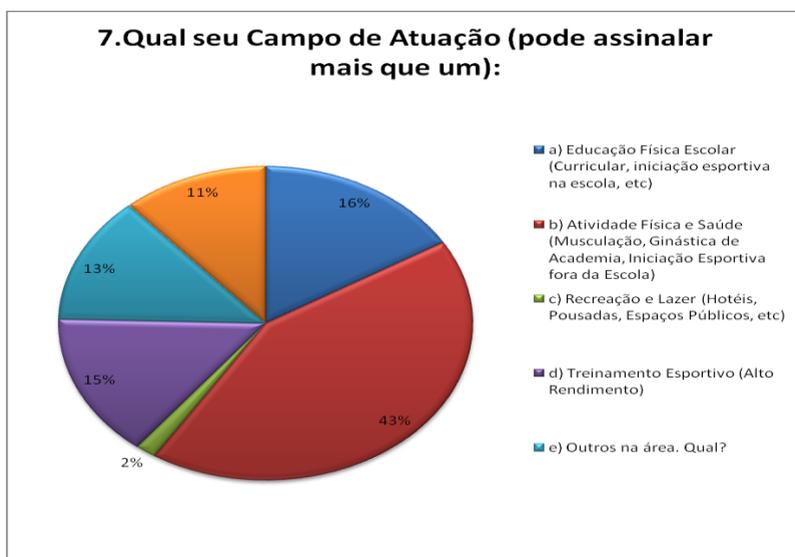


Gráfico 1: Campo de Atuação

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GASPAR, 2012)

Portanto vemos que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa enquadra-se na condição de trabalhador que produz uma “mercadoria”

²² 16% dos campos de atuação são dentro de escolas, sejam públicas ou privadas, como vemos no gráfico 1.

²³ Pegamos a relação de Egressos em ambos os cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da UFSC e em 25/10/2011 haviam 101 formados. Após mandar o questionário para todos os sujeitos, recebemos a resposta de 47 deles.

fora do campo público. Dentre estes destacamos apenas 3 sujeitos que se declararam enquanto trabalhadores autônomos, ou seja, sem vínculo com nenhum órgão público ou empresa. Todos os outros têm algum tipo de vínculo, seja com ou sem carteira assinada. Outro dado que merece destaque é que dos 47 sujeitos que responderam o questionário, apenas 19 declararam trabalhar somente em um local, ou seja, a grande maioria dos sujeitos trabalha em mais de um lugar para compor a sua renda²⁴. Desta forma temos pessoas que na mesma semana trabalham em escolas (públicas e privadas), academias, clubes e centros comunitários. Boa parte destes sujeitos declarou que além do local oficial de trabalho ainda trabalha como “Personal Trainer”.

Quando um professor trabalha em uma escola pública, o seu papel na sociedade capitalista é diferente do docente da escola privada já que a sua aula não é vendida como uma “mercadoria”, mas nem por isso este profissional é menos importante do ponto de vista do capital. Sobre os docentes que trabalham nas escolas do sistema público, Beluche afirma:

O docente assalariado pelo Estado, ao trabalhar por mais tempo do que o requerido para pagar o custo de sua força de trabalho, não está produzindo uma mercadoria que possa ser “capitalizada” neste mercado. Mas seu trabalho não deixa de ser essencial para o capitalismo, pois ele consiste em criar futuros assalariados com uma capacitação mínima para desempenhar distintos trabalhos. Quanto mais assalariados capacite em menos tempo, na mesma proporção barateia o custo desta futura força de trabalho. Então, a posteriori, reside o “lucro” que o capital extrai do docente público. (BELUCHE, 2005, p. 51)

Podemos ver com a afirmação deste autor, que mesmo os professores que trabalham no ensino público fazem parte da classe trabalhadora e apesar de não produzir uma mercadoria que seja vendida no mercado, ele contribui para a “produção” de uma mercadoria crucial para o sistema, a força de trabalho.

²⁴Profundaremos esta questão mais para frente do texto ao abordar a questão da Precarização e do Trabalhador Polivalente.

Dentro da área da Educação Física encontramos, de acordo com a definição marxiana, trabalhadores produtivos, improditivos e trabalhadores que em determinados espaços são considerados produtivos e em outros improditivos. Para entender melhor como isso ocorre resgatamos um trecho do “Capítulo 6 inédito de O Capital” onde Marx explica que,

somente é produtivo aquele trabalho que (e só é trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalho que) diretamente produza mais valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital (MARX 2004, p.108).

Pode ocorrer uma confusão aqui de achar que somente o trabalhador que participa diretamente da produção da mercadoria, no “chão de fábrica” seria um trabalhador produtivo. Na verdade, outros trabalhadores também podem ter agregado valor à mercadoria através da mais valia em estágios anteriores, como é o caso de engenheiros, cientistas, gerentes, etc. Alguns acrescentam através do trabalho manual, outros do intelectual, outros do gerencial e assim por diante. Além disso, como vimos anteriormente, no capitalismo o trabalho produtivo não está restrito à fábrica, mas também se faz presente na produção de mercadorias não materiais, como é o caso das aulas de Educação Física, Musculação, Tênis, Natação, etc., na chamada “iniciativa privada”.

Já o trabalho improditivo é aquele que não gera diretamente a mais valia. Como é o caso do serviço público ou a prestação de um serviço que não resulte em valorização de alguma mercadoria.

Todo o trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo o assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para o consumir como *valor de uso*, como *serviço*, não para colocar como *fator vivo* no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu *valor de uso* e não como trabalho que gera *valores de troca*; é consumido *improdutivamente*. (MARX, 2004, p.111 grifos no original).

No caso da Educação Física encontramos o trabalho improdutivo quando um professor é contratado pelo Estado para ministrar aulas para os alunos dentro da escola. Fora dela também podemos encontrar este naipe de trabalho quando o trabalhador é contratado pelo Estado para dar aulas de recreação em alguma praça pública ou para ser treinador de iniciação esportiva (sem cobrar dos praticantes) em um espaço público de treinamento.

Desta forma, um trabalhador que execute o mesmo trabalho em dois lugares diferentes pode ser em um lugar trabalhador produtivo e em outro improdutivo. Destacamos o exemplo do Sujeito 2 que ao trabalhar na escola pública está prestando um serviço e não está gerando mais valia para um patrão, portanto, é um trabalhador improdutivo. O mesmo Sujeito 2 também trabalha em uma escola particular e está produzindo uma mercadoria, que neste caso é a educação²⁵, e está gerando mais valia para seu patrão, portanto, é um trabalhador produtivo.

O que constitui o *valor de uso específico* do trabalho produtivo para o capital não é o seu caráter útil determinado, nem tampouco as qualidades úteis particulares do produto em que se objetiva, mas o seu caráter de elemento criador de valor de troca (mais valia). (MARX, 2004, p.114-115 grifos no original).

É importante frisar que em todos os exemplos aqui o trabalhador da Educação Física faz parte da classe trabalhadora, independente se o mesmo é produtivo ou improdutivo (produz ou não mais valia). Antunes reforça que

uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital (ANTUNES, 2006, p. 103).

²⁵ Apesar de o produto final ser o mesmo, qual seja, a educação, no primeiro caso ela é considerada um serviço e no segundo uma mercadoria já que ela passa a ter um valor-de-troca.

Com o desenvolvimento das empresas capitalistas e em consequência o desenvolvimento das forças produtivas, o capital começa a tomar proporções maiores. As inovações tecnológicas e de maquinaria vão sendo completamente voltadas para o desenvolvimento do capital, buscando baratear o custo da produção das mercadorias e ao fazê-lo, barateia o custo com a força de trabalho que precisará de uma parcela menor de capital para continuar adquirindo seus meios de subsistência, desta forma barateando mais ainda o custo de produção das mercadorias. Isto é o que Marx definiu como mais valia relativa, ou seja, o capital barateia o gasto (custo) com a força de trabalho para ter uma parcela maior de mais valia. A este fenômeno geral ele denominou de subsunção real do trabalho no capital e define este como o surgimento do modo de produção especificamente capitalista²⁶.

Portanto, quando passamos do estágio da simples extração de mais valia absoluta para o estágio mais aprimorado de extração de mais valia relativa, atingimos o patamar da subsunção real do trabalho ao capital. Mas para que a segunda ocorra, ela precisa surgir das bases da primeira.

“A produção pela produção” – a produção como fim em si mesma - já entra, é claro, em cena com a subordinação formal do trabalho ao capital, logo que o objetivo imediato da produção é produzir a maior quantidade possível de mais valia, logo que o valor de troca do produto se torna o objetivo decisivo. Mas esta tendência inerente à relação capitalista só se realiza de maneira adequada – convertendo-se numa condição necessária inclusivamente do ponto de vista tecnológico – logo que se desenvolve o modo de produção especificamente capitalista e, com ele, a subordinação real do trabalho ao capital. (MARX, 2004, p. 107)

²⁶“A característica geral da subsunção formal, a subordinação direta do processo de trabalho ao capital subsiste, seja qual for, tecnologicamente falando, a forma como se desenvolva tal processo. Sobre esta base, contudo, emerge um modo de produção específico, e não apenas tecnologicamente, que transforma totalmente a natureza real do processo de trabalho e as suas condições reais: o modo capitalista de produção. A subsunção real do trabalho no capital só se opera quando ele entra em cena. (...) a subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais valia relativa, ao contrário de absoluta.” (Ibid, p.104 grifos no original)

Esta lógica da busca incessante de diminuição do custo das mercadorias, que está imbricado produzir cada vez um número maior de mercadorias em um menor espaço de tempo está na base²⁷ do sistema capitalista e, como veremos a seguir, foi (e continua sendo) uma das principais causas das crises cíclicas que o sistema sofreu ao longo de sua história.

1.3 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NO SÉCULO XX E AS TRANSFORMAÇÕES DO PAPEL DA EDUCAÇÃO

As transformações ocorridas no mundo do trabalho são uma resposta do capital na tentativa de superar suas crises que afetam as taxas de lucro e têm um papel central nas transformações dentro da Educação e na sociedade como um todo. Isso porque, um dos principais papéis atribuídos à Educação é a preparação das pessoas para a entrada e adequação ao mundo do trabalho. Verificaremos que os diferentes modelos produtivos exigem diferentes tipos de trabalhadores e desta forma transformam a própria sociedade. Realizaremos um resgate das principais transformações ocorridas a partir do século XX até os dias atuais.

1.3.1 O Fordismo e o Keynesianismo

A primeira grande revolução dos modelos de produção no século XX ficou conhecida como Taylorismo/Fordismo, em referência a Frederick Taylor e Henry Ford. Taylor publica em 1911 o livro “Princípios de Administração Científica” que busca uma racionalização dos processos de produção. Busca através dos cálculos e da fragmentação da produção, melhorar a eficiência da produção de mercadorias. Em 1913 Ford adota os métodos de Taylor em sua fábrica de automóveis, revolucionando não só sua área industrial, mas todo o mundo do trabalho²⁸.

²⁷“Ao capitalista interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais valia. Para permanecer no ‘jogo’ esta regra é crucial” (FRIGOTTO, 1996, p. 64).

²⁸A indústria automobilista teve um papel especial nas transformações do mundo do trabalho, já que “a competição na indústria automobilística não se limita a uma batalha entre gigantes industriais; implica uma impiedosa guerra

Antes da Ford, o processo de produção dos carros era extremamente demorado. Nesta antiga forma de produção, levava 12:30 horas para montar um veículo o que fazia do carro um produto com custo bem elevado. Além disso, os mecânicos eram altamente qualificados, já que construíam praticamente o carro por completo e tornavam-se uma mão de obra cara para os donos das fábricas (GOUNET, 1999). Quando Ford adota o Taylorismo em sua fábrica, ele consegue reduzir drasticamente o tempo de produção dos carros ao ponto que

apenas com o parcelamento das tarefas, a racionalização das operações sucessivas e a estandarização dos componentes, o tempo cai para 5:50 horas. Em seguida, graças ao treinamento, para 2:38 horas. Em janeiro de 1914, Ford introduz as primeiras linhas automatizadas. O veículo é produzido em 1:30, ou seja, pouco mais de oito vezes mais rápido que no esquema artesanal usado pelos concorrentes (GOUNET, 1999, p. 19).

Na fábrica de Ford, os trabalhadores não precisam mais de uma qualificação muito grande, já que o processo de produção foi fragmentado. O trabalhador só precisava conhecer bem a sua parte do processo e repetir o movimento durante toda a jornada de trabalho. Esta mudança não aconteceu sem resistência dos trabalhadores, que ainda preferiam o método antigo que mantinha as qualificações e era menos repetitivo. Para resolver este problema Ford elevou os salários dos trabalhadores e, concomitantemente, exigiu uma “boa conduta” de seus empregados. Ele define um salário de 5 dólares diários para a jornada de 8 horas diárias, enquanto que seus concorrentes pagavam 2,5 dólares diários. No entanto, para que o trabalhador recebesse esse salário deveria ter uma boa conduta dentro e fora da fábrica. Ele cria dentro da empresa um serviço social que inspeciona seus trabalhadores até nas suas casas para saber se estão gastando seu dinheiro com bebidas, como gastam seu tempo livre, etc. (GOUNET, 1999; PINTO, 2010)

No campo dos meios de produção, acontece todo um reordenamento. Inserem-se as esteiras no processo de produção, economizando tempo e desperdícios, além de controlar a velocidade da

econômica entre Estados, e não qualquer Estado, mas os principais do planeta” (GOUNET, 1999, p. 14).

produção. As peças são padronizadas para facilitar o processo. Para isso Ford expande sua atuação, além da produção de carros, ele entra no ramo das autopeças, produzindo ao invés de terceirizar. Criando um sistema vertical, praticamente todos os meios de produção faziam parte da sua rede.

As medidas tomadas por Ford dão certo e seus concorrentes tiveram duas opções, se adequavam a este novo processo de produção ou seriam atropelados pela lógica da competição capitalista. Em 1921 mais da metade dos automóveis do mundo vem das fábricas de Ford. Muitos fabricantes de carros foram à falência nos anos seguintes (PINTO, 2010).

Essa reestruturação da produção de mercadorias começa a ser disseminada pelo mundo, não só na produção de automóveis, mas nas outras áreas também. Desta forma o “novo trabalhador” moldado por Taylor e Ford passa a ser referência para todo o mundo capitalista. Da mesma forma, a Educação começa a ser modificada para adequar as pessoas nesta nova lógica. Se antes o trabalhador precisava receber uma instrução mais qualificada e participava de boa parte do processo de produção da mercadoria, agora ele precisa de menos qualificação por um lado e de outra capacidade física e mental para realizar um determinado movimento repetidamente por um longo período de tempo da forma mais eficiente possível. Além disso, este “novo Homem” teria o tempo e as condições de consumir mais ativamente na sociedade capitalista que agora produzia em massa e precisava escoar esta produção (HARVEY, 1993).

A Educação Física começou a ter um papel mais importante na formação deste novo tipo de trabalhador. No Brasil o apogeu do desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, as novas adequações dentro da Educação demoraram a chegar, surgem após o Estado Novo, novas correntes²⁹ pedagógicas baseadas no Desenvolvimento Motor e crescem também os esportes coletivos. Desenvolve-se juntamente com os esportes a tendência tecnicista, que consiste em focar como objetivo principal da Educação Física a técnica esportiva. Esta consiste em alcançar os movimentos mais eficientes possíveis (melhor rendimento com o mínimo de dispêndio de força), seguindo a lógica que se desenvolvia na indústria capitalista. Para alcançar a tão almejada

²⁹ Ao analisar a história da Educação Física no Brasil, percebemos que esta foi influenciada por diversas correntes políticas e metodológicas. De acordo com Ghiraldelli Jr (1988), a Educação Física no Brasil pode ser definida nas seguintes fases: Higienista, Militarista, Pedagógica, Competitivista e Popular.

técnica, o método é baseado na repetição de movimentos até chegar ao movimento almejado. A Educação Física começa a desempenhar o papel de preparar o corpo e a mente do trabalhador para suportar longos períodos de trabalhos repetitivos (CASTELLANI FILHO, 2006; GHIRALDELLI JR, 1988; OLIVEIRA, 2011).

Durante a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e no período pós-guerra, a indústria fordista segue a todo vapor, impulsionada pelo fornecimento de materiais para a guerra no primeiro caso e depois da guerra para a reconstrução e suprimentos para os países devastados. Aos poucos os países da Europa começam a se recuperar economicamente e passam a importar menos das indústrias estadunidenses. A lógica de produção da indústria fordista é produzir o máximo de mercadorias possíveis no menor tempo possível e com a falta de demanda de mercadorias no mercado mundial acaba gerando uma crise de superprodução. Essa crise foi se agravando até chegar ao ápice em 1929 com o “crash” da bolsa de Nova York, causando um impacto devastador na economia mundial. Várias indústrias foram à falência e milhões de trabalhadores ficaram desempregados. O governo norte americano põe em prática o “New Deal”, uma série de programas que têm o objetivo de conter a crise instaurada. Dentre as medidas estão uma regulação maior da economia por parte do governo.

Durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) a indústria fordista volta a funcionar a todo vapor para fornecer os suprimentos bélicos das tropas. No período pós-guerra ocorre, da mesma forma que na anterior, um aumento de consumo e a reconstrução dos países devastados pela guerra. O período que compreende o final da 2ª Guerra até o final dos anos de 1960 é considerado a “era de ouro do capitalismo”, devido a expansão dos mercados e da regulamentação do trabalho. Inspirado no Keynesianismo³⁰, os países centrais do capitalismo, buscam equilíbrio entre capital e trabalho. Outro fator que influenciou a execução destas medidas foi a ameaça constante do comunismo. A Rússia havia feito uma revolução socialista em 1917 e outros países seguiam o mesmo caminho. Para impedir o avanço destas ideias, os governos capitalistas se viram obrigados a abrir concessões e negociar com os sindicatos, que foram conseguindo cada vez mais direitos para a classe trabalhadora. Desta forma, buscava-se vender a ideia de que o capitalismo poderia ser

³⁰Nome dado por causa do autor John Maynard Keynes que defendia a idéia de um Estado atuante na economia e a Regulamentação do Trabalho, com redução da jornada de trabalho e implementação do salário mínimo.

mais humano e justo para a classe trabalhadora. Este período também ficou conhecido como “Well Fare State” ou Estado de Bem-estar Social.

1.3.2 O Declínio da Era de Ouro: o surgimento de uma nova forma de organização do Trabalho

A suposta trégua na luta entre capital e trabalho chegou ao seu fim no início dos anos de 1970, quando mais uma crise tomou conta do capital. Os problemas já apareceram no final da década de 1960, mas

principalmente nos anos de 1970, a forte desaceleração do ritmo do crescimento do sistema gerou os primeiros sinais de instabilidade em todo o mundo capitalista. A ineficiência das medidas keynesianas para contornar a diminuição do ritmo de crescimento e controlar a inflação expôs as fragilidades do modelo de desenvolvimento firmado no pós-guerra. O problema foi que as medidas adotadas não atingiram uma das determinações centrais da crise: a queda tendencial da taxa de lucro ocorrida nos países capitalistas centrais (MARTINS, 2009, p. 22).

Além disso, uma crise energética agrava ainda mais a situação, quando os países produtores de petróleo elevam o preço do barril significativamente. As indústrias, na sua grande maioria, extremamente dependentes dos combustíveis fósseis, viam seus lucros diminuir cada vez mais.

As décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começa a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (HARVEY, 1993, p. 140)

O sistema rígido, pouco flexível do paradigma taylorista/fordista começa a mostrar suas debilidades. O sistema não tinha a flexibilidade necessária para superar o problema da queda do consumo. Aliado a isso, os “altos salários³¹” dos trabalhadores que foram atingidos graças às lutas sindicais e construção da socialdemocracia, comprometiam cada vez mais as taxas de lucro dos patrões, desta forma, o modelo Keynesiano também mostra ser insustentável³² no capitalismo.

Para resolver o **primeiro problema**, ou seja, a rigidez do paradigma Taylorista/Fordista, começa a se consolidar uma nova forma de organização da produção de mercadorias que ficou conhecido como Toyotismo.

O Toyotismo teve suas origens no período após a 2ª Guerra, mais especificamente no Japão. Mesmo antes da Guerra, este país já estava tentando alavancar suas indústrias automobilistas que tinham perdido muito espaço para as montadoras de outros países que tinham implementado o método Fordista. O Japão tem uma particularidade que impedia a aplicação fiel do modelo Fordista, a falta de espaço. O país é uma ilha acidentada e extremamente populosa, portanto, não poderia produzir e estocar carros em massa da mesma forma que outros países.

No período pós-guerra eles estavam à beira da extinção da indústria automobilística nipônica. Foi quando Taiichi Ohno, vice-presidente da Toyota cria um novo sistema de produção em massa mais flexível (GOUNET, 1999). Neste método, a produção é comandada pela demanda e é também conhecido como “*just in time*”³³. Ao invés de criar imensos estoques de carros (que não teriam onde ser acomodados) como na indústria Fordista, eles criavam pequenos estoques. Quando o cliente comprava o carro do estoque, eles produziam mais daquele modelo, como acontece nos supermercados, em que os funcionários enchem as

³¹Altos salários se compararmos com outras épocas do capitalismo. É importante destacar que mesmo nesta “época de ouro do capitalismo”, os trabalhadores continuavam sendo explorados e alienados de seu trabalho pela mais valia. O que ocorria era apenas uma extração percentualmente menor da mais valia por conta dos direitos adquiridos pela regulamentação do trabalho.

³²Ficou evidenciado que este modelo só sobreviveu por características bem peculiares do processo histórico. A reconstrução dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial, a “ameaça comunista”, o barateamento das mercadorias com o desenvolvimento da indústria taylorista/fordista.

³³De acordo com Gounet (1999), (reproduzindo Taiichi Ohno) esta expressão teria um duplo sentido: por um lado significaria a entrega das peças na produção e do carro do mercado no tempo exato da demanda; por outro significa que este sistema salvou a indústria japonesa na hora certa, “Just in time!”.

prateleiras e repõem os produtos de acordo com a demanda dos clientes. Além disso, eles criaram modelos mais variados e mais compactos que seus concorrentes, para adequar-se à realidade do país. A maquinaria da fábrica é flexível para adequar-se às diferentes demandas. No mesmo dia eles podiam produzir diferentes modelos com as mesmas máquinas que são reordenadas em poucos minutos³⁴.

Outras características do sistema japonês são: a eficiência dos processos de produção com controle de qualidade, o desperdício é sempre o mínimo possível; o método *kanban*³⁵ agiliza a reposição das peças utilizadas durante a produção; as empresas de autopeças são terceirizadas, mas precisam seguir rigorosas diretrizes de forma de trabalho (ditando preços e prazos dos produtos e utilização do *Kanban* com a montadora) e localização (deviam situar-se no máximo a 20 km da Toyota); gerenciamento da produção *by stress*, ou seja, uma elevação constante do ritmo de produção.

Todas essas mudanças na produção, também exigem uma mudança radical no trabalhador. Não só a fábrica é flexível, mas o próprio trabalhador precisa ser flexível e polivalente. Se no sistema Fordista o trabalhador não precisava de muita qualificação porque era responsável por uma parte fragmentada da produção, executando gestos repetitivos, na produção Toyotista o trabalhador vai precisar de mais habilidades. Agora ele opera mais de uma máquina ao mesmo tempo, fazendo a manutenção e preparando as máquinas para a produção. Caso seu colega de equipe de trabalho tenha algum problema e precise de ajuda, este trabalhador terá que ajudá-lo, portanto, ele precisa acessar uma gama muito maior de conhecimentos e habilidades do que o trabalhador Fordista. Apesar disso, a remuneração não acompanha a mesma melhora que a qualificação. Ainda por cima, a empresa trabalha com o mínimo de trabalhadores possível para poder ser mais flexível na produção, ou seja, se ocorrer uma alta na demanda e necessitar um aumento na produção, a empresa prefere exigir que seus trabalhadores

³⁴No início essa adaptação levava horas, mas depois de estudos aprofundados no final dos anos 1960 eles conseguem reduzir essa tarefa para poucos minutos, impulsionando mais ainda o sistema japonês (GOUNET, 1999).

³⁵Sistema de placas que funciona a partir da demanda de peças. Quando se utiliza uma determinada peça, muda-se a placa e o setor responsável por repor aquela peça já entra em ação.

façam hora extra³⁶ do que contratar novos trabalhadores, já que a demanda pode baixar em um período próximo.

Para que os trabalhadores aceitem esta nova imposição da forma de trabalhar, a empresa precisa acabar com os obstáculos que dificultam a intensificação do trabalho e maior exploração do trabalhador, ou seja, precisa acabar com os sindicatos. Porém, as empresas japonesas conseguem um feito muito melhor, no ponto de vista dos patrões. Os anos de 1950 foram marcados por grandes greves na indústria automobilística. As grandes montadoras tomaram uma posição de não ceder durante as greves e conseguiram graças a empréstimos bancários. Os trabalhadores passaram meses a fio paralisados sem conseguir vitórias significativas. As empresas cooptam lideranças dos trabalhadores e criam sindicatos alternativos com o objetivo de fazer os operários desistirem da greve e garantir seus empregos. A estratégia é exitosa e criam-se os “sindicatos-casa” que são disseminados em todo o Japão. Ou seja, ao invés de acabarem com os sindicatos, as empresas japonesas criam novos sindicatos em consonância com os interesses da própria empresa. Sendo que as empresas mantêm um quadro pequeno de trabalhadores com uma garantia de emprego quase vitalícia, desde que os mesmo não prejudiquem a produção com paralisações para exigir novos direitos.

Está construído o mais novo trabalhador dentro do capitalismo. Um trabalhador polivalente, que dê conta de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo e fazer o trabalho dele e de outras pessoas; um trabalhador que aceite as imposições salariais, de intensidade de produção e de condições de trabalho; um trabalhador que não se organize coletivamente para exigir novos direitos. Portanto, a Educação como um todo deve ser orientada para a construção deste novo *trabalhador flexível e polivalente*.

Resumindo,

o toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para ‘satisfazer’ a equipe que vem depois da sua cadeia. Em suma, o

³⁶Atualmente, além da hora extra foi implantado o sistema de metas. Ocorre o incentivo à competição entre trabalhadores para que atinjam as metas que são estipuladas mensalmente de acordo com a demanda de mercado.

toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. (GOUNET, 1999, p. 33).

Em contrapartida, vimos o ônus pago pela classe trabalhadora a esta nova forma de organização do trabalho, como: a intensificação do trabalho, a diminuição dos postos de trabalho, a perda de direitos, etc.

Traremos aqui mais um dado evidenciado ao longo da nossa pesquisa. Percebemos que esse perfil do Trabalhador Polivalente está em voga no mercado de trabalho atual. Lembramos que 60% das pessoas que responderam os questionários trabalham em mais de um emprego e em muitos casos as funções são diferentes nesses empregos (musculação, ginástica, escolinha de esportes, aula de Educação Física, etc.). Para evidenciar, destacamos o sujeito cinco que durante as observações percebemos que ele desempenhava mais de uma função: “Quando cheguei na academia tinha três alunos na musculação e só o Sujeito 5 de funcionário. Ele orientava os alunos e ao mesmo tempo cuidava da secretaria (recepção)” (Diário de Campo, 2012, p. 35). Vale ainda destacar que este sujeito trabalha de manhã em uma empresa de consultoria esportiva com treinamento de corrida, à tarde nesta academia com treino de musculação, à noite novamente na empresa de consultoria e em algumas noites ele volta para a academia para dar aulas de treinamento funcional.

O Sujeito 2 também pode ser um claro exemplo deste novo trabalhador polivalente, já que desempenha diferentes funções em três locais de trabalho. Ao longo da semana ele trabalha em uma creche pública de manhã dando aulas de Educação Física, à tarde ministra aula de musicalidade e Educação Física em uma escola particular e à noite dá aulas de ginástica de academia em um centro comunitário.

Acácia Kuenzer esclarece que

por polivalência entende-se a ampliação da capacidade de trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade (KUENZER, 2005, p. 89).

Para resolver o **segundo problema** que gerou a crise do sistema, ou seja, o alto custo dos padrões com a força de trabalho, uma nova (velha?) política econômica começa a ganhar força nos países capitalistas centrais, o neoliberalismo. Defendido por um grupo de intelectuais conservadores, que criaram já em 1947 a Sociedade Mont Pèlerin, que buscou manter vivos os ideais liberais clássicos de Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus. Porém neste período do pós-guerra, não conseguiram impor suas ideias de forma hegemônica e foram suplantados pelo Keynesianismo. No entanto, esta sociedade liderada por Friedrich August Von Hayek conseguiu manter viva, e inclusive renovar, as ideias liberais, disseminando as mesmas em universidades, jornais, empresas, etc. Esses intelectuais tiveram a paciência para esperar que seus ideais se tornassem hegemônicos e utilizá-los no momento histórico mais adequado (MARTINS, 2009). Este momento parecia ter finalmente chegado com a crise do modelo keynesiano.

Hayek e seus apoiadores eram os rivais diretos dos defensores do keynesianismo, enquanto que os segundos defendiam uma forte intervenção e controle do Estado sobre o mercado, os primeiros defendiam o oposto, uma liberação total do mercado. Acreditavam que o mercado se autorregularia, as forças dos interesses individuais somadas seriam suficientes para manter o mercado em perfeito funcionamento³⁷.

Outro ponto defendido pelo grupo de Hayek é a questão do individualismo como valor moral radical, para acabar com a onda de “coletivismo” desenvolvida pelas ideias socialistas e keynesianas. Defende a liberdade individual de escolha, de expressão e principalmente de empreender. Essa ideia de liberdade seduziu grande parte da juventude no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970. São famosos os movimentos da juventude pelo mundo em 1968, os quais reivindicavam³⁸ liberdades individuais e justiça social. No entanto, Harvey afirma que

³⁷Adam Smith já defendia essa concepção, inclusive fez uma alusão que ficou bem famosa, afirmando que uma “Mão Invisível” regularia o livre mercado.

³⁸Em 1968 ocorreram vários movimentos que sacudiram o mundo, sendo a maioria deles encabeçados pela juventude que queria mudar o rumo da política. Podemos encontrar diversas ideologias presentes nestes movimentos, mas em sua maioria era influenciadas por ideais comunistas. Na Europa foi difundido nesta época as ideias de Mao Tse Tung, que ficaram conhecidas como Maoísmo. Depois de passado os acontecimentos, os liberais utilizam alguns

os valores ‘liberdade individual’ e ‘justiça social’ não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral a favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental (HARVEY, 2008, p. 51).

A liberdade foi um dos principais carros-chefes para a difusão das ideias neoliberais durante estes anos, em especial a liberdade de mercado. No entanto este mesmo autor afirma que a liberdade no capitalismo neoliberal é apenas mais uma palavra. Na prática, a classe trabalhadora só tem a liberdade de escolher para quem irá vender a sua força de trabalho. Segundo Frigotto,

trata-se de uma ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais. É sob esta ilusão e violência que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classe (FRIGOTTO, 1996, p. 64).

De acordo com Harvey, o projeto neoliberal foi desde o início “um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (2008, p. 27). Apesar de não ter conseguido um sucesso total no primeiro objetivo, a contemplação do segundo é inegável³⁹.

O neoliberalismo transformou a relação entre trabalho e capital dando mais força para o segundo, porém, essa vitória neoliberal não veio sem resistência. Para que esse projeto pudesse ser implementado, foi necessário destruir os sindicatos criados ao longo do período keynesiano e, com esta e outras medidas, buscou retirar as poucas conquistas que a classe trabalhadora havia conquistado.

ideais isolados para conseguir seduzir a juventude e a questão da “liberdade” toma papel central neste processo.

³⁹Segundo Harvey, o 1% da população mais rica dos EUA concentrava 16% da renda nacional antes da Segunda Guerra passando a 8% no pós-guerra e sofrendo acentuada queda nos anos 1970. Com a neoliberalização os 1% mais ricos voltam a deter 15% da renda nacional no fim do século. A relação da renda entre os 20% da população dos países mais ricos e os 20% da população dos países mais pobres do globo era de 30 para 1 em 1960 chegando a 74 para 1 em 1977 (HARVEY, 2005).

A primeira experiência neoliberal na América Latina ocorreu no Chile após golpe e implementação da ditadura militar de Augusto Pinochet que depôs o governo de Salvador Allende em 1973. Assessorado por economistas chilenos conhecidos como “Chicago Boys⁴⁰”, o ditador adquiriu empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e seguia a risca as recomendações de órgão, dentre elas: abertura para o capital estrangeiro, privatizações de empresas estatais, liberação de recursos naturais à iniciativa privada, livre comércio, etc. O Chile tornou-se a cobaia dos países centrais capitalistas para ver se o receituário neoliberal daria certo.

Depois da experiência chilena, os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra resolveram iniciar suas investidas neoliberalizantes. Para isso, tiveram que neutralizar os poderosos sindicatos combativos presentes nestes países. Nos EUA ficou conhecida a greve dos controladores de voo e a forma como Ronald Reagan tratou a questão. No final das contas, mais de 12 mil trabalhadores grevistas foram demitidos e ocorreu uma intensa perseguição dos líderes do movimento. Na Inglaterra Margaret Thatcher ficou conhecida pela sua “mão de ferro” para tratar com os grevistas. A greve que marcou essa virada neoliberalista neste país foi a dos mineiros, que durou mais de um ano e acabou com a derrota dos trabalhadores. Thatcher mandou uma mensagem bem clara aos sindicatos de todo o país ao resistir às pressões dos sindicalistas através de violência policial e criminalizando o movimento dos trabalhadores.

Com os sindicatos fora do caminho, as superpotências capitalistas puderam aprofundar o pacote neoliberalista. Martins afirma que

a redução dos direitos sindicais, trabalhistas e previdenciários visou o atendimento de, pelo menos, quatro objetivos gerais: (I) o princípio geral da ortodoxia orçamentária para desonerar progressivamente o fundo público; (II) o incentivo para a ampliação e/ou criação de mercado de serviços aberto às empresas estrangeiras; (III) a criação de fundos de pensão dos trabalhadores que passariam a operar no mundo das finanças, ampliando a liquidez do mercado financeiro internacional; (IV) o enfraquecimento político dos

⁴⁰Receberam este nome porque receberam sua formação de Pós-Graduação na Universidade de Chicago.

trabalhadores organizados pelo combate direto aos sindicatos (MARTINS, 2009, p. 52).

Nos países periféricos a estratégia de disseminação do neoliberalismo veio através do Banco Mundial (BM) e FMI. Estes órgãos emprestavam quantias astronômicas de dinheiro aos países subdesenvolvidos, em troca eram obrigados a tomar medidas neoliberalizantes como: privatização de empresas estatais; abertura do mercado para investimentos estrangeiros; diminuição de verbas para as áreas sociais como educação e saúde; precarização e terceirização dos serviços públicos para incentivar a abertura de novos mercados; parcerias público-privadas; dentre outras medidas (HARVEY, 2008; MARTINS, 2009).

Em 1989 acontece uma reunião entre os economistas das principais lideranças capitalistas do mundo (BM, FMI, Departamento do Tesouro dos EUA) e criam um receituário de medidas para os países em “desenvolvimento”. Este documento tornou-se uma receita, passo a passo, de como disseminar o neoliberalismo nestes países. O documento, que ficou conhecido como “Consenso de Washington”, continha 10 passos⁴¹ e exigia: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (dos direitos trabalhistas) e direito à propriedade intelectual.

Muitos países já seguiam algumas destas orientações mesmo antes de 1989, como foi o caso de vários países da América Latina e do continente Africano. No entanto, apesar dos governos terem conseguido colocar em prática muitas dessas medidas, o processo não foi uma tarefa fácil. A população não aceitava de forma pacífica essas medidas neoliberais que retiravam direitos que foram conquistados depois de muita luta. A cada nova medida neoliberal ocorria manifestação pública contrária, greves, insatisfação e isso diminuía cada vez mais a popularidade dos governantes. Os organismos internacionais começaram a detectar este problema e buscam resolvê-lo através da “boa governança”. Borges (2003) ao analisar os documentos do BM, afirma que a partir dos anos 90 começa a surgir nesses documentos orientações para se manter a “boa governança” nos países em desenvolvimento. Aponta que o relatório “Sub-Saharan Africa: from crisis to sustainable growth” de 1989, afirma

⁴¹Também conhecido como “Os dez mandamentos da Bíblia Neoliberal”.

ao enfatizar a importância da legitimidade e do consenso político para o desenvolvimento sustentável, o relatório culpou a instabilidade política crônica e a fraqueza dos Estados africanos pelo fracasso das reformas apoiadas pelas agências multilaterais (BORGES, 2003, p. 126).

Conceito de governança foi definido alguns anos mais tarde por este mesmo órgão no livro “Governance and development” de 1992 para eles a governança é: “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento” (Banco Mundial, 1992 apud BORGES, 2003, p. 126). Na prática, este termo significa buscar o consentimento da sociedade para a implementação de determinada política. Para alcançar este objetivo eles propõem algumas medidas, são elas: Administração do setor público, melhora da capacidade de gerenciamento econômico e de prestação de serviços sociais; Quadro legal, uma série de regras conhecidas previamente, cujo cumprimento é garantido em um órgão judicial independente, e de procedimentos para modificá-las, caso não sirvam mais aos propósitos inicialmente estabelecidos; Participação e Accountability, alguma oportunidade para que os cidadãos possam influenciar a tomada de decisão sobre as políticas públicas; Informação e transparência, disponibilidade de informações sobre as políticas governamentais e transparência dos processos de formulação de política (BORGES, 2003).

Junto com a discussão da boa governança surge a necessidade de uma mudança na concepção do BM quanto ao papel do Estado na promoção do desenvolvimento.

Países com instituições públicas fracas devem dar total prioridade à busca de caminhos para a utilização de mercados e para envolver empresas e outros provedores não governamentais na provisão de recursos (Banco Mundial, 1997, p. 60 apud BORGES, 2003, p. 128).

O BM questiona a efetividade das eleições no 3º mundo e por isso a existência de instituições intermediárias é essencial para aumentar a qualidade dos procedimentos democráticos. Reafirma a importância da construção da sociedade civil para a qualidade da democracia e para o desempenho do governo. O Estado deve pairar livremente sobre grupos e interesses em conflito, agindo como árbitro imparcial no sentido de

garantir o cumprimento das “regras do jogo”. O BM define participação da sociedade civil como um processo essencialmente restrito e despolitizado, que envolve a deliberação público-privada sobre temas não controversos. O objetivo central é assegurar a legitimidade política dos governos e aumentar a eficiência na prestação dos serviços públicos (BORGES, 2003).

Para o BM, o mercado e a sociedade civil, representada por Organizações Não Governamentais (ONGs) e organizações populares, são considerados remédios ideais para as burocracias hipercentralizadas e ineficientes do mundo em desenvolvimento. Desta forma, aos poucos, o neoliberalismo vai sendo transformado em um “Neoliberalismo da Terceira Via” (MARTINS, 2009), graças ao fortalecimento da ONGs e outras organizações populares.

Uma nova forma de movimento social começa a ganhar mais força. Os “novos” movimentos sociais têm objetivos específicos e na maioria dos casos não buscam uma superação do capitalismo. Começa a ocorrer uma mudança de enfoque de movimentos tradicionais como o feminista e o negro, ao mesmo tempo muitos outros se proliferam, como: em defesa dos índios, pela defesa da criança, em defesa do meio ambiente, por um consumo consciente, etc. Cada um desses movimentos tem sua própria ONG (ou mais de uma) e, na maioria dos casos, atuam de forma isolada, sem uma articulação com os demais movimentos e sem um objetivo estratégico de superação do capitalismo.

István Mészáros aponta os limites dessas lutas de “causa única”, como ele as chama. Ele destaca que até algumas décadas atrás, enquanto o capital estava em um processo de autoexpansão, ainda foi possível conseguir alguns ganhos no campo do trabalho através dos sindicatos, mas esses ganhos se mostraram reversíveis num segundo momento.

O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser *assimilados* pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de autoexpansão. Hoje, ao contrário, enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica a necessidade de desafiar o *sistema do capital como tal*, pois em nossa própria época histórica, quando a autoexpansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida

“crescendo pra fora dele”), o sistema de capital global *é obrigado a frustrar* todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais. (MÉSZÁROS, 2002, p. 95, grifos no original).

Um dos movimentos que mais tem ganhado força ultimamente é o movimento em defesa do meio ambiente. Não é para menos, já que a busca desenfreada pelo lucro não vê limites na extração de recursos não renováveis do planeta. No entanto, apesar dos esforços dos grupos em defesa do meio ambiente, percebemos diariamente que “*na qualidade de modo de controle sociometabólico, o capital não pode tolerar a intrusão de qualquer princípio de regulação socioeconômica que venha restringir sua dinâmica voltada para a expansão*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 176). A expressão fenomênica deste fato é a recusa das principais potências capitalistas em assinar tratados de redução de emissões de gases na atmosfera para tentar reduzir o efeito estufa.

Para os organismos internacionais o caminho do Terceiro Setor seria o ideal para ser trilhado. As políticas neoliberais continuariam sendo impostas, mas agora com um incentivo à criação e o desenvolvimento de ONGs que amenizassem o sofrimento da população e mascarassem as contradições do sistema capitalista. O BM sabia exatamente de que forma incentivar a proliferação da terceira via:

imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho de Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG’s (MARTINS, 2009, p. 61).

Desta forma, os governos de vários países começam a entrar em sintonia. Praticam uma política neoliberalizante, mas com ações que ajudem a mascarar as contradições do sistema capitalista. Partidos que já foram considerados de esquerda estão cada vez mais no centro e o mesmo acontece com os partidos que eram considerados de direita. Ocorre uma homogeneização da política partidária e são poucos os partidos que mantêm suas posições mais radicais, seja de um extremo ou do outro. Ao mesmo tempo, no campo acadêmico, ganha força a corrente da Pós-Modernidade.

O conceito de Pós-Modernidade está intimamente relacionado com o desenvolvimento da Globalização e do Neoliberalismo. Com o desenvolvimento de ambos, onde a divisão social do trabalho deixa de existir somente dentro dos países e toma proporções globais, as teorias pós-modernas afirmam que com a complexidade que o mundo chegou, não existiria mais a luta de classes, assim como na política ocorreria uma ausência de distinção entre direita e esquerda. Outras características podem ser destacadas, como:

a ciência como mero jogo de linguagem; a informação contando mais do que a produção; desmaterialização do dinheiro; a verdade confundida com desempenho; o relativismo cultural; o pluralismo e ecletismo doutrinários; a submissão ao Deus-mercado; as privatizações; a supremacia do espaço sobre o tempo; o fim da história e da memória; o econômico predominando sobre o social; a simbiose entre cultura e comércio; a pornografia de massa, a diminuição e banalização dos afetos; a recusa das causas e da gênese das coisas; a impotência cívica do voto; o banco dominando a fábrica (SILVA, 2003, p. 57).

Nessa ideologia, tudo é relativizado, todas as concepções de realidade são questionadas, propaga-se o espírito da individualidade, da singularidade, pulverizando as lutas sociais que são essencialmente coletivas.

Apesar das disputas entre Keynes e Hayek sobre o “tamanho⁴²” ideal do Estado dentro do capitalismo, fica evidenciado ao longo do desenvolvimento do sistema que

a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância do reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das

⁴²Keynes defendia um Estado com papel maior na economia e que garantisse determinadas demandas sociais enquanto que Hayek defendia um “Estado Mínimo” que não interferisse na economia evitasse ao máximo entrar no mercado.

práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. (Mészáros, 2002, p. 106)

Portanto, o Estado⁴³ dentro do capitalismo será sempre um “Estado Necessário”, que atua de diversas formas para buscar superar as crises do sistema. Em um momento ele vai recuar e abrir espaço para o mercado e em outro ele vai entrar no mercado para garantir a saúde do sistema. Isso ficou claramente evidenciado na recente crise que afetou o sistema em 2008 e se estende até os dias atuais. No momento mais crítico o governo dos EUA teve que injetar⁴⁴ quantias astronômicas de dinheiro público nos grandes bancos que estavam à beira da falência, apesar de antes da crise a defesa dos economistas defensores do capitalismo ser quase unânime a favor da liberalização da economia. O Estado protege legalmente a relação de forças estabelecida e

graças a esta salvaguarda, as diversas ‘personificações do capital’ conseguem dominar (com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais ‘livremente iniciado’ (Mészáros, 2002, p. 107).

1.4 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Como vimos na primeira parte deste capítulo, a base do sistema capitalista é formada pela produção da mercadoria, da exploração do trabalho assalariado e, conseqüentemente, da extração da mais valia, tanto absoluta quanto relativa. Como apontamos anteriormente, esta lógica de funcionamento do sistema de produção contém contradições que afetam drasticamente o seu desenvolvimento causando, inicialmente, crises cíclicas e posteriormente uma crise estrutural.

Com a subsunção real do trabalho ao capital, ou seja, da extração da mais valia relativa que diminuiu os custos de produção das

⁴³No capítulo 2 abordaremos com mais especificidade as mudanças e papéis do Estado brasileiro nas últimas décadas.

⁴⁴A “nacionalização” das empresas capitalistas privadas, sempre que introduzida, é tratada simplesmente como uma reação temporária à crise, a ser contida dentro das determinações gerais do capital como modo de controle, sem afetar de forma alguma a *estrutura de comando* fundamental do próprio sistema. (Mészáros, 2002, p. 177)

mercadorias e, conseqüentemente, o custo gasto pelos capitalistas para a reprodução da força de trabalho o sistema entra em um círculo vicioso. O capitalista⁴⁵ busca constantemente baratear o custo da sua mercadoria para concorrer no mercado, ele vai conseguir isso incorporando as inovações tecnológicas ao seu processo de produção e diminuindo o custo gasto com a força de trabalho.

Como vimos anteriormente, nas transformações do mundo do trabalho, as inovações tecnológicas, juntamente com novas formas de organização e otimização do tempo do trabalho causaram uma diminuição significativa do número de trabalhadores necessários ao processo produtivo de diversas áreas, o que causou um desemprego estrutural com crescimento constante. A contradição para o capitalista é que o único fator do processo de produção que possui a capacidade de produzir mais valor é a força de trabalho. Aqui está uma das razões do capitalismo enfrentar crises cíclicas causadas pela queda tendencial das taxas de lucros dos capitalistas (NOZAKI, 2004).

Com a redução do número de trabalhadores no processo produtivo e o aumento exponencial da produtividade, ou seja, muito mais mercadorias são produzidas no mesmo espaço de tempo que antes, o capitalista se vê obrigado a procurar novos mercados para escoar sua produção e ao fazê-lo produzir cada vez mais mercadorias. Esta lógica desenfreada pelo lucro, de tempos em tempos causa uma crise de superprodução de mercadorias, ou seja, as indústrias produzem quantidades de mercadorias muito acima da capacidade do mercado absorvê-las. Como a concretização da exploração da mais valia pelo capitalista só se dá no momento da circulação, ou seja, a venda no mercado, o mesmo é obrigado a reduzir o preço de seus produtos de forma artificial, reduzindo também sua taxa de lucro proporcionada pela mais valia.

Podemos ver que as crises cíclicas são formas que o capital encontra de superar a queda geral da taxa de lucro que inevitavelmente irá acontecer de tempos em tempos. As formas de superação das crises ao longo da história do capitalismo ficaram bem evidenciadas em uma lógica central de destruição de parte das forças produtivas. A cada crise do sistema ocorrem demissões em massa de trabalhadores, redução do salário abaixo do seu valor e a intensificação do trabalho dos que ainda ficaram empregados. Outra forma de destruir (literalmente) as forças

⁴⁵Aqui o capitalista, assim como o trabalhador assalariado, deve ser entendido de forma social, ou seja, uma abstração do que seria a média de todos os capitalistas da sociedade em determinado tempo histórico.

produtivas foram as diversas guerras protagonizadas pelas grandes potências capitalistas. A indústria bélica⁴⁶ “gira” a economia do sistema e a destruição das cidades e países assolados pelas guerras gera uma nova demanda no período posterior a guerra, ou seja, a reconstrução do que foi destruído.

Outra forma encontrada para amenizar a crise de superprodução é a busca de novos mercados. Portanto fica claro que o processo de globalização da economia já estava anunciado⁴⁷, se os limites dos mercados nacionais travavam o desenvolvimento do capitalismo, o sistema rompe estas barreiras de forma estrondosa. “O comércio exterior torna-se um dos pilares de desenvolvimento do capitalismo e, ao mesmo tempo, um dos mecanismos centrais de sustentação da gerência de sua crise” (NOZAKI, 2004, p. 56). Assim,

os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja *capaz* de penetrar – porque *tem* de penetrar – no domínio da *circulação global* (ou, para ser mais preciso, de modo que seja capaz de criar a *circulação como empreendimento global* de suas próprias de suas próprias unidades *internamente fragmentadas*), na tentativa de superar a contradição entre *produção* e *circulação*. Dessa forma, a necessidade de *dominação* e *subordinação* prevalece, não apenas *no interior* de microcosmos particulares – por meio da atuação de cada uma das “personificações do capital” – mas também *fora* de seus limites, transcendendo não somente todas as barreiras regionais, mas também todas as fronteiras nacionais. É assim que a força de trabalho total da

⁴⁶A indústria bélica dos EUA é uma das principais lobistas do congresso norte americano. Assim como os outros ramos da indústria capitalista, esta também necessita fazer sua produção circular e os momentos de guerra são os mais lucrativos para as mesmas. Para maiores informações à respeito indicamos o documentário “Porque Lutamos” de Eugene Jarecki.

⁴⁷Inclusive Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista de 1848 já apontam que o sistema caminharia para esse processo. Para maiores informações ler: MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2007

humanidade se sujeita – com as maiores iniquidades imagináveis, em conformidade com as relações de poder historicamente dominantes em qualquer momento particular – aos imperativos alienantes do sistema do capital global. (MÉSZÁROS, 2002, p. 105)

Em momentos de crise aflora outra característica deste sistema que é a criação e consolidação de grandes monopólios do mercado e a concentração de capital. Empresas concorrentes fazem fusão, as maiores compram as menores e muitas das menores vão à falência e desaparecem⁴⁸. Ocorre a intensificação da exploração dos mercados e o desenvolvimento do imperialismo. A globalização tem um papel central neste processo que se desenvolve em escala mundial. Levando em consideração que a globalização teve seu maior desenvolvimento no final do século passado até os dias atuais, Nozaki afirma que

a globalização é o imperialismo do final de século: a) concentração da produção e do capital que cria os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; b) fusão do capital bancário e do capital industrial, formando o capital financeiro; c) surgimento de uma oligarquia financeira a partir do capital financeiro; d) diferentemente de exportação de mercadorias, a exportação de capitais assumindo importância particular; e) formação de uniões internacionais de capitalistas que partilham o mundo entre si; f) partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (NOZAKI, 2004, p 60).

Em um levantamento realizado recentemente, podemos ver que dez grandes companhias são donas de grande parte do mercado mundial de produtos de subsistência industrializados, são elas: Pepsico, Nestlé, Kraft, Coca-cola, Johnson&Johnson, Unilever, Kellogg's, J, P&G e

⁴⁸Na área da Educação não é diferente, vemos grandes redes de ensino (fundamental e médio) abrindo filiais em diversas cidades diferentes e, em muitos casos, levando à falência as escolas menores que estavam consolidadas naquelas cidades. No campo não escolar da Educação Física também percebemos o mesmo processo ocorrendo nas academias, por exemplo, em muitos casos as grandes redes levam à falência as pequenas academias de bairro pré existentes.

Mars⁴⁹. No infográfico (Anexo 1) podemos ver que cada uma destas grandes corporações são donas de dezenas de outras marcas que foram compradas ao longo dos anos.

Ainda é importante destacar o papel que o capital financeiro tomou nas últimas décadas. A fusão do capital bancário com o capital produtivo formou o capital especulativo, um capital que vive na base da especulação do que ainda será produzido. Este capital muda de lugar com uma velocidade nunca vista antes através de ações de empresas. Em questão de segundos um capital investido em uma empresa da China vai para outra empresa da Europa. Milhões de dólares giram pelo mundo especulativo todos os dias. O sistema financeiro foi o agravante da crise atual do sistema que teve sua demonstração fenomênica mais clara a partir de 2008, quando houve a quebra de alguns bancos privados nos EUA e injeção de recursos públicos para salvar os maiores.

Os bancos criaram uma relação insustentável entre o capital fictício, através de concessão de crédito e capitais, e o capital produtivo. Transferiram seus problemas financeiros para toda a população, em especial a classe trabalhadora, através das demissões em massa, cortes salariais, aumento dos impostos, etc.

O problema que começou no EUA se alastrou para todo o resto do mundo através da economia globalizada e atualmente podemos perceber a crise mais forte atuando na Europa. A Grécia passa por sucessivos cortes de verbas públicas para as áreas sociais para cumprir as “metas de austeridade” impostas pelos organismos internacionais (União Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional) a cada empréstimo bilionário concedido ao país. Enquanto isso a taxa de desemprego passa de 20%. O caso da Grécia é o mais sério atualmente, mas outros países da Europa também passam por problemas parecidos, porém de menor magnitude, é o caso de Portugal, Espanha, Itália e outros. Em todos esses países também encontramos a resistência da classe trabalhadora, que vai às ruas para protestar contra essas medidas e invariavelmente sofre uma forte repressão policial com manifestantes sendo machucados, presos e até mortos. O que não é nada surpreendente, já que “o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente⁵⁰”, portanto, utiliza o sistema de repressão para garantir o desenvolvimento do sistema capitalista.

⁴⁹<http://www.convergencealimentaire.info/map.jpg>

⁵⁰(MÉSZÁROS, 2002, p, 121)

1.5 IMPLICAÇÕES DAS CRISES E DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO HUMANA

No decorrer deste capítulo, quando fizemos uma exposição sobre as transformações do mundo do trabalho ao longo do século XX já indicamos algumas mudanças que ocorreram na Educação neste período, agora entraremos de forma mais focalizada nesta questão, em especial no Brasil.

O início da Educação no Brasil é marcada pela influência da pedagogia católica, através dos “jesuítas, que, praticamente, exerceram monopólio da Educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal” (SAVIANI, 1997b, p.102). A partir daí a educação brasileira começa a pautar-se no Iluminismo e à pedagogia inspirada no liberalismo clássico⁵¹, impulsionado pelos princípios da Revolução Francesa de “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, constituindo-se no que atualmente se chama de “pedagogia Tradicional”.

A pedagogia Tradicional baseia-se na ideia de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Surgiu no Séc. XIX com o objetivo de consolidar a burguesia que tinha acabado tomar o poder. Portanto, era necessário “transformar os súditos em cidadãos” para isso, era essencial superar a barreira da ignorância presente naquela época. Era primordial consolidar a ideia de que “todos são iguais perante a lei”, portanto, as antigas relações sociais entre servos e senhores feudais precisavam ser sepultadas. É importante ter a clareza que a burguesia foi durante muito tempo a classe revolucionária da sociedade. A educação chamada Tradicional, apesar de sua forma autoritária dentro da sala de aula, tinha a essência revolucionária ao buscar a educação para todos⁵² e ensinar os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Para esta concepção, os marginalizados da sociedade eram os ignorantes, os não instruídos. Estava aí o grande objetivo da educação, acabar com esta legião de “marginais” através do esclarecimento.

Esta pedagogia centrada no professor, que era o mestre detentor de todos os conhecimentos, organizou as escolas em formas de classes. A base da educação era o professor bem instruído, normalmente especializado em uma determinada área. A função dos alunos era

⁵¹As influências católicas não acabam nesse momento, pelo contrário, continuam influenciando a Educação nos dias atuais.

⁵²Na sociedade anterior os conhecimentos mais elaborados ficavam essencialmente nas mãos da realeza e do clero.

reproduzir todos os ensinamentos do “instrutor” que estava a sua frente, a disciplina toma papel central na execução desta pedagogia, ao aluno cabe seguir as orientações do professor. A questão central aqui era Aprender.

Surge então outro problema, a sociedade instaurada está sustentada na ideia de igualdade e liberdade, no entanto a classe dominada começa a perceber através da educação que essa igualdade é apenas formal (só é encontrada na Lei) e começa a almejar uma igualdade real. Percebe também que a tal liberdade que dispõe, significa escolher para quem ela venderá a sua força de trabalho e qual produto irá consumir dentre os que cabem em seu orçamento. A classe que anteriormente era revolucionária e propagava que todos os Homens são iguais, acabou se consolidando no poder e foi mudando de discurso. Percebendo o rumo que as coisas estavam tomando, aumenta-se a crítica na pedagogia desenvolvida até então (SAVIANI, 1997a).

A escola no sistema capitalista de produção toma um rumo bem claro, a consolidação da “escola dualista”. De um lado temos a escola voltada para as classes dominantes, com aprofundamento dos conteúdos essenciais para gerir o sistema e ao mesmo tempo uma formação mais humanista, com línguas diversas, esportes, artes música, etc.; do outro lado temos a escola voltada para a classe trabalhadora, com o principal objetivo de instrumentalizar o futuro trabalhador para que este entre no mercado de trabalho minimamente qualificado⁵³ (Saviani, 2004; Frigotto, 1996).

Vimos anteriormente que o trabalhador “ideal” durante o período taylorista/fordista de produção era um trabalhador fragmentado e especializado. Precisava ter um conhecimento satisfatório de parte do processo de produção e desempenhar bem a sua função, fazendo parte de um todo. Cada trabalhador se torna uma peça da engrenagem da fábrica muitas vezes efetuando movimentos repetitivos durante longos períodos. A escola precisa formar um trabalhador adequado às exigências do sistema, portanto, o paradigma taylorista/fordista entra com força nas escolas.

⁵³ A classe dominante busca Ensino Superior nas melhores Universidades que, no Brasil, são principalmente as públicas, enquanto que o estudante da classe trabalhadora é incentivado aos cursos técnicos de ensino médio ou profissionalizante. Ainda vemos atualmente um grande número de estudantes da classe trabalhadora recorrendo aos cursos superiores privados em uma das várias faculdades privadas (muitas vezes de qualidade duvidosa) que vem se proliferando no país.

Estas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida. Nesta perspectiva, era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e os passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência, demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (Kuenzer, 2005, p. 84).

Desta forma, a autora acima citada aponta que este paradigma fragmentou o trabalho pedagógico dentro da escola aflorando a dualidade da luta de classes no capitalismo. Ela destaca cinco fatores que aprofundam esta questão, são eles: *a dualidade estrutural*, uma escola para a classe trabalhadora e outra para a dominante; *a fragmentação curricular*, dividindo o conhecimento em áreas e disciplinas que trabalham de forma autônoma entre si e a teoria divorciada da prática; *as estratégias tayloristas de formação de professores*, onde os professores passam por capacitações fragmentadas por área de conhecimento sem que haja uma discussão da totalidade do trabalho pedagógico na escola; *planos de cargos e salários*, contratação de professores por jornadas de trabalho fazendo com que se dividam em diversos espaços e não criam um sentimento de pertencimento à escola; *a fragmentação dos pedagogos em distintas especialidades*, criadas pelo parecer 252/69 e reeditada pela LDB de 1996 (KUENZER, 2005).

Encontramos na escola a mesma fragmentação que ocorria no processo de produção de mercadorias na indústria taylorista/fordista através das disciplinas específicas onde os professores trabalham, na maioria dos casos, de forma isolada sem conseguir articular com seus colegas a transmissão do conhecimento em sua totalidade, resultando

vários fragmentos que deveriam, no final, somarem-se na cabeça dos alunos para formar um todo. As políticas públicas reforçam cada vez mais esta fragmentação ao retirar os espaços de formação e debate pedagógico coletivos dos professores da escola, separando-os por disciplinas inclusive nos momentos de formação continuada. Resgataremos agora mais um dado da nossa pesquisa que evidencia esta questão.

Um dos campos de atuação do Sujeito 2 é uma creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e identificamos que

a formação continuada proporcionada pela prefeitura acontece uma vez por mês entre os professores de Educação Física da rede. Nas creches também ocorrem paradas pedagógicas que, atualmente, são realizadas uma vez por mês. Em outro ano já foi uma a cada dois meses. No ensino fundamental essas “paradas pedagógicas” não são garantidas pela prefeitura, algumas escolas fazem mas os professores precisam “compensar” este dia em outro momento (sábados ou no período noturno) (Diário de Campo, 2012 p.16)

Destacamos que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Florianópolis recebem formação continuada que é proporcionada pela Prefeitura, mas esta formação ainda é dividida por áreas de conhecimento, o que ratifica a afirmação de Kuenzer sobre *as estratégias tayloristas de formação de professores*, onde os educadores passam por capacitações fragmentadas por área de conhecimento sem que haja uma discussão da totalidade do trabalho pedagógico na escola. Isso ocorre principalmente no caso do ensino fundamental, onde os professores não tem uma garantia de paradas pedagógicas e, conseqüentemente, não existe um espaço institucionalizado para que os professores das várias disciplinas de uma escola debatam a práxis pedagógica e construam projetos interdisciplinares. Isso é no mínimo contraditório, já que os documentos⁵⁴ de formação em voga

⁵⁴Por exemplo podemos citar a Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Florianópolis de 2008. Para um aprofundamento do conteúdo da proposta indicamos o nosso Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PRESENTES NA

invariavelmente defendem o trabalho interdisciplinar. Na educação infantil já ocorreu um avanço neste sentido já que os professores conseguiram, através da luta sindical, a garantia das paradas pedagógicas entre todos os profissionais da instituição. No caso da Educação Física ocorre ainda mais uma divisão dentro da formação continuada dentro da RME, existe uma formação para quem trabalha na educação infantil e outra para quem trabalha no ensino fundamental, inclusive o dia destinado à formação dos primeiros é diferente do dia da formação dos segundos, assim não ocorre relação entre os dois grupos.

Como vimos anteriormente o desenvolvimento da indústria taylorista/fordista chegou ao seu auge no período pós-segunda guerra mundial e a implementação do Estado de Bem Estar Social nos países centrais do capitalismo, mas chegou ao seu esgotamento com a crise de superprodução da década de 1970. Surge uma nova forma de organização do processo produtivo vindo do Japão e uma nova política macroeconômica se alastra pelo mundo, chegou a Era do toyotismo e do neoliberalismo. Com o desenvolvimento da microeletrônica e os avanços tecnológicos impulsionados pelo toyotismo, o que poderia ser uma grande oportunidade de liberação do Homem de grande parte do tempo necessário ao trabalho, no capitalismo toma a forma nefasta das demissões em massa. Ao invés de propiciar um maior tempo de “não trabalho” para os trabalhadores já empregados, ocorre à diminuição da quantidade de trabalhadores empregados e, concomitantemente, a intensificação da produtividade dos trabalhadores que continuaram empregados.

Faz-se necessário uma mudança nas propostas pedagógicas deste período para adequar o trabalhador para esta nova fase do desenvolvimento capitalista. O trabalhador agora precisa ser flexível para o trabalho em equipes dentro da indústria toyotista e precisa acessar uma gama maior de conhecimento para trabalhar em diferentes células da fábrica/empresa. Ao trabalhador exige-se uma formação inicial mais ampla em relação ao Fordismo e o constante aperfeiçoamento que vai ser prontamente atendido graças à ameaça constante do desemprego⁵⁵.

PROPOSTA CURRICULAR DE 2008 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: o caso da educação Física

⁵⁵Aqui está o papel crucial que o chamado “exército de reserva” tem no processo de trabalho dos empregados. Fica o medo constante de ser demitido, já que existem muitos outros desempregados querendo uma vaga.

Surge então uma pedagogia que educa para a “empregabilidade⁵⁶”, qual seja, a teoria do capital humano. A Educação passa a ser entendida como mais um elemento para valorização do capital e desempenho da economia dos países (Saviani, 2005).

Trata-se da formação de indivíduos cognitivamente adaptados à realidade social contemporânea: globalizada, tecnológica, informatizada, em constante transformação e determinada pelas necessidades imediatistas, pragmáticas e mutantes do mercado (ROSSLER, 2004, p.80).

Cada vez mais, a Educação volta-se para o mercado de trabalho, onde o trabalhador precisa ser criativo e “volátil” para poder sobreviver nesse mercado. Cada vez mais se edifica a figura do “profissional liberal” que sobrevive à base de trabalhos temporários e sem garantias de estabilidade e benefícios trabalhistas.

Na área da Educação Física, quando falamos de “profissional liberal que sobrevive à base de trabalhos temporários e sem garantias de estabilidade e benefícios trabalhistas”, logo pensamos no “Personal Trainer”. Este profissional costuma trabalhar por conta própria, atendendo “alunos/clientes” em diversos espaços, como academias, clubes, condomínios, espaços públicos, etc. Na maioria dos casos não possui um patrão e, portanto, ninguém assina sua carteira e muito menos paga direitos trabalhistas, como: férias, 13º salário, licença maternidade, licença para tratamento de doenças, etc. Se esse profissional sofrer algum acidente que o impossibilite de trabalhar, sua fonte de renda acaba. Este é o grande modelo do trabalhador liberal e empreendedor dentro da Educação Física que encontramos na nossa pesquisa, mas outro exemplo também nos chamou a atenção.

O Sujeito 1 também pode servir de exemplo para demonstrar este novo perfil do Profissional Liberal e Empreendedor dentro da área da Educação Física. Ele trabalha como professor e treinador de natação em clube de Florianópolis. Seu contrato com o clube é de “prestador de serviços” e tem a duração de 1 ano podendo ser renovado, sempre em períodos de 1 ano. “Todos os materiais utilizados para dar aulas o Sujeito 1 teve que comprar, gastou mais de R\$600,00 antes de começar

⁵⁶Já que não existe trabalho para todos, cabe ao trabalhador se qualificar para tornar-se “atraente” para o mercado de trabalho e ser contratado, ou seja, se o trabalhador não conseguir emprego a culpa é dele por não ter se qualificado.

a dar aulas. Os associados pagam R\$22,00 e o Clube fica com 25% [desta taxa], fora a mensalidade [do clube]" (Diário de Campo, 2012 p. 03-04). Quando questionado sobre os direitos e benefícios pagos pelo clube o Sujeito 1 informou que "não recebe nada! Nem passe de ônibus! Não tem a carteira assinada. É uma prestação de serviço com contrato de 1 ano podendo ser renovado. Se houver quebra de contrato não tem nenhuma multa (ambas as partes)" (Diário de Campo, 2012 p. 06) Outra questão que chamou a atenção é que o Sujeito 1 afirmou que achava bom o fato de não haver multa caso houvesse quebra de contrato; assim, caso ele quisesse ir embora para outro emprego não seria obrigado a pagar multa, mas também entendia que o clube poderia manda-lo embora a qualquer momento e ele ficaria sem nenhuma renda. Um exemplo claro disso é um colega mais velho do Sujeito 1 "O João⁵⁷ (outro professor) trabalha 9 anos aqui manhã, tarde e noite. Essas turmas da noite eram dele e tiraram de uma hora para outra. Parece que teve algum atrito com sócios [que também utilizam a piscina]" (Diário de Campo, 2012 p. 06).

Este exemplo nos mostra o perfil do "novo profissional" que o mercado de trabalho busca: um profissional "Empreendedor", sem direitos trabalhistas, sem estabilidade garantida e que ainda tenha um capital inicial para investir. Este é o dito profissional com "Empregabilidade" no capitalismo de hoje.

⁵⁷Modificamos o nome para garantir o anonimato.

CAPÍTULO 2: AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 AS REFORMAS DE ESTADO NO BRASIL

No Brasil ocorre na década de 1980 em diante uma reestruturação da política econômica que vinha sendo implementada até aquele momento. Isto ocorreu por influências externas e internas ao país, como visto anteriormente⁵⁸. As primeiras são a própria crise internacional do capitalismo que estourou no final da década de 1970 causando uma desaceleração do consumo. O Sistema Desenvolvimentista que tinha sido aplicado nas décadas anteriores mostrava grandes sinais de esgotamento. Políticas neoliberais estavam na ordem do dia em diversos países periféricos e alguns países centrais do capitalismo. As influências internas vieram por parte dos grupos políticos que tomaram o poder durante este período, representado pela figura dos presidentes Fernando Collor de Melo, inicialmente, e Fernando Henrique Cardoso na sequência. Este grupo põe em prática as medidas receitadas pelos organismos internacionais, ou seja, a privatização de empresas estatais, a abertura do mercado para os investidores internacionais, as reformas que buscassem cortar gastos do Estado à custa da população⁵⁹, abertura para a globalização da economia, dentre outras (DINIZ, 2002).

Portanto na década de 1990 o governo brasileiro realizou uma Reforma de Estado sob o argumento de buscar uma maior eficiência da máquina governamental, isso quer dizer, que o objetivo era reduzir ao máximo os custos do Estado e a solução para isso foi criar um novo setor definido como público não estatal. Muitas das políticas sociais que eram garantidas pelo Estado e consideradas como direitos do cidadão foram paulatinamente retiradas e passadas para o chamado “Terceiro Setor”.

Esta destruição passa por um projeto estratégico sobre o Papel do Estado em sua relação com a Sociedade. Dados sobre tal projeto podem ser localizados no Plano Bresser Pereira que prevê a reforma administrativa, reforma esta que se

⁵⁸ Discussão desenvolvida no capítulo anterior, mais especificamente no item 1.3 que aborda as transformações do Mundo do Trabalho no Séc. XX.

⁵⁹ Reformas Tributária e Previdenciária, corte no funcionalismo público, corte de verbas paras as áreas sociais, etc.

caracteriza pela redução das responsabilidades do Estado com os serviços públicos e com a diminuição paulatina dos servidores públicos reduzindo-se investimentos do setor público e abrindo-se o setor a iniciativa privada. A Emenda Constitucional n.º. 19 consagrou em Lei tal reforma. (TAFFAREL, 2009, p.01)

Ainda ocorreram outras mudanças dentro do Estado para consolidar a mudança de paradigma. Foram cortados gradativamente os espaços de negociação e tomadas de decisão entre governo, empresários e trabalhadores.

Durante o governo Fernando Henrique foram eliminados os últimos canais institucionalizados de negociação ainda existentes no interior da burocracia governamental, rompendo-se com uma das marcas do modelo corporativo brasileiro (DINIZ, 2002, p. 251).

Esta mudança na estrutura faz com que os empresários modifiquem suas estratégias para garantir seus interesses. Suas atenções voltam para o poder Legislativo e a prática de lobby começa a ganhar cada vez mais força.

O Estado de Direito liberal estabelece que os cidadãos sejam iguais perante as leis através do sistema Judiciário e que os mesmos teriam suas vontades atendidas pela estrutura de um sistema de representação. Na teoria, os anseios da população deveriam ser debatidos e atendidos pelo sistema Legislativo e concretizado no sistema Executivo. No entanto não é o que ocorre no Brasil. O País assume o seu papel de dependente do capitalismo internacional, sendo coadjuvante das grandes potências mundiais e seguindo suas orientações. Desta forma a própria democracia burguesa é comprometida, já que o Estado de Direito não se concretiza como aparece na teoria. Os interesses da grande maioria da população são colocados de lado para garantir os interesses de uma minoria, composta por grandes capitalistas nacionais e internacionais.

Neste bojo, a reforma de Estado brasileira foi justificada pelos “agentes da administração pública” como uma saída da crise econômica e das altas taxas de inflação que balançaram o país na década de 1980 e início da década de 1990. Para concretizar estes objetivos estes agentes

buscaram enxugar a máquina pública e abrir o mercado para os capitalistas internacionais.

Em contraposição ao Estado intervencionista que buscava assegurar políticas sociais assistimos uma investida na redução da intervenção do Estado e desmonte das políticas públicas em geral, previdência, trabalhista, educacional. Ou seja, para garantir o avanço imperialista assistimos a mundialização do capital por intermédio da descentralização do Estado e flexibilização de suas ações e nessas condições, promoveu-se a desresponsabilização do Estado e com as políticas sociais para atender demandas de mercado. (DIAS, 2011, p. 89)

Ocorrem diversas privatizações de empresas estatais, redes de telecomunicação e até de fornecimento de água. Seguiram-se à risca os ditames estipulados pelo Consenso de Washington⁶⁰. Outra medida para aumentar a receita do Estado foi o aumento das tributações. Para (Gandini e Riscal, 2002) se tornou depois das reformas em um Estado Fiscal, que tem o papel de tributar os cidadãos, mas não necessariamente garantir os direitos sociais que eram garantidos em outros momentos. Desta forma ele passa esta função para as entidades da sociedade civil,

trata-se, prioritariamente, de instituições não estatais, cujos projetos, em parceria com o Estado, correspondem a ações públicas de ajuda econômica, nas áreas educacional, de saúde, ecológica etc., que se restringem a aspectos que jamais ultrapassam o espaço delimitados pela administração pública. Reconhecidas pelo Estado e por meio de intensa propaganda, mantêm a aparência de participação democrática e de atendimento às aspirações sociais. Todavia, seu papel é o oposto: visam canalizar as aspirações sociais e a ação comunitária por meio de projetos de reforma que não contrastem ou não avancem demais em relação às metas dos agentes administrativos. (Gandini e Riscal, 2002, p.47).

⁶⁰Ver capítulo 1.

Na área educacional foram aprovadas diversas medidas que reestruturaram todos os níveis de ensino no país. Podemos destacar: EPT (Educação para Todos), LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Plano Decenal, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério), substituído em 2007 pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), DCN (Diretrizes Curriculares para a Educação básica, infantil, de jovens e adultos, profissional e tecnológica, do campo e superior), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Provão (Exame Nacional de Cursos) substituído em 2004 pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (DIAS, 2011).

Neste sentido, destacaremos duas medidas que surgiram destas mudanças no Estado brasileiro e mais afetam o objeto de estudo da nossa pesquisa, são elas: a criação do Conselho Federal de Educação Física e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física.

2.1.1 Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)

Com a reforma do Estado brasileiro que tinha o objetivo de enxugar os gastos públicos através das diversas metas já explicitadas, acontece em 1997 uma reforma administrativa no que diz respeito à regulamentação das profissões. Surgem as Medidas Provisórias 1549-35 e, na sequência, 1549-36 que modificariam definitivamente a estrutura e funcionamento dos Conselhos Profissionais (Nozaki, 2004). Até então os Conselhos ou Ordens eram regidos por um Decreto Lei de 1969. As duas Medidas Provisória citadas foram a base da Lei 9649/98 que, basicamente, retira do Estado a obrigação de regulamentar e fiscalizar as profissões transferindo esse papel inteiramente aos Conselhos Profissionais através de delegação de poderes. Desta forma o Estado não precisa mais destinar funcionários públicos para estas funções e abre uma brecha para que os próprios Conselhos criem normas para se autogerirem e contratar funcionários sem uma verba⁶¹ destinada pelo Estado.

⁶¹Na prática os Conselhos Profissionais existem graças às anuidades cobradas de seus associados, sendo que a mesma é condição *sine qua non* para que o associado obtenha o registro e a carteira profissional e possa exercer a sua profissão. Segundo a resolução do CONFEF 235/2012 que fixou o valor da

Na mesma época destas mudanças do Estado brasileiro, estava em discussão no Congresso o PL 330/95 que regulamentaria a profissão de Educação Física. Com essa mudança mais específica de 1998 ficou muito mais fácil do PL virar Lei e isso ocorreu em 1º de setembro⁶² de 1998, com a homologação da lei 9696/98⁶³.

As discussões sobre a regulamentação da Educação Física remontam às décadas de 1930 e 1940, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos dentro da Universidade do Brasil (atual UFRJ). No entanto, as defesas a favor da regulamentação naquela época tinham um caráter diferente das defesas que tomaram força a partir da década de 1980 e 1990 no Brasil⁶⁴.

A corrente que defendia a regulamentação neste segundo momento não tinha o apoio de boa parte da categoria dos professores de EF, esta foi uma disputa política que ocorreu no campo da legalidade e da legitimidade. Apesar de ter conseguido êxito no primeiro campo, o mesmo não ocorreu no segundo.

As resistências à regulamentação da profissão vieram por parte do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), entidades científicas, e pesquisadores de diversas universidades. No ano seguinte à aprovação da lei 9696/98 nasceu o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR)⁶⁵, que busca reverter o processo causado por esta lei. A criação do MNCR se deu dentro do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física de 1999. Importante salientar que três anos antes neste mesmo encontro, após a mesa de debate sobre a regulamentação em que estavam presentes os professores Lino Castellani Filho, Celi Taffarel e Jorge Steinhilber, a plenária final do encontro votou e aprovou uma posição contrária ao Projeto de lei 330/95 (NOZAKI, 2009).

O grupo que lutou pela regulamentação da profissão se desenvolveu dentro da Federação das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF),

anuidade cobrada em 2013, o associado (Pessoa Física) precisa desembolsar a quantia de R\$447,14 para exercer a sua profissão ao longo do referido ano.

⁶²Data esta que o Conselho definiu como o “Dia do Profissional de Educação Física”.

⁶³Vale destacar que a Educação Física foi a 1ª profissão a ser regulamentada com as novas diretrizes

⁶⁴Para aprofundar o assunto consultar (NOZAKI, 2004 e 2009; CRUZ, 2009)

⁶⁵Esta entidade existe até os dias atuais na luta contra a Regulamentação da Profissão e em defesa da Regulamentação do Trabalho.

Sartori (ibid.) aponta o ano de 1946 como sendo o da criação da FBAPEF, no entanto, Lino Castellani Filho (1996) sugere a primeira referência acerca da origem desta federação em 1941. Já Victor Andrade de Melo (1996), destaca que a primeira associação específica de profissionais da área surgiu em 1935, em São Paulo, com a fundação da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo (APEF-SP). Destaca também que em 1939 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Física, que mais tarde se transformaria na Associação Brasileira de Educação Física. No entanto, pondera que, embora nacional, tal Associação agrupava fundamentalmente os professores da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A FBAPEF, que agrêmia o conjunto das APEF, será um cenário rico para a investigação das disputas de concepção de organização dos trabalhadores em educação física e determinante para o processo de regulamentação de sua profissão (NOZAKI, 2004, p. 177).

No entanto, o movimento dentro das APEFs não foi contínuo, após o seu período de formação inicial na década de 1940, as APEFs caíram no ostracismo, principalmente no período da ditadura Civil-Militar⁶⁶ com o Golpe de 1964. O movimento “Apefiano” volta a tomar força somente na década de 1980, acompanhando o processo de “reabertura democrática” que ocorre em todo o país (NOZAKI, 2004; CRUZ, 2009; COIMBRA, 2010).

A regulamentação da profissão foi igualmente uma vitória dos setores históricos que hegemonizaram a educação física brasileira, desde os tempos da ditadura militar, na década de 70. Se na década de 80, com a redemocratização brasileira, estes setores perderam terreno político,

⁶⁶Optaremos por esta definição por entender que a Ditadura que ocorreu no Brasil a partir 1964 e perdeu força na década de 1980 não foi somente Militar, mas também Civil, já que a própria revolução e manutenção da ditadura só foi possível graças ao apoio e suporte da burguesia da época, incluindo aí os principais meios de comunicação.

por outro lado, o solo da implantação neoliberal no país abriu-lhes caminho para concretizar a regulamentação da profissão e, juntamente com outras políticas nos campos da educação, saúde, esporte e lazer, foram novamente se colocando no cenário da educação física brasileira. Ao mesmo tempo, o surgimento do sistema CONFED/CREFs enquanto materialização do reordenamento jurídico-político do Estado brasileiro neoliberal o tornou uma **estrutura avançada do capitalismo**, adaptado ao mais alto grau de desobrigação do Estado, ou seja, deixando-o livre para as suas ingerências em torno de trabalhadores da educação física e de outras manifestações culturais. (NOZAKI, 2009, p. 57, grifos nossos).

Essa retomada ocorre ao mesmo tempo em que surge um movimento de renovação na Educação Física brasileira. Podemos atribuir como influência nessa mudança, três fatores principais: o aparecimento de cursos civis de Educação Física no Brasil nas décadas anteriores; a volta dos professores brasileiros de cursos de pós-graduação do exterior; o declínio da Ditadura Civil-Militar e, conseqüentemente, da censura.

Essa nova leva de pensadores começa a contestar a Educação Física que estava sendo desenvolvida até então. Começam as críticas à forma ideológica que a mesma estava sendo usada, perpetuando a ordem vigente. A “Pedra Fundamental” volta a receber destaque, quando a área faz a pergunta: afinal, o que é a Educação Física? Essa pergunta permeia o debate durante anos nos meios acadêmicos. Destes debates e reflexões surgem diferentes correntes que estruturam a Educação Física a partir de diferentes definições do seu objeto⁶⁷ de estudo. Muitas destas buscam uma Educação Física que sirva para a emancipação do ser humano ao invés de alienação.

Dentro das APEFs o foco da discussão é outro, os defensores da regulamentação voltam a colocar esta questão na ordem do dia. Eles percebem o crescimento do campo não escolar e o reordenamento do

⁶⁷Podemos citar como exemplo: Atividade Física, Cultura Corporal, Cultura de Movimento, Movimento Humano, Cultura Corporal de Movimento, dentre outras presentes na área. Dentre as principais concepções que surgiram podemos destacar as principais, como: Concepção de Aulas Abertas a Experiência; Concepção Construtivista; Concepção Crítico-Superadora e Concepção Crítico-emancipatória.

trabalho do professor de Educação Física. Com a crise do capital e em consequência das reformas do Estado brasileiro, os deveres do Estado são relativizados e deixados para a iniciativa privada. A Educação Pública sofre diversos ataques, como corte de verbas, rebaixamento do salário dos professores e a própria profissão de professor começa a ser cada vez mais desvalorizada. Na área da saúde e da prevenção de doenças não é diferente, com a precarização dos órgãos públicos, o Estado abre mão de garantir o “Direito à saúde⁶⁸” e isso expande dois grandes mercados, o dos Planos Privados de Saúde e das Academias de Musculação/Ginástica. Este novo campo de atuação da Educação Física cresce de forma vertiginosa e se torna um grande atrativo para os antigos e futuros formados.

Com a expansão do mercado de trabalho da, então chamada, área não formal da Educação Física que basicamente era a área não escolar, ou seja, academias, clubes associações, condomínios, etc., começa a aparecer situações de pessoas que não são formadas em Educação Física trabalhando nestes espaços. Os exemplos são os mais variados, desde pessoas sem formação nenhuma, como ex-jogadores trabalhando como treinadores em escolinhas de esportes, passando por mestres de capoeira sem uma formação acadêmica, mas com a graduação de mestre dentro da capoeira, até formados em fisioterapia prescrevendo exercícios físicos.

Esses exemplos serviram de pretexto para reacender a discussão sobre a regulamentação da profissão com o objetivo de resguardar “fatias” do mercado de trabalho para os formados em Educação Física. O argumento principal em defesa da regulamentação era por entenderem que “hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p. 51). Como vimos no capítulo anterior, as transformações ocorridas no sistema capitalista geraram um enorme “exército de reserva” de desempregados, portanto, se não existe emprego para todos, estas bandeiras corporativistas de reserva de mercados são facilmente disseminadas e apoiadas por parte da categoria.

⁶⁸Constituição Federal, Art. 6º: São direitos sociais a **educação**, a **saúde**, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Grifos nossos)

A reativação das APEFs serviu, principalmente, para disseminar esses ideais⁶⁹.

No final dos anos de 1980 o grupo favorável à regulamentação perdeu espaço dentro da Federação, mas retornou com força em 1994, quando conseguiu aprovar no Congresso da FBAPEF que a mesma encamparia a luta pela regulamentação. Neste mesmo congresso foi aprovada a constituição de uma comissão que elaboraria o projeto e encaminharia o mesmo para todas as APEFs para análise e posteriormente ocorreria um congresso extraordinário para este fim e julho de 1995. No entanto, logo após o congresso, os integrantes da APEF-RJ atropelaram o processo e encaminharam um Projeto de Lei em abril de 1995 (três meses antes do congresso da FBAPEF que deveria deliberar sobre o PL) através do deputado federal Eduardo Mascarenhas (NOZAKI, 2004).

A área foi pega de surpresa e as críticas foram grandes pela forma que o processo foi executado. No ano seguinte começam a surgir congressos e eventos que debatem especificamente o PL 330/95 e a própria regulamentação da profissão. Alguns retiram posição contrária ao PL e à regulamentação, como no XVII ENEEF, já citado anteriormente. Paralelamente, o grupo pró-regulamentação realiza uma campanha no país inteiro buscando assinaturas de apoio ao PL. A Tese da reserva de mercado ganha força e o projeto vira Lei em 1998.

Após a aprovação da Lei 9696/98, as APEFs elegeram uma chapa que faria um mandato tampão de dois anos até a estruturação dos Conselhos Regionais nos diversos estados. Após este período deveriam ocorrer novas eleições de quatro em quatro anos. Como era de se esperar, o grupo que encabeçava a campanha pela regulamentação da profissão assumiu o poder do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e muitos estão no poder até os dias atuais⁷⁰.

⁶⁹Vale destacar que a posição à favor da regulamentação da profissão de Educação Física não era um consenso entre as APEFs e seus membros, dentro das mesmas ocorria a mesma disputa de classes presente na sociedade, assim como, disputas de concepção de Educação e Educação Física, mas os defensores ganharam terreno dentro da FBAPEF e disseminaram seus ideais. Para aprofundamento consultar (NOZAKI, 2004, p. 177-195)

⁷⁰Jorge Steinhilber, por exemplo, ocupa a posição de presidente do CONFEF desde a sua criação até o presente ano. Como ele assumiu em janeiro de 1999, são mais de 13 anos no poder. Ainda encontramos na diretoria eleita no dia 9 de novembro de 2012 nomes como: João Batista Andreotti Gomes Tojal, Marino Tessari, Sérgio Kudsi Sartori, dentre muitos outros que fazem parte das diretorias regionais e nacional desde 1999.

A criação do Confef foi um divisor de águas dentro da área da Educação Física. Os ideais defendidos pelo grupo que toma o poder do Conselho são disseminados através de campanhas e da própria Lei 9696/98 que define em seu artigo 3º que

compete ao **Profissional de Educação Física** coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de **atividades físicas** e do desporto (BRASIL, 1998).

Portanto, apesar das discussões sobre a concepção de Educação Física terem avançado nas décadas anteriores no sentido da emancipação do Homem, o grupo pró-regulamentação que representava a corrente conservadora da área define o termo atividade física para definir o objeto de estudo e intervenção da Educação Física, termo esse vindo da fisiologia. Além disso, cria o termo “Profissional de Educação Física” por entender que o professor era somente aquele que trabalha em escola e não poderia ser a denominação global da área.

Podemos ver que ao longo dos anos seguintes à regulamentação eles se esforçaram para defender a sua posição e visão de Educação Física, inclusive dentro das Universidades opinando e interferindo na formação das mesmas. Em nível nacional, tiveram grande influência na aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07 2004) que divide o curso em Licenciatura e Bacharelado⁷¹. Desde a sua criação o Conselho busca formas de aumentar cada vez mais o número de associados e o aumento do número de cursos de bacharelado pelo país é estratégico para este objetivo, já que o Confef não tem o poder legal de fiscalizar os professores que trabalham na Educação Básica⁷².

⁷¹ Aprofundaremos esta questão ao longo deste capítulo.

⁷² O professor da Educação Básica deve responder às secretarias de educação de seus municípios, estados, e em última instância ao MEC. Não cabe ao CONFEF fazer qualquer tipo de fiscalização ou exigência de registro de professores que trabalham nesta área. Esta afirmação está apoiada em diversos documentos legais nos diversos níveis, municipal, estadual e federal. Podemos citar

Com menos de um ano de posse da diretoria do CONFEF, o número de registros já era de 12.000 profissionais (...). No segundo semestre de 2001, este número chegou a 40.000, atingindo, em 2002, o montante de 60.000 registros (...). Tais cifras se mostram impressionantes se comparadas com as de outros conselhos profissionais, com existência há muito mais tempo que o CONFEF. Por exemplo, o Conselho Federal de Fonoaudiologia, criado em 1981, possuía 20.000 inscritos, no segundo semestre de 2002. Já se considerarmos o Conselho Federal de Nutrição, criado em 1978, este possuía, no segundo semestre de 2001(...) o número de 29.686 registrados. Já o Conselho Federal de Medicina Veterinária, existente desde 1968, possuía no primeiro semestre de 2002(...) quase 60.000 profissionais (...). Assim, percebemos que os 60.000 registros conseguidos pelo sistema CONFEF/CREFs, até o ano de 2002, equiparam-se a Conselhos que existem desde a metade do século passado, no país. (Nozaki, 2004, p. 222)

Após dez anos da regulamentação da profissão o número de associados girava em torno de 170 mil (CONFEF, 2008), três anos depois este número já estava em 260.000 (CONFEF, 2011)⁷³. Esses números expressivos foram alcançados graças às estratégias de coação e ingerência junto aos trabalhadores formados em Educação Física e de outras manifestações da Cultura Corporal⁷⁴.

exemplos, como: Parecer (CNE-400/2005), Parecer (CEE-BA/2012), (CNE-CEB 12/2005), (CNE-CES 135/2002), Parecer (MEC 278/200), dentre outros.

⁷³Não encontramos o número atual de associados, porque não existe uma prestação de contas no site do Confef, ficamos dependendo da divulgação do número de associados através da revista do órgão a E.F. No entanto, encontramos no site uma carta de comemoração dos 13 anos de existência do Confef que afirma que o número de associados em 2011 estava em 260.000, que dá um faturamento anual de mais de R\$100 milhões se contarmos as anuidades só das pessoas físicas, sem contar as academias associadas.

⁷⁴As estratégias utilizadas são: ameaças de prisão e aplicação de multas aos trabalhadores que exercerem a profissão sem o registro profissional; aplicação de multas às academias, clubes, etc, que contratarem trabalhadores sem registro; pressionar prefeituras a colocarem no edital de concursos a exigência de registro

No campo da batalha acadêmica o Confef também atua de forma enfática. Os Intelectuais Orgânicos⁷⁵ do Conselho estão espalhados em diversas Universidades e se esforçam para construir a sua Hegemonia. Guilherme da Silva e Giovanni Frizzo fizeram um levantamento das Teses e Dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordam a questão da regulamentação da profissão de Educação Física entre o período de 1998 e 2009. Foram encontradas doze dissertações e duas teses que abordam este tema, sendo que destes trabalhos, cinco se colocam claramente a favor da regulamentação, seis contrários e três não foi possível identificar a posição.

Ao analisar Teses e Dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no país, os autores destacaram as monografias que defendiam a regulamentação da profissão e o Conselho. Destacamos um trecho de um dos trabalhos onde podemos ver claramente a lógica que está por trás dos discursos Confefianos⁷⁶ no que se refere à formação profissional na EF.

no conselho (mesmo na Educação Básica); expedir carteiras diferenciadas para trabalhadores formados em licenciatura antes e depois Resolução CNE/CES nº 07 2004; buscar impedir os trabalhadores das manifestações culturais sem registro (capoeira, dança, artes marciais) de trabalharem; dentre outras estratégias.

⁷⁵Os Intelectuais Orgânicos “fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais ‘orgânicos’ se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a ‘conformação das massas no nível de produção’ material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975, p. 1.518). Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social” (SEMERARO, 2006, p. 377-378)

⁷⁶Vale destacar que o orientador do pesquisador analisado era, na época da elaboração da referida dissertação, diretor do Cref3/SC.

No desenvolvimento de seu estudo, o autor trata dos requisitos necessários para ser um ‘profissional competente’ no mercado de trabalho, ao sugerir que: ‘o profissional competente precise dominar conhecimentos técnicos relativos às exigências da sua clientela’(SILVA E FRIZZO, 2011, P. 157).

Portanto, o “profissional competente” na lógica do Confef é aquele preparado para adequar-se às exigências do mercado de trabalho, devendo estar atualizado para satisfazer seu “cliente”. Outro documento que reforça esta visão pode ser encontrado na Agenda de 2013 do CONFEF distribuída para seus associados (somente os que estiverem com as anuidades em dia!) intitulado “Mensagem do Presidente”. O “presidente” neste caso é o do CREF3/SC, Eloir Edílson Simm. Nesta mensagem ele deixa bem claro qual a visão do sistema CONFEF/CREFs sobre a área e o perfil do profissional desejado.

Neste momento estamos inaugurando um novo ciclo. É quando o Cref3/SC assume o compromisso de reposicionamento da Educação Física, mas para que a profissão obtenha real sucesso, você, profissional da área não pode perder as **oportunidades que o mercado está oferecendo**. A educação continuada, direcionada para a **melhoria contínua das competências**, é um exemplo disso.

Vamos dar novos passos em 2013, rumo ao reconhecimento e fortalecimento da profissão por meio de **ações planejadas e focadas nas demandas do mercado** e da sociedade. Estes serão os diferenciais para conquistarmos novos espaços e confirmar a legitimação do CREF3/SC e da Educação Física (CREF, 2013, p. 2, grifos nossos).

Esta lógica baseia-se no Mercado de Trabalho como definidor do conteúdo trabalhado, com toda a sua volatilidade. Na área da Educação Física, por exemplo, temos diversos conteúdos que hora estão em alta (leia-se: na moda) e hora estão em baixa, seria papel do “profissional de

Educação Física” estar sempre atento para saber o que está na moda⁷⁷ e se qualificar para proporcionar aquele conteúdo para seu “cliente”. Outra questão que chama a atenção é a utilização da palavra “clientela” no primeiro texto, o que demonstra a mercadorização do trabalho do dito “profissional de educação física”, já que os usuários deixam de ser alunos para assumir a denominação de “clientes” que compram uma determinada mercadoria, neste caso, uma aula de Pilates, musculação, treinamento esportivo, etc.

Após analisar as monografias em questão, os autores estabeleceram duas categorias centrais que expressam a lógica do grupo defensor da regulamentação, são elas

- 1) Formação para o mercado de trabalho – os autores têm por entendimento que o mercado de trabalho deve ser o regulador e o parâmetro que baliza a formação do professor de EF; 2) concepção de profissional na lógica do capital – o trabalhador deve adequar-se acriticamente à exigências demandadas pelo mercado de trabalho para exercer a sua profissão de maneira ‘competente, ética e eficaz’. (SILVA E FRIZZO, 2011, P. 159).

Lembramos que esta lógica identificada pelos autores está em consonância com o perfil do profissional ideal, do ponto de vistas do Capital na sua fase de produção Toyotista, onde se exige um trabalhador qualificado, flexível, polivalente, atento às tendências do mercado de trabalho e com aperfeiçoamento constante para manter-se com “empregabilidade”. Vemos que a lógica do Confef está muito próxima das ideias defendidas pelos defensores da Teoria do Capital Humano, como visto no capítulo anterior.

A importância da dita empregabilidade do trabalhador está intimamente ligada com a falta de instabilidade no emprego. O trabalhador deve permanecer sempre empregável, mesmo quando já tem

⁷⁷ Podemos destacar alguns conteúdos que entraram e saíram da moda ao longo dos últimos anos, como: Capoeira, Ginástica Artística, Tennis, Yoga, Pilates, Esportes de Aventura, Esportes na Natureza, etc. Estes conteúdos podem estar em alta em um determinado momento por diferentes motivos, como: algum atleta de determinado esporte destacou-se nas Olimpíadas; aquele conteúdo teve destaque na mídia como “a nova fórmula mágica para emagrecer”; apareceu em alguma novela; etc...

um emprego, porque a qualquer momento ele pode ser mandado embora. No caso da Educação Física isto não é diferente, especialmente na área não escolar. O reordenamento do mundo do trabalho da Educação Física que se evidenciou a partir das décadas de 1980/90 e ganhou cada vez mais força das décadas seguintes, trouxe à tona uma nova relação entre patrão e trabalhador.

O reordenamento no trabalho do professor de Educação Física trouxe à tona, uma série de questões referentes a essa profissão: mudanças no conteúdo do trabalho, aumento na precarização do trabalho, regulamentação da profissão, transformações no que se refere à formação profissional da área e organização de classe dos empresários. (COIMBRA 2010, p. 63-64)

Tatiane Coimbra fez um resgate da organização empresarial no âmbito do Fitness, analisando a organização de três organismos: o sistema CONFEF/CREF; Associação das Academias do Brasil (ACAD); e o Sindicato dos Proprietários das Academias de Ginástica (SINDACAD).

A ACAD surgiu em 1999, ou seja, oito meses após a regulamentação da profissão e também⁷⁸ teve o seu embrião no Rio de Janeiro. Neste ano ela foi fundada como uma entidade representante patronal das academias do Rio de Janeiro e em 2003 tornou-se ACAD-Brasil, buscando representar os patrões do país inteiro. Esta associação criou em 2005 o SINDACAD/RJ que tem como objetivo defender os interesses patronais, em especial no que se referem os acordos coletivos.

O SINDACAD/RJ foi uma estratégia empresarial utilizada pela ACAD, cujo objetivo é a realização de convenções coletivas de trabalho, para

⁷⁸Como vimos anteriormente, foi deste mesmo estado que saiu o Projeto de Lei 330/95 que posteriormente se tornaria a Lei 9696/98 que regulamentou a profissão. Lembrando que este PL foi encaminhado antes da análise e debate do resto do país pela APEF-RJ que preside o CONFEF desde a sua criação até os dias atuais através de seu representante Jorge Steinhilber. Além disso, existem diversas ligações e parcerias entre o CONFEF e a ACAD, dentre elas a criação de uma Frente Parlamentar em Defesa da Atividade Física com o objetivo de garantir isenção fiscal às academias com o argumento de que a atividade física serviria para prevenir doenças e isto resultaria em uma diminuição dos gastos públicos com saúde (COIMBRA, 2010).

favorecer a classe patronal, tendo em vista que apenas o sindicato patronal da categoria e o sindicato dos trabalhadores da mesma categoria podem realizar esse tipo de acordo (COIMBRA, 2010, p. 69-70).

No site do SINDACAD/RJ verifica-se que um dos objetivos é “Empenhar-se pela melhoria da qualidade e **lucratividade de seus membros**, através de ações educativas, informação, oportunidade de marketing, apoio técnico, apoio jurídico e relações públicas”.⁷⁹ Uma das principais medidas para alcançar a “lucratividade de seus membros” é através da elaboração dos acordos coletivos. Esses acordos buscam manter uma boa margem de exploração da Mais Valia absoluta por parte dos empregadores. Isso fica evidenciado quando analisamos o acordo coletivo 2011-2012⁸⁰ que pode ser encontrado no site do sindicato. A Convenção Coletiva estabelece como piso salarial para o “Profissional de Educação Física” o valor de R\$800,00 para os contratados mensais com a jornada de 44 horas semanais e R\$4,00 a hora para os contratados por horas (já incluído o repouso semanal!). Para ter uma base de comparação, destacamos que o salário mínimo efetivo no final de 2011 ficou em R\$545,00 e o salário mínimo necessário estipulado pelo DIEESE⁸¹ fechou 2011 em R\$2.329,35. Isso significa que o sindicato patronal propõe um piso salarial para a categoria (com ensino superior) de 34,34% do salário mínimo necessário e apenas 46,78% a mais que o salário mínimo real que está extremamente defasado.

Vemos aqui duas formas de precarização do trabalho, primeiro no que diz respeito ao salário dos trabalhadores com contrato mensal, extremamente defasado se compararmos com outros profissionais com curso superior, causando uma desvalorização da própria profissão e causando um achatamento do poder aquisitivo deste profissional, que invariavelmente reflete na sua qualidade de vida e, em muitos casos, obriga o trabalhador a buscar outras fontes de renda, nestes casos

⁷⁹(Site SINDACAD, 2012, disponível em: <http://sindicad.ning.com/page/sindicad-1>, acesso em: 02/12/12, grifos nossos).

⁸⁰Este foi o acordo mais recente que encontramos, ou seja, o site não foi atualizado com o acordo atual.

⁸¹O Departamento Intersindical de Estatísticas e de Estudos Socioeconômicos (DIEESE) calcula mensalmente o salário mínimo necessário brasileiro, seguindo o preceito constitucional de atender às necessidades vitais do cidadão e de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social.

ultrapassando a jornada semanal máxima de 44 horas estipulada na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Nossos dados da Pesquisa ratificam esta questão quando identificamos que 66% das pessoas que responderam a pesquisa recebem até três salários mínimos reais, 23% recebem de três a cinco salários, 9% recebem de cinco a sete salários e apenas 2% (uma pessoa) recebe de sete a dez salários mínimos.

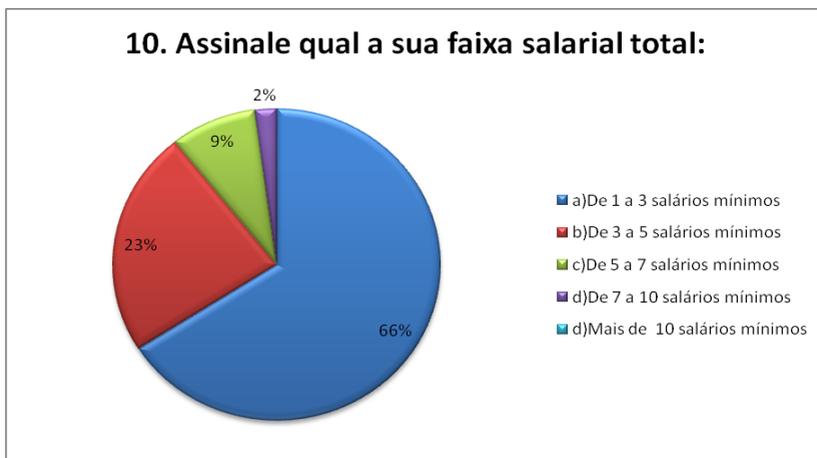


Gráfico 2: Faixa Salarial dos Sujeitos

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GASPAR, 2012)

Ainda descobrimos que 49% dos sujeitos da pesquisa trabalham mais de 35 horas semanais, destes 24% (11 pessoas) trabalham acima de 40 horas. Destas 11 pessoas, 9 trabalham mais do que 44 horas semanais, em alguns casos chegando até 60 horas.

8. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

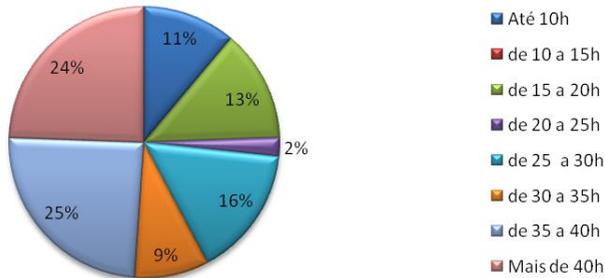


Gráfico 3: Carga Horária Semanal dos Sujeitos
Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GASPAR, 2012)

Ainda vale destacar que identificamos que na maioria dos casos de pessoas que declararam trabalhar menos de 20 horas semanais tem motivos particulares para isso, como estar cursando Mestrado ou outra graduação. Este é o caso do Sujeito 1, por exemplo, que trabalha dez horas semanais durante a noite, mora com os pais e está cursando outra graduação durante o dia.

A segunda forma de precarização que aparece na Convenção Coletiva do SINDACAD é a estipulação do piso do trabalhador “horista” em apenas R\$4,00 por hora. Sabemos que este tipo de trabalhador, na maioria dos casos deixa de receber diversos direitos trabalhistas que são de direito dos trabalhadores brasileiros, já que é comum este tipo de contrato ser informal nas academias, sem a assinatura da carteira de trabalho e, ainda por cima, com este valor pago pela hora ele recebe um salário proporcionalmente menor que o trabalhador com contrato mensal. Se multiplicarmos os R\$4,00 reais pelas 44 horas semanais e depois multiplicarmos pelas 4 semanas de trabalho teremos um salário de R\$704,00, ou seja, 12% mais baixo do seu colega mensalista.

Se olharmos com atenção estes dados, fica evidente a lógica que está por trás destes organismos, tanto o ACAD quanto o SINDACAD, o grande objetivo é “aumentar a lucratividade de seus membros” e, como visto no capítulo 1, a mais valia que agrega valor ao produto e quanto maior for a mais valia absoluta maior será a lucratividade do dono da academia (capital variável). O CONFEEF caminha de mãos dadas com o

SINDACAD na defesa desta lógica, já que foram inúmeras ações em conjunto destes dois organismos. Podemos citar a estratégia utilizada pelo CONFEF e SINADACAD para aumentar a lucratividade dos donos de academia ao tentar reduzir os custos de produção da mercadoria “Aula de Educação Física” nas academias (capital constante) através da Frente Parlamentar em Defesa da Atividade Física (FPDAF),

essa frente foi criada em 23 de julho do ano de 2003. O objetivo da ACAD e do CONFEF/CREF com a criação da (FPDAF) é garantir isenção fiscal às academias. Para tanto, utilizam o argumento de que elas servem como centros de saúde preventiva, sendo assim, desoneram o Estado com gastos relacionados ao tratamento de doenças que poderiam ser evitadas com a prática de atividade física (COIMBRA, 2010, p. 72).

Vemos aqui mais uma nuance da lógica defendida pelo CONFEF e ACAD, a terceirização do papel da Educação Física. Parte-se da premissa de que o Estado não garante uma Educação Física satisfatória, seja dentro ou fora das escolas, e seria o papel dos donos de academias preencherem esta defasagem com o “nobre” objetivo de curar os problemas causados pelo sedentarismo através da atividade física e, portanto, seria obrigação do Estado isentar esses empresários pelos valiosos serviços prestados à comunidade.

De fato o Estado brasileiro não tem garantido uma Educação pública de qualidade (e a Educação Física está inserida neste contexto) devido a políticas de austeridade que vem sendo ditadas pelo FMI e aplicadas com agrado pela elite brasileira ao longo das últimas décadas. A lógica por trás é exatamente esta de o Estado abrir mão das áreas ditas “sociais” em especial: Educação, Saúde e Lazer e deixar este papel para a iniciativa privada. Os dirigentes do CONFEF e ACAD entenderam bem o recado e buscam de toda forma abocanhar a fatia deste bolo em que se insere a Educação Física. Hajime Nozaki faz uma excelente análise sobre esta questão ao identificar um “Reordenamento no Trabalho do Professor de Educação Física” que vem ocorrendo como uma forma de adaptação à crise do capital

[...] a educação física vem sendo desvalorizada no interior do projeto dominante para a escola, o qual é baseado na formação flexível e no ensino das competências. Contudo, ainda compõe o projeto

de gerência da crise do capital, de forma mediata, quando se torna um artigo de luxo no projeto pedagógico da escola. Neste ponto, existe, como discutimos, uma mudança na concepção pedagógica da educação física. Se, na escola, ela fica elitizada, as práticas corporais extraescolares assumem papel de importância na proporção em que compõem o ideário da empregabilidade, sob um ponto de vista liberal, por meio da formação de estilo de vida ativa e saudável, a qual se articula com a formação de competências ligadas à boa apresentação pessoal. O trabalho da docência nestas áreas, ainda que não se trate de educação física, mantém, por outro lado, a própria relação de precarização, mormente propagada na recomposição atual do capital (NOZAKI, 2004, p.163)⁸².

No próximo capítulo aprofundaremos estas duas questões, tanto a precarização do trabalho de forma geral e em especial na área da Educação Física quanto a questão da terceirização do papel da Educação Física utilizando os dados da nossa pesquisa. Neste momento daremos continuidade à discussão sobre as reformas do Estado brasileiro, chegando ao período do Governo Lula e Dilma. Dentro das reformas daremos mais atenção ao que se refere à área educacional, em especial a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física.

2.2 IMPLICAÇÕES DA SOCIAL-DEMOCRACIA ATUAL NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Luiz Inácio Lula da Silva concorreu à Presidência da República do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 1989, 1994 e 1998 sem conseguir os votos majoritários da população. Este partido, através de seus militantes, esteve presente em grande parte dos movimentos de Redemocratização do País durante a década de 1980. Teve papel fundamental na criação e de Movimentos Sociais importantes como o

⁸²Aqui ele levanta uma questão interessante deste reordenamento. Com o apogeu da Pedagogia das Competências, a Educação Física passa a ter um papel secundário dentro da escola mas ao mesmo tempo vira um artigo de luxo nas escolas privadas, virando chamariz para conquistar novos clientes com atividades diferenciadas, como: natação, tênis, atividades de aventura, etc...

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como no fortalecimento de Movimentos já existentes, como o Movimento Estudantil e o Movimento Sindical. Neste último, Lula participou ativamente defendendo os interesses da Classe Trabalhadora atuando principalmente no chamado “ABC Paulista”⁸³, um importante polo industrial do estado de São Paulo e do País.

Durante a década de 1980 e a boa parte da década seguinte, o PT assumiu uma postura clara de oposição aos governos que estavam no poder. Defendia medidas que melhorassem a condição de vida da classe trabalhadora, retirada de privilégios da burguesia nacional e internacional, questionava o pagamento da Dívida Externa do País com os Organismos Internacionais. Portanto este partido era considerado uma oposição de “esquerda” aos partidos que estavam no poder. Durante as três eleições que já citamos, o partido conseguiu números expressivos de eleitores que apoiaram suas ideias, sendo que Lula ficou em segundo lugar nas três ocasiões. Vale destacar que a burguesia brasileira não ficou estagnada assistindo o candidato metalúrgico do PT conquistar votos. Diversos ataques ocorreram principalmente através da mídia de massa, em especial a televisiva, que no Brasil é controlada por poucas famílias⁸⁴.

Após cada derrota nas eleições presidenciais a posição do PT começa a mudar, deixando cada vez mais sua posição de esquerda na política. Este movimento culmina na “Carta ao Povo Brasileiro”, elaborada pela cúpula do partido e assinada por Lula em 22 de junho de 2002, em plena campanha eleitoral. Apesar do título, a carta foi destinada à burguesia brasileira (empresários, industriais, etc.) e aos investidores internacionais. Naquela época o mundo passava por mais uma crise financeira e o chamado “Risco Brasil”⁸⁵ indicava naquele momento que este não era um país seguro para investir. O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do então presidente Fernando Henrique Cardoso que concorria à eleição presidencial com o candidato

⁸³Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

⁸⁴O caso mais famoso aconteceu nas eleições de 1989 quando no dia seguinte do último debate do segundo turno entre Fernando Collor de Melo e Lula, a Rede Globo de Televisão em seu jornal com maior audiência, editou o debate e ficou clara sua preferência pelo candidato Fernando Collor. A história pode ser vista no documentário: Além do Cidadão Kane produzido pela BBC.

⁸⁵“Risco País” é um indicador econômico/financeiro realizado por algumas agências ao redor do mundo que medem o risco que os investidores teriam ao investir em cada país.

José Serra defendeu a tese de que o “Risco País” estaria alto por causa do avanço do candidato Lula nas pesquisas, já que os investidores teriam receio de que ao chegar ao poder o PT não cumpriria os contratos firmados pelo atual presidente com os Organismos Internacionais, em especial o FMI e BM.

A “Carta ao Povo Brasileiro” foi uma resposta a estas acusações. Nesta carta o PT busca defender que o Risco Brasil estava alto porque

trata-se de uma crise de confiança na situação econômica do país, cuja responsabilidade primeira é do atual governo. Por mais que o governo insista, o nervosismo dos mercados e a especulação dos últimos dias não nascem das eleições (2002, SILVA, p.2).

Defende também uma transição e que a “premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país” (SILVA, 2002, p.2). Vale ressaltar que ao longo da carta de quatro páginas o texto afirma em três momentos que Lula vai “respeitar os contratos”. O caminho para que isso ocorra também é apontado, sendo os principais pontos: aumento e manutenção do superávit primário e Reformas (Tributária, Trabalhista, Previdenciária) “para deixar o país mais eficiente e competitivo no mercado internacional” (SILVA, 2002, p. 2). Além destes pontos colocados para agradar os investidores, ainda aparecem na carta alguns elementos que trazem parte dos anseios da Classe Trabalhadora, como: Reforma Agrária, Justiça Social, Combate a Fome e a Insegurança Pública. Assim o PT busca construir um “novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade” (SILVA, 2002, p.2). Após ganhar as eleições de 2002 o PT seguiu a risca a “Carta” e de fato construiu um novo “contrato social”, Lula conseguiu com maestria realizar um grande pacto entre as Classes, agradou boa parte dos exploradores e explorados⁸⁶. Se na década de 1980 o PT era visto como um partido de “esquerda” com orientações socialistas e comunistas, nas décadas seguintes os planos de governo e a prática política demonstrou uma clara mudança em direção à social-democracia.

⁸⁶Após dois mandatos no poder Lula recebe 83% de aprovação do seu governo segundo pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, obtendo um patamar recorde neste tipo de pesquisa: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/820667-com-83-aprovacao-ao-governo-lula-bate-recorde-historico-mostra-datafolha.shtml> Acessado em 11/03/13.

No que se refere às Reformas do Estado, pode-se ver uma continuidade do que havia sido aplicado no governo anterior, mantendo os ditames dos organismos multilaterais, ocorre durante o governo Lula a Reforma da Previdência⁸⁷ e Tributária em 2003. A primeira diminui o teto das aposentadorias de servidores públicos, aumenta a idade mínima de contribuição e cria novos empecilhos para que o trabalhador consiga se aposentar. A segunda reforma, dentre outras medidas, deu continuidade à CPMF (Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira) e à DRU (Desvinculação de Receita da União), ambos criados pelo governo anterior. A CPMF era um imposto que incidia sobre as movimentações financeiras e era destinado ao financiamento da saúde pública, previdência social e ao Fundo de Combate e Erradicação da pobreza que chegou ao seu fim em 2007. Já a DRU⁸⁸ foi a manobra encontrada pelo governo Fernando Henrique Cardoso⁸⁹ (FHC) e prosseguida no governo Lula assim como atualmente no governo

⁸⁷Vale destacar que a mesma foi aprovada graças a um “golpe” aplicado nos Movimentos Sociais que se organizavam para fazer um grande Ato Público em Brasília no dia da votação. A sessão foi convocada para a noite anterior e a Reforma foi aprovada de madrugada pelos deputados. 9 anos depois o Superior Tribunal Federal (STF) julgou e chegou à conclusão de que o governo teria comprado apoio parlamentar para garantir a aprovação destas duas reformas (Previdência e Tributária) dentre outras medidas, no que ficou conhecido como o “Mensalão”.

⁸⁸ Este mecanismo mudou de nome duas vezes mas a lógica por trás era a mesma, entre 1995 e 1999 foi chamado de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e a partir do ano 2000 começou a chamar Desvinculação de Receitas da União (DRU) prorrogada em 2003, 2008 e 2011, sendo que a última prorrogação vale até 2015.

⁸⁹ A mobilização popular da década de 1980 no combate pelo fim da Ditadura e em defesa da reabertura política culminou com a aprovação da Constituição de 1988. Junto com ela aprovou-se que as áreas sociais deveriam ter recursos carimbados e garantidos para concretizar os direitos dos cidadãos. Porém esta garantia não durou muito tempo sem ser modificada, já em 1994 foi criado um mecanismo que autorizava o governo a mexer nesta verba. O chamado Fundo Social de Emergência (FSE) desvinculava 20% do orçamento total da União liberando esta verba para ser aplicada livremente. “O uso desta verba foi um dos principais pilares da política de estabilização econômica capitaneada pelo então ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso” (CAROS AMIGOS, 2012, p. 31).

Dilma⁹⁰ para retirar verbas das áreas sociais que deveriam ser garantidas (de acordo com a Constituição de 1988) e realocar em outras áreas, em especial no superávit primário para pagamento da dívida pública.

A DRU permite o governo federal gastar livremente até 20% de todos os recursos federais, que nos últimos 16 anos foram usados principalmente na composição do superávit primário (economia para o pagamento dos juros da dívida pública). Em 2012, o mecanismo deve liberar cerca de R\$62 bilhões para uso discricionário do Planalto. Na execução orçamentária de 2010, a DRU gerou um aumento de R\$51,8 bilhões nos recursos de livre aplicação do orçamento da União (CAROS AMIGOS, 2012, p. 30).

Na área da Educação deixaram de ser aplicados 101,7 Bilhões de reais até 2010, ano em que a DRU deixou de incidir sobre esta área. Na Seguridade Social o rombo é ainda maior, no montante de 467 Bilhões de reais⁹¹. O Senado Federal aprovou no dia 20 de dezembro de 2011 a sexta prorrogação da desvinculação de receitas da União (DRU), até dezembro de 2015.

Na área educacional é importante destacar mais uma reforma que começou a ser elaborada durante o governo FHC e implementada com força durante o governo Lula, a Universitária. As Reformas de Estado iniciadas durante o governo FHC permitiram e incentivaram a investida do setor privado na Educação em todos os níveis. A Educação no Brasil vai paulatinamente sendo deslocada, deixando de ser um direito para passar para o setor de serviço.

[...] as políticas públicas em geral, e, portanto a política educacional passou a ser engendrada pelo embate entre privatização/publicização e tutela/direito. A parceria que se estabeleceu entre Estado e sociedade civil (mercado) engendrou esses embates com a base no argumento de que a privatização possibilitaria melhores resultados e maior oferecimento dos serviços educacionais e

⁹⁰ Dilma Rouseff foi eleita presidente do Brasil em 2010 pelo Partido dos Trabalhadores, iniciando seu mandato em 2011.

⁹¹ Fonte: (REVISTA CAROS AMIGOS, 2012, nº 180).

no apelo à solidariedade em busca do desenvolvimento da cultura da tutela e retirada do direito como fundamento da política educacional (DIAS, 2011, p. 90).

Se no período anterior as Reformas de Estado, as Universidades Públicas tinham o papel de protagonistas no Ensino Superior no Brasil, após as Reformas⁹² vemos o grande avanço das Faculdades Privadas que tomaram conta do setor. O Governo Lula elaborou um Projeto de Lei de Reforma Universitária, orientado pelos organismos multilaterais, que tinha o objetivo de destinar verbas públicas para o setor privado, mudar a forma de financiamento das Universidades Públicas e incentivar o avanço do setor privado na Educação Superior. O PL foi alvo de diversas críticas por parte dos setores que defendem a Educação Superior Pública⁹³ e teve problemas para avançar no poder Legislativo. Desta forma o governo buscou outro caminho para garantir seus objetivos, através de decretos. Podemos destacar a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), Parceria Público-Privadas (PPP), Fundações, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A privatização da universidade é um processo em curso, visível no número de matrículas do setor privado (70%) e nas matrículas do setor público (30%) do ensino superior. Visível também, nas relações entre Universidade e Fundação, na destruição das pró-reitorias de gestão administração, orçamento, finanças e planejamento, que desprovidas de pessoal,

⁹² A forma encontrada para incentivar o avanço do setor privado foi a flexibilização dos critérios para abertura de novos cursos por parte do Ministério da Educação (MEC). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2011 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) do país eram privadas, portanto, apenas 12% eram públicas.

⁹³ Podemos destacar o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e organizações combativas do Movimento Estudantil como, por exemplo, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF). A União Nacional dos Estudantes (UNE) que já foi protagonista de embates históricos, principalmente na vanguarda da luta contra a ditadura, foi cooptada pelo governo e declarou-se à favor do PL.

recursos e formas de gestão, que perderam espaços importantes para o gerenciamento de Fundações que sugam a universidade, destruindo a carreira docente e dos técnico-administrativos, precarizando serviços e inclusive a finalidade da universidade. (TAFFAREL, 2009, p.2)

Estas investidas conseguiram cumprir os objetivos iniciais da Reforma Universitária. A LIT, PPP e Fundações abriram as portas da Universidade Pública para a iniciativa privada. Agora as empresas podem criar laboratórios dentro das Universidades, utilizando sua estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. Com o investimento do setor privado, aos poucos o Estado vai deixando de financiar a Educação Pública, como bem destacou Taffarel na citação acima. Já o PROUNI teve o objetivo de desviar verbas públicas para o setor privado através de compras de vagas nas Faculdades privadas para alunos “carentes” através de desoneração fiscal. Desta forma o Estado deixa de investir e criar novas vagas na Educação Pública através de construção de novos Campus e contratação de novos professores, pra salvar faculdades privadas que estavam com dívidas fiscais e vagas ociosas.

Já o Reuni foi um projeto criado em 2007 através do Decreto Presidencial nº 6.096. O objetivo do programa era expandir o número de vagas nas Universidades Federais de todo o Brasil. Se o objetivo fosse apenas este, o programa teria sido muito bem recebido pela comunidade universitária, porém dentro do programa aparecem outros objetivos polêmicos, dentre eles:

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007b p. 1).

O objetivo central por trás do programa era expandir as Universidades Federais através de aberturas de novos cursos (preferencialmente noturnos), mas sem o investimento necessário para que a qualidade do Ensino se mantivesse. A contratação de professores não acompanharia o crescimento do quadro discente e a relação entre professor x alunos passaria da média de 1x10 para 1x18. No que se refere à estrutura das Universidades, o investimento também seria

reduzido, a ideia era usar basicamente a estrutura já existente com algumas poucas novas construções.

Apesar de ser um “Decreto Presidencial” o Reuni chegou às Universidades como um projeto em forma de “adesão”, as mesmas poderiam escolher se entrariam ou não no programa. As Universidades que optassem por entrar iriam dividir entre elas o valor de 2 Bilhões de reais que seriam investidos pelo Programa durante cinco anos⁹⁴. As mesmas tiveram apenas alguns meses para discutir o projeto entre a comunidade acadêmica, elaborar um plano de expansão e enviar para o MEC. Apesar da resistência de boa parte do Movimento Estudantil e de setores dos Docentes, todas as 53 Universidades Federais aderiram ao REUNI. Fica a dúvida se este aceite de todas as Universidades foi de fato por concordarem com os critérios e imposições do Projeto ou é um reflexo da precarização que as Universidades já se encontravam naquela época devido aos cortes gradativos de verbas, causando precariedades na sua estrutura física e docente.

Ao analisar o Decreto 9.096 e as Diretrizes Gerais do REUNI Miranda (2007) conclui que o REUNI

nada mais é do que um passo a mais na implantação, via decreto presidencial, da Reforma Universitária, proposta pelo atual governo, Reforma que coloca em sério risco um projeto de sociedade soberana, ou seja, uma sociedade que se alicerça na construção e socialização de um conhecimento socialmente referenciado, como função social precípua das Universidades públicas (MIRANDA, 2007, p. 3).

Segundo a autora o REUNI ataca diretamente a Autonomia Universitária porque além de expandir o número de vagas ele reestrutura todo o funcionamento das Universidades inclusive no que diz respeito

⁹⁴ Apesar da promessa de investimento, no Artigo 3º do Decreto 6.096 encontramos um §3º que afirma o seguinte: “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”, ou seja, mesmo que as Universidades seguissem fielmente seus planos de expansão, elas não teriam a garantia de que receberiam as verbas planejadas porque o Ministério da Educação poderia afirmar que não tem verbas suficientes para fazer o repasse.

aos objetivos propostos para os cursos de graduação⁹⁵. Propõe claramente uma “Reestruturação Acadêmico-Curricular” com os seguintes princípios:

Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; Reorganização dos cursos de graduação; *Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada*; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; (BRASIL, 2007b, p. 11, grifos nossos).

Destacamos o princípio de “Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada”, pois o mesmo tem sido o eixo central do debate sobre a formação universitária da última década.

Em 2006, um ano antes do lançamento do REUNI surgiu uma discussão sobre um projeto chamado “Universidade Nova”. Este projeto foi encabeçado pelo reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar Monteiro que tinha como objetivo reestruturar os cursos de nível superior com a criação do Bacharelado Interdisciplinar (BI) que teria a duração de 3 anos e uma formação generalista. O projeto foi construído tendo como base a “Declaração de Bolonha”, um documento

⁹⁵ Outro elemento característico da Reforma Universitária e presente no Reuni é a lógica de avaliações de resultados. O REUNI está amarrado e condicionado à lógica de avaliação através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), caso a Universidade não cumpra suas metas, o repasse de verbas será comprometido. Esta é uma lógica que está em voga nas atuais políticas educacionais. “Analisando as ações propostas pelo MEC no PDE, em especial as recentes e efervescentes discussões acerca do REUNI e expansão das ações da CAPES sobre a Educação Básica e o Sistema de Indicação de Resultados (SIR), constatamos a ênfase em dois elementos que parecem dar o tom das políticas educacionais: ‘avaliações de resultados’ e ‘contrato de adesão’. Da cultura da avaliação dos anos 90 marcada pela implantação das primeiras edições do SAEB, ENEM, Provão, passamos para a cultura da avaliação por resultados que tendem a prescindir da análise dos processos. As escolas, universidades, professores, pesquisadores, os programas de pós-graduação serão avaliados pelos resultados que apresentam” (SHIROMA et al, 2008, p. 10-11).

assinado por 29 países europeus⁹⁶ em 1999 que desencadeou o que ficou conhecido como “Processo de Bolonha”.

O objetivo central do Processo de Bolonha era

Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior (BOLONHA, 1999, p.2).

Os eixos centrais para chegar neste objetivo são: a graduação generalista que foi chamada de pré-licenciatura, a unificação do sistema entre os países que assinaram o tratado e a criação do sistema de créditos. Com isso facilitaram o intercâmbio de alunos e professores entre as universidades e/ou países. Durante o documento fica clara a intenção de a pré-licenciatura ser voltada para o mercado de trabalho, buscando a “empregabilidade dos cidadãos europeus”. Após a conclusão neste primeiro ciclo o aluno pode optar entre ir para o mercado de trabalho ou buscar entrar no segundo ciclo (chamado de pós-licenciatura) onde o aluno obterá o grau de mestre e/ou doutor.

Como exposto anteriormente, a Universidade Nova seguiu as diretrizes da Carta de Bolonha, mas a pré-licenciatura recebeu o nome de Bacharelado Interdisciplinar. Naomar Monteiro em entrevista concedida em 2006 defendia uma adequação do Brasil ao sistema europeu:

O Brasil já sofre com atraso tecnológico. Dentro em pouco, quando o sistema europeu se unificar - e a data para isso é 2010 com o fim do Processo de Bolonha -, não teremos interlocutores entre os países desenvolvidos em relação à compatibilidade de nossa estrutura curricular. Temos problemas sérios nesse sentido com o sistema norte-americano, por exemplo. Nossa lógica de formação é incompatível. Com a transformação na Europa, isso alcançará todos os países desenvolvidos. Esses dois modelos, norte-

⁹⁶Segundo o site oficial do Processo de Bolonha, atualmente eles contam com 47 países que formam o Sistema Europeu do Ensino Superior. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/> acessado em 11/03/2013.

americano e europeu, já cooptam o dos países do sudeste asiático, Oceania, até China e Japão. Todos têm sistemas compatíveis com a lógica de entrar na universidade em formação geral. Só o Brasil mantém o modelo do século 19, que é a entrada direto nas profissões. Não vejo motivo para permanecermos lá quando o mundo todo já está no século 21 (MONTEIRO, 2006, página da web⁹⁷).

A “entrada no século 21” seria adequar à formação superior aos ditames do mercado de trabalho. O BI está voltado para a formação do trabalhador polivalente, com uma base generalista que propicie a entrada e permanência no mercado de trabalho, não necessariamente no mesmo emprego e/ou cargo. Além disso, a formação diminuída para apenas 3 anos propicia uma aceleração do processo de produção de força de trabalho injetada no Mercado. A crítica feita ao modelo de Universidade do século XIX é uma crítica à formação humanista e sólida que objetiva além da formação técnica para o mercado de trabalho, uma formação filosófica. Aqui identificamos um processo de “minimização” da formação do trabalhador como já apontado por Fernanda Braga Magalhães Dias,

o termo minimização da formação se refere à desqualificação da formação, porém, optamos por este termo para demarcar que a desqualificação esta intimamente articulada às necessidades de avanço imperialista. Com base em Marx, entendemos que há um processo de desqualificação ou de minimização da formação que se funda no processo de minimização do valor da força de trabalho. E a formação dos trabalhadores é minimizada não apenas porque atende a lógica de valorização de valor, o que acarreta supressão de conhecimentos necessários à formação e uma brutal adequação dessa formação aos valores hegemônicos, mas também porque a própria formação esta submetida à lógica de valorização de valor (DIAS, 2010, p. 185).

⁹⁷http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=4414 acessado em 25/04/2013

A autora identifica este mesmo processo na formação de professores de Educação Física delimitada pelas atuais Diretrizes Curriculares para este curso. Na sequência explicitaremos como a minimização da formação avança no campo da graduação em Educação Física.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir da década de 1980 podemos destacar várias ações e disputas para a formação de professores de Educação Física, primeiramente a Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987⁹⁸ do Conselho Federal de Educação que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. Esta resolução foi a responsável por aumentar a duração dos cursos de Educação Física para 4 anos e foi a que pela primeira vez fragmenta legalmente a área sob a forma de Bacharelado e Licenciatura Plena ao definir que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987). Ainda define que o currículo, que seria elaborado pelas IES, deveria ter como um dos objetivos “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não Escolar (academias, clubes, centros

⁹⁸Sobre a criação desta Resolução Taffarel ressalta que a mesma “foi gestada - através de seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação - Secretaria de Educação Física e Desportos - uma nova legislação que culminou com a Resolução 003/8743 do Conselho Federal de Educação [...] Outra polêmica presente nos anos 80, em relação à formação do profissional de Educação Física, diz respeito à dicotomia entre a formação do Bacharel e do licenciado. Nas discussões acerca da formação diferenciada em Licenciatura e Bacharelado, prevaleceram, inicialmente, as influências da orientação alemã, via Escola de Colônia, articuladas no Brasil pela extinta Secretaria de Desportos do MEC (SEED). Posteriormente, foi a influência americana que teve lugar, via teses sustentadas por profissionais da USP (OLIVEIRA, 1988). E, por último, a gestão do Conselho Federal de Educação, que culminou na Resolução 003/87 e que tem influência decisiva das posições defendidas no interior da ESEF/USP. Acabou prevalecendo no Brasil, a ideia da fragmentação do processo de formação profissional entre Bacharéis e Licenciados” (TAFFAREL, 1993, p. 28-31).

comunitários/condomínios etc)” (BRASIL, 1987). Pela primeira vez na história da Educação Física brasileira uma lei define duas áreas distintas e propõe uma formação inicial diferenciada para cada área.

Naquele momento a adesão ao curso de bacharelado por parte das IES não aconteceu de forma maciça, pois nos anos seguintes ainda existia o predomínio da Licenciatura, mesmo nos novos cursos criados. Isso demonstra o clima de incertezas que pairava sobre esta nova habilitação.

As alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas universidades, só foram implementadas a partir de 1990. No entanto, os dez anos passados já foram suficientes para os que fazem os cursos de Educação Física sentirem a necessidade de alterações. [...] Reforçando ainda mais, as discussões sobre a alteração do currículo, acrescenta-se o ordenamento legal implementado pela política educacional do Ministério da Educação (Lei n 9.394/96, das diretrizes e bases para a educação, e Edital n° 04/97, das diretrizes curriculares para o curso superior). [...] Eis que a Câmara do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, convoca a comunidade acadêmico-profissional, vinculada ao ensino superior brasileiro, para participar do processo de reformulação curricular de seus respectivos cursos de graduação. A primeira comissão de especialistas de ensino é formada (Portaria n° 146, de 10 de março de 1998, da Secretaria de ensino Superior, do Ministério da Educação), com mandato por dois anos. (LACKS, 2004, p. 175-176)

A Primeira Comissão de Especialistas (COESP) foi formada em 1998 com os professores: Elenor Kunz, Emerson Silani Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro, Wagner Wey Moreira. Esta comissão define uma formação diferenciada daquela proposta na Resolução 03/87, ao invés de definir dois cursos (Licenciatura e Bacharelado) eles definem nas Diretrizes Curriculares para o curso superior de Educação Física a titulação de “Graduado em Educação Física”, com aprofundamentos em campos de atuação profissional.

Ainda define como o objeto de estudo a “Cultura do Movimento” (LACKS, 2004)⁹⁹.

Vale destacar que nos mesmo ano em que foi criada a COESP, ocorreu a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 que segundo Cruz (2009, p. 87),

os PCN tentam agregar as posições mais proeminentes na Educação Física e formar um amplo consenso, sem discutir os antagonismos existentes na área. A perspectiva dominante nos parâmetros é a do construtivismo como norteadora da educação em geral. No campo específico da Educação Física, várias tendências são contempladas, como cultura corporal, cultura corporal humana, motricidade e corpo humano, desconsiderando, portanto, os conflitos entre estas.

Lembramos que as duas últimas décadas do Século XX foram especialmente movimentadas no campo das disputas ideológicas dentro da Educação Física brasileira. Com a pergunta fulcral “O que é Educação Física?” surgiram nessas duas décadas concepções antagonicas que delimitaram diversos objetos de estudo¹⁰⁰.

O Parecer da primeira COESP foi entregue no final do mandato da mesma no ano de 2000 e em 2001 o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

⁹⁹A carga horária do curso é de, no mínimo, 2.880 horas-aula, sendo que a prática de ensino deverá ter 300 horas-aula, quantidade essa, posteriormente, alterada para 400 horas-aula. Sua duração mínima deve ser de quatro anos e a máxima, sete anos. No final do curso, o docente deverá produzir um trabalho de conclusão. Por fim, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa, no caso, considerada como oportunidade de acesso a um conjunto de conhecimentos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. A extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com a comunidade universitária e extra-universitária, nas perspectivas da intervenção e da investigação da realidade social. (LACKS, 2004, p. 177)

¹⁰⁰Podemos destacar alguns, como: Cultura Corporal, Movimento Humano, Cultura do Movimento Humano, Cinesiologia, Atividade Física e Saúde, Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, etc.

Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP 09/2001). Este parecer recebeu críticas de diversas entidades e sindicatos docentes. Segundo Lacks (2004), as críticas se fundaram em três eixos: processo, concepção e conteúdo.

Quanto ao processo, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados às comissões de especialistas de ensino das várias áreas do conhecimento, da Secretaria de Ensino Superior, do MEC. Em relação à concepção, as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando curso de Pedagogia dos demais cursos de licenciatura, afirmando a distinção entre licenciatura e bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isso leva à criação de códigos de ética como instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional, promovendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas ideias. [...] Finalmente, o conteúdo das diretrizes curriculares tem, como único objetivo, formar professores para que eles façam a reforma educacional do Ministério da Educação chegar às salas de aula. O conteúdo aparece como produto e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico. É por essa razão que, no documento sobre as diretrizes, o Ministério da Educação privilegia os conceitos de competência e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são

princípios ou objetivos. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece na última versão das diretrizes, pois, em agosto de 2000, o Conselho Nacional de Educação discutiu a avaliação dos docentes. Uma avaliação que se dá a partir do desempenho dos alunos no “provão”. (LACKS, 2004, p. 178-179)

De fato, em termos de conteúdo fica evidente a defesa da “Pedagogia das Competências” no Parecer 09/2001. Podemos encontrar diversas¹⁰¹ referências, como veremos a seguir

o processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura. A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Além da defesa clara à Pedagogia das Competências, este parecer diferencia as Licenciaturas da Pedagogia e institui a criação do Bacharelado em todas as áreas que antes eram caracterizadas pela Licenciatura. A justificativa que transparece durante o parecer é de que ao separar os cursos em Licenciatura e Bacharelado dar-se-ia maior importância à formação do professor, que estaria “inferiorizada” enquanto o curso fosse um só.

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural

¹⁰¹Se colocarmos a palavra Competências na ferramenta de buscas, encontraremos esta palavra 79 vezes dentro das 70 páginas do Parecer 09/2001.

que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL 2001, p. 16).

Como salientamos anteriormente, esta visão fragmentada foi duramente criticada pelas principais associações de docentes do Ensino Superior do país, dentre elas: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e o “Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador”¹⁰² (LACKS, 2004). Já na Educação Física, um grupo encabeçado pelo CONFEF se aproveitou deste momento para defender a mudança do parecer dos primeiros especialistas da área que defendia o fim da divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado, já que o parecer 09/2001 já indicava que deveriam existir estes dois cursos. Desta forma cria-se a segunda comissão de especialistas, desta vez o CONFEF atua por dentro da comissão juntamente com “Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física” (GEPPEF), da UNICAMP.

em fevereiro de 2002, através do Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e de alguns fóruns regionais, o CONFEF consegue aprovar a Resolução 046/02, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física. Essa resolução teve, como objetivo principal, delimitar a intervenção através do perfil profissional definido já na formação [...] A Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, que definiu capacitação, competências e atribuições

¹⁰²ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

necessárias ao profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das diretrizes curriculares. As novas diretrizes da Educação Física, baseadas em modelos de competências, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer nº 138, de 03 de abril de 2002, coadunam-se com os pressupostos gerais da formação, ditados pelo Parecer nº 09/2001; portanto, as mesmas críticas já colocadas, em relação a esse parecer, adequam-se perfeitamente às diretrizes da Educação Física. (LACKS, 2004, p. 180-181)

O Parecer da segunda COESP também recebeu duras críticas dos trabalhadores e pesquisadores da área. Além do conteúdo que desconsiderava a produção do conhecimento desenvolvida até aquele momento, a forma como foi construído foi elitista, já que delegou aos diretores das escolas de ensino superior o poder de decisão sobre o futuro da área.

Os pesquisadores se organizaram através do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e elaboram uma carta que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação solicitando a não aprovação do projeto de resolução, a revogação do Parecer 138/2002 e exigindo a reabertura do debate. A pressão funcionou e o debate foi reaberto e vários grupos elaboraram projetos substitutivos para as Diretrizes Curriculares¹⁰³. Apesar disso foi criada em 2003 a terceira COESP com Helder Guerra de Resende (SESu-UGF), Iran Junqueira de Castro (INEP-UnB), João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEEF-UNICAMP), Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu-UFSC), Zenólia Christina Campos Figueiredo (UFES). Essa comissão ficou incumbida de analisar e propor alterações ao Parecer 138/02 do CNE. Em novembro de 2003 a COESP apresentou um projeto substitutivo ao Parecer. O Projeto foi analisado no mês seguinte pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” do CBCE.

¹⁰³ A partir dessa nova possibilidade de discutir as diretrizes, foram apresentados projetos substitutivos pelos seguintes órgãos: CNE, CBCE, SESu/Saúde e, ainda, pela comissão de especialistas, pelos diretores de escolas de Educação Física, pelo grupo de Espírito Santo e pela LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esporte/ UFBA) (LACKS, 2004, p. 183-184)

O grupo de trabalho temático, baseando-se em entendimentos do CBCE e discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira, referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda, referente ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, quanto ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso (LACKS, 2004, p. 184-185).

Os membros do grupo defendem uma maior discussão com a sociedade acadêmica. Após duas audiências públicas em Brasília, surge a quarta comissão de especialistas, desta vez composta pelo CONFEEF, representantes do Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física e o CBCE. A comissão tentou trabalhar na busca de um suposto “consenso”. No entanto a construção deste consenso já começou com um equívoco sério, já que a Direção Nacional do CBCE não levou em consideração as posições do seu GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” que havia se colocado veementemente contrário ao Parecer CNE-CES 138/02 como podemos ver no texto que ficou conhecido como Carta de Vitória escrito em 14 de dezembro de 2003 pelo Comitê Científico do referido GTT

A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou recredenciamento, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com

as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. *Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02 (CARTA DE VITÓRIA, 2003).*

Apesar do GTT tirar uma posição contrária à proposta substitutiva e apontar todos os seu equívocos, a Direção Nacional declarou apoio à proposta e aceitou fazer parte da quarta comissão. Vale destacar também que os estudantes foram convidados a fazer parte da comissão de especialistas, mas a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação retirou-se por entender que não seria possível chegar a um consenso, já que a correlação de forças estaria desfavorável:

Nós as/os estudantes de Educação Física, representados pela ExNEEF na audiência pública nos posicionamos criticamente em relação à proposta de resolução, afirmando a não existência de um consenso possível dentro da área e o que estava colocado era um falso consenso, que significava um retrocesso para as discussões dentro da Educação Física, centrando os cursos de Educação Física na mesma lógica de privatização e formação para o mercado, instaurada na educação hoje. Defendemos também nesta audiência a Licenciatura Ampliada e um processo aberto de discussão para as Diretrizes com fóruns regionais e nacionais de discussão, pra que a discussão não ficasse restrita a Comissões de Especialistas. 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. (ALVES, 2005, p. 28)

Em janeiro de 2004 a quarta comissão de especialistas apresentou a proposta de substitutivo ao CNE, mantendo a fragmentação do curso com duas habilitações, Licenciatura e Graduação, manteve a pedagogia

das competências em seu bojo e enquanto objeto de estudo ficou definido o Movimento Humano. Este foi o resultado do que a Direção Nacional do CBCE afirmou ser o “consenso possível” e o Movimento Estudantil definiu como “falso consenso”. Este documento foi a base para a elaboração da Resolução CNE 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Educação Física. A Resolução 07/2004, apesar da resistência de parte dos agentes citados, acaba por ratificar a divisão no processo de formação definindo as habilitações: Licenciatura Plena, voltado para a Educação Básica; e o Graduado, voltado para o trabalho fora da escola.

Após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física os cursos começaram o processo de adequação e muitos cursos que antes eram somente de licenciatura reformularam seus currículos e fragmentaram em dois cursos: Licenciatura e Bacharelado. Apesar da diferenciação no nome, alguns destes cursos mantiveram praticamente a mesma base curricular, fenômeno detectado, por exemplo, nos Cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e relatado em estudos científicos (CRUZ, 2009, FILMIANO, 2010, DIAS 2011). Em Parecer do próprio CNE, o 274/2011, afirma-se que

o Parecer CNE/CES no 58/2004 e a Resolução CNE/CES no 7/2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7/2007, indicam sem margem de dúvida a sua abrangência relativa à formação de bacharéis e licenciados em Educação Física. De outra forma, os cursos de graduação referidos nestes documentos abrangem as duas únicas possibilidades de formação possíveis em Educação Física, a licenciatura e o bacharelado, não havendo uma terceira alternativa. Ambos os títulos (Bacharel ou Licenciado) requerem uma formação acadêmica com conteúdo comum referente ao campo da Educação Física. O comando curricular é único e indissociável. A única diferença está no fato de que a formação dos Licenciados em Educação Física, além de atender à Resolução CNE/CES nº 7/2004, deve também atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2011).

Em outras palavras, a Licenciatura e o Bacharelado possuem uma “formação acadêmica com conteúdo comum” e a única diferença é que o Licenciado deve cumprir as disciplinas e orientações referentes a todos os cursos de Licenciatura. Resta-nos perguntar: qual a necessidade de existirem dois cursos distintos? Afinal, o graduado em Educação Física com o título de bacharel que for dar aulas em academias, clubes e hotéis não estará ministrando aulas para pessoas? Não seria ele também um professor? No caso da afirmativa, não deveria ele também ter feito as disciplinas que os licenciados tiveram que fazer para tornarem-se educadores?

Vale destacar também que em termos de “campo de atuação” não existe uma limitação por parte do Licenciado em trabalhar com Educação Física fora da Escola, apesar das tentativas recorrentes do CONFEF em fazer esta limitação através de resoluções internas. O parecer CNE 400/2005 que foi uma resposta dada a uma Faculdade que tinha questionado o fato de o CONFEF estar

expedindo Registro diverso conforme interpreta ser a graduação estruturada na forma de:

5.1- Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena;

5.2- Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico;

5.3- Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;

5.4- Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness” (BRASIL, 2005, p. 2).

Desta forma o Conselho estava expedindo duas carteiras profissionais diferentes para os licenciados, uma era referente aos formados nos currículos anteriores a Resolução CFE 3/1987 que teriam “atuação plena”, podendo trabalhar tanto em escolas como no campo não escolar e a outra carteira era destinada aos formados em licenciaturas que já tinham sido modificadas (ou criadas) a partir da Resolução CNE/CP 1/2002 que (de acordo com o CONFEF) só deveriam trabalhar no Ensino Básico.

A resposta dada pelo relator é categórica ao afirmar que a Lei 9.394/96 (LDB) instituiu que os cursos seriam de graduação plena e no caso das Licenciaturas as mesmas seriam sempre plenas, extinguindo as Licenciaturas Curtas. Isto significa que ambas as Licenciaturas

diferenciadas pelo CONFEF são na verdade Plenas e seguindo o preceito da Constituição de 1988 que define que todos são iguais perante a Lei,

reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. **Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes** (BRASIL, 2005, p. 3, grifos nossos).

Se os Licenciados formados no currículo anterior à Resolução CNE/CP 1/2002 atuam no campo escolar e também no não escolar, isto significa que os formados no novo currículo têm os mesmos direitos.

Com estes dados chegamos à conclusão que com a divisão do curso de Educação Física a única limitação¹⁰⁴ legal referente aos campos de atuação é para o Bacharel, já que este não poderá trabalhar na área escolar. Ao passo que o Licenciado continua tendo a possibilidade de trabalhar nos diversos campos de atuação da Educação Física, dentro e fora da escola. Levando em consideração que o maior prejudicado com a divisão do curso é o egresso que sair apenas com o grau de Bacharel pelos motivos já citados, levantamos mais algumas perguntas: em termos de possibilidade de atuação profissional, não é mais conveniente ter o grau de Licenciado? Será que as atuações dentro e fora da escola são tão distintas que necessitam uma formação inicial diferenciada?

Buscaremos nos dados da nossa pesquisa de campo as respostas para as perguntas levantadas ao longo deste capítulo. No capítulo seguinte analisaremos mais de perto a atuação de ambos (tanto licenciados quanto bacharéis formados no currículo novo da UFSC).

¹⁰⁴Estamos nos referindo a limitações no que se refere o currículo. Existe uma outra limitação para quem atua fora da escola, independente se for Licenciado ou Bacharel, que é a obrigatoriedade de registro no Conselho Federal de Educação Física. O suposto impedimento de o licenciado trabalhar em academias é resultado de resoluções internas do Confef, em especial a 182/2009. Segundo o Ministério Público Federal “a resolução nº 182/2009, do Confef, que dispõe sobre os documentos necessários para a inscrição profissional e que oficializa a restrição na atuação dos licenciados em Educação Física, é contrária à Constituição, que estabelece o livre exercício profissional, cabendo a lei federal definir condições para o exercício de profissões” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2013, página da web)

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE CONJUNTURA DO MUNDO DO TRABALHO ATUAL COM ÊNFASE ESPECIAL AOS CAMPOS DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No primeiro capítulo desta dissertação analisamos as transformações ocorridas no Mundo do Trabalho nas últimas décadas. Destacamos a ocorrência de uma Reestruturação Produtiva a partir da década de 1970 que está em processo até os dias atuais. Na produção flexível de base Toyotista ocorre uma destruição de postos de trabalho impulsionados pelo uso da automação, microeletrônica e novas tecnologias que são utilizadas pelo capitalismo para aumentar a produção e intensificar a extração de mais valia dos trabalhadores que mantiveram seus empregos. Com a Reestruturação Produtiva em curso, as contradições entre Capital e Trabalho ficam cada vez mais evidentes já que os apologistas do sistema já não conseguem defender a possibilidade do pleno emprego e, paralelamente, os direitos conquistados através de muita luta pela classe trabalhadora são retirados paulatinamente.

Durante o capítulo 2 demonstramos que essas mudanças ocorreram no Brasil através de Reformas do Estado arquitetadas pelos organismos internacionais e executadas pela burguesia do país. No campo educacional também vemos uma reforma com dois objetivos centrais: 1º retirar do Estado seu papel de provedor de uma Educação de qualidade para todos os cidadãos – desde a básica até a superior - passando esta responsabilidade para a iniciativa privada e a própria Educação perde sua característica de direito social para virar mercadoria; 2º também vimos que as reformas educacionais (LDB, PCNs, DCN, etc.) buscaram fomentar a busca pela formação do trabalhador de novo tipo, flexível, polivalente e preparado para entrar em um mercado de trabalho sem garantias de emprego ou estabilidade, portanto, a busca é pelo trabalhador que tenha “empregabilidade” e que seja “empreendedor”.

Durante o capítulo 3 resgataremos os dados da nossa pesquisa de campo e, dialogando com a literatura, buscaremos analisar o Mundo do Trabalho, agora mais especificamente na área da Educação Física, para respondermos os questionamentos levantados ao longo da pesquisa. Vale retomar aqui nosso problema de pesquisa: *A partir da organização do mundo do trabalho hoje em que se diferenciam os diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado?* Ainda

levantamos outros questionamentos ao longo da pesquisa: qual a necessidade de existirem dois cursos distintos de Educação Física? Afinal, o graduado em Educação Física com o título de bacharel que for dar aulas em academias, clubes e hotéis não estará ministrando aulas para pessoas? Não seria ele também um professor? No caso da afirmativa, não deveria ele também ter feito as disciplinas que os licenciados tiveram que fazer para tornarem-se educadores? Em termos de possibilidade de atuação profissional, não é mais conveniente ter o grau de Licenciado, já que existe uma limitação para o Bacharel trabalhar em escolas? Será que as atuações dentro e fora da escola são tão distintas que necessitam uma formação inicial diferenciada?

Vale lembrar também que nossos dados da pesquisa surgiram da seguinte organização: do universo de 101 egressos¹⁰⁵ do currículo novo, dividido em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFSC, 47 responderam nosso questionário e 5¹⁰⁶ aceitaram que nós observássemos seu dia a dia nos diferentes campos de atuação. Destas observações elaboramos o Diário de Campo que contém a densa descrição de cada campo de atuação em termos de estrutura, condições de trabalho, direitos/benefícios e observações sobre a questão pedagógica. Na primeira parte do capítulo faremos uma análise de conjuntura do Mundo do Trabalho da Educação Física e na sequência buscaremos responder nossas perguntas de pesquisa.

3.1 O TRABALHADOR DE NOVO TIPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRECARIZAÇÃO, A EMPREGABILIDADE, A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O EMPREENDEDORISMO

3.1.1 Precarização e Flexibilização do Trabalho

Como vimos ao longo de nossa dissertação, o capitalismo passa por um período de Reestruturação Produtiva que causou a diminuição

¹⁰⁵Dados fornecidos pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (Setic) da UFSC no dia 25/10/2011.

¹⁰⁶Sujeito 1 formou-se em Bacharelado em 2011; Sujeito 2 formou-se em Licenciatura em 2010; Sujeito 3 formou-se em Licenciatura em 2010; Sujeito 4 formou-se em Licenciatura e Bacharelado 2010; e Sujeito 5 formou-se em Licenciatura em 2010.

macia de postos de trabalho¹⁰⁷ gerando um desemprego estrutural¹⁰⁸ e um processo de precarização do trabalho.

O capital iniciou um processo de reestruturação no processo de trabalho e nas relações de contrato dos trabalhadores que ficou conhecida como “reestruturação produtiva”. Assim ocorreram mudanças no mundo do trabalho, a partir de uma maior intensificação da exploração da força de trabalho, desemprego estrutural, crescimento de uma desproletarização, ou seja, passagem do setor secundário ao terciário da economia (crescimento do setor de serviços), precarização do trabalho por meios de contratos temporários e desregulamentação dos direitos, aumento de trabalho feminino e infantil, que trouxe como consequência um fenômeno ao qual Antunes (1995) chamou de fragmentação, heterogenização e complexificação da classe trabalhadora. Além disso, o capital, na tentativa de sua recomposição, a partir da concorrência intercapitalista, determinou um avanço tecnológico nessa época e trouxe como consequência o advento da informática na produção (ANTUNES, 1999). (CUNHA, 2010, p. 119-120).

O mesmo fenômeno já pode ser observado na Educação Física, mais especificamente dentro das academias de musculação. Os avanços da tecnologia tem possibilitado que as academias precisem de cada vez menos professores/instrutores de musculação, já que as máquinas tem feito boa parte deste trabalho. Encontramos hoje em dia, por exemplo, esteiras de corrida com programas completos de “personal training” onde o usuário insere seu cartão na máquina e nele consta todas as

¹⁰⁷Vale relembrar que a tecnologia e a automação em si não são por natureza causadoras de desemprego, pelo contrário, através da automação é possível reduzir drasticamente o tempo necessário de trabalho diário para o Homem garantir a sua subsistência, mas no capitalismo vemos o oposto, as tecnologias são utilizadas para intensificar o processo de trabalho (MARX, 2004, 2010).

¹⁰⁸No centro da crise atual do capitalismo, a Europa exhibe taxas de desemprego alarmantes. No ano de 2013 a Grécia atingiu o patamar de 27,2%, a Espanha 26,7% e Portugal 17,5%. Fonte: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=647687&tm=6&layout=121&visual=49> Acesso: 23/05/2013.

informações da pessoa, como peso, altura e quais os objetivos do aluno. Desta forma o programa utiliza as informações para criar um treinamento mais adequado para aquele usuário.

Em matéria publicada recentemente, intitulada “Livre iniciativa ou concorrência predatória” (ACAD, 2010), é questionado sob o ponto de vista do capital, o até então inédito modelo de negócio, baseado em padrões americanos: academias ancoradas no binômio low cost/low price (baixo custo/baixo preço), aqui representado pela rede Smart Fit. Este modelo se caracteriza por um grande emprego de máquinas, com ampliação da redução do trabalho vivo (QUELHAS, 2011, p. 88).

Já abordamos no capítulo anterior que o Brasil passou por um processo de Reforma do Estado que também teve o objetivo de flexibilizar as relações de trabalho no país. Cunha (2010) destaca três exemplos de “flexibilização” do trabalho no Brasil causados por medidas implementadas por FHC. São elas: a Lei 8949/94, a Lei 9468/97 e a Lei 9601/98. A primeira acrescentou um parágrafo à CLT e instituiu a inexistência de vínculo empregatício entre as cooperativas e seus trabalhadores chamados de “associados”, assim como entre estes e as empresas contratantes. Esta medida desobrigou as empresas contratantes e a cooperativa dos encargos trabalhistas e previdenciários. Este foi um grande incentivo para a terceirização de trabalhadores que executam tarefas que não são consideradas centrais para as empresas¹⁰⁹. A segunda Lei instituiu o Plano de Desligamento Voluntário para o serviço público civil através de “incentivos financeiros” com o “objetivo de possibilitar melhor alocação dos recursos humanos, propiciar a modernização da Administração e auxiliar no equilíbrio das contas públicas” (Brasil, 1997), ou seja, reduzir o quadro de funcionários públicos. A terceira Lei flexibilizou os contratos de trabalho e instituiu o trabalho temporário, desobrigando o empregador de pagar rescisão e

¹⁰⁹ O setor público também tem utilizado frequentemente este mecanismo, como podemos analisar o que ocorre em muitas escolas públicas de vários municípios, dentre eles Florianópolis, onde o processo de terceirização dos trabalhadores da área de limpeza, serviço gerais, segurança e merendeiras está bem avançado. Ao invés de abrir concurso para suprir as vagas nessas áreas, os governos contratam empresas (ou cooperativas) que terceirizam esse trabalho.

outros direitos trabalhistas; diminuí o percentual de contribuição ao FGTS e ainda instituí o Banco de Horas que

intensificou a exploração sobre a classe trabalhadora porque o saldo (as horas não trabalhadas em um momento que não interessava ao capital) passou a ser utilizado pelos capitalistas para regular seus estoques, conter as despesas com horas extras e mesmo evitar a contratação de novos trabalhadores (CUNHA, 2010, p.121).

Como podemos ver, a flexibilização e precarização no processo de trabalho não ficaram limitadas aos trabalhadores produtivos que trabalham dentro das fábricas produzindo mercadorias, mas abarca toda a classe trabalhadora. Os professores de Educação Física que trabalham tanto dentro como fora das escolas também passaram pelo mesmo processo já que

a dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais, de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto da classe trabalhadora. Haja vista que o processo de trabalho é diferente, mas o fundamento geral que estrutura a reprodução ampliada do capital e a situação de classe de segmentos aparentemente diversos de trabalhadores que realizam o trabalho produtivo e os que realizam o trabalho improdutivo os coloca em uma mesma condição: ambos precisam vender sua força de trabalho para viver, ambos estão submetidos à mesma lógica de exploração do trabalho, tanto em termos objetivos, quanto em termos subjetivos. E na atualidade as determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho capitalista interferem na precarização da atividade docente (CUNHA, 2010, p. 115).

Traremos aqui alguns dados da nossa pesquisa para avaliarmos as condições de trabalho, o grau de precarização e flexibilização encontrados no nosso recorte. A primeira questão que vamos destacar refere-se ao salário pago ao trabalhador da área. Como vimos anteriormente, na sociedade capitalista os meios de subsistência são transformados em mercadoria e, portanto, precisam ser comprados pelo

trabalhador com o dinheiro que recebeu ao vender sua força de trabalho. Isto significa que o tamanho de sua renda irá determinar a quantidade e a qualidade dos meios de subsistência que ele terá acesso na sociedade capitalista.

Como referência lembramos que o DIEESE realiza um estudo mensal para mensurar qual deveria ser o valor do salário mínimo do povo brasileiro para que ele de fato tivesse acesso a todos os meios de subsistência necessários para garantir uma vida digna, sustentada na constituição de 1988. Tomaremos como base o salário mínimo de 2012 porque foi neste período que nossos questionários foram respondidos e as observações realizadas. Neste ano o salário mínimo real era de R\$ 622,00 enquanto que o “salário mínimo necessário”, segundo cálculos do DIEESE, fechou o ano em R\$ 2.561,00, portanto, para atingir este valor o trabalhador necessita receber mais de 4,11 vezes o salário mínimo real. Com estes valores de referência, voltaremos a analisar a tabela a seguir:

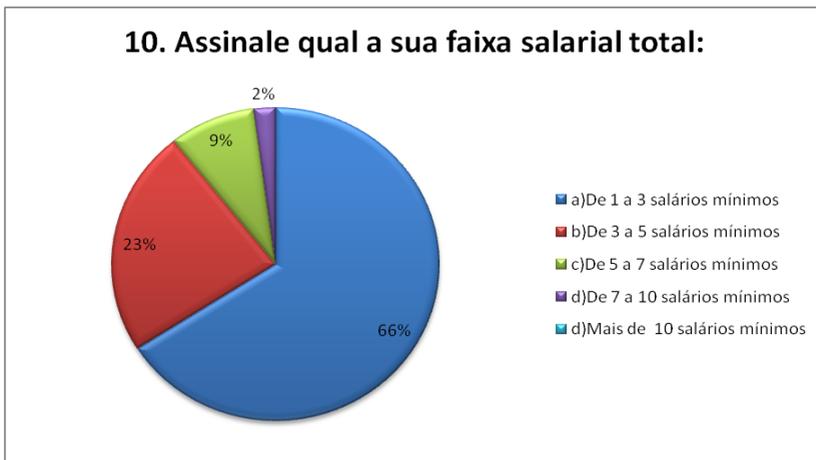


Gráfico 2: Faixa Salarial dos Sujeitos

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GASPAR, 2012)

Podemos constatar que 66% das pessoas que responderam a pesquisa recebem até três salários mínimos reais, 23% recebem de três a cinco salários, 9% recebem de cinco a sete salários e apenas 2% (uma pessoa) recebe de sete a dez salários mínimos. Isto significa que a grande maioria (todos da faixa salarial A e parte da faixa salarial B) dos sujeitos da pesquisa não se enquadra no grupo de pessoas que recebem o salário mínimo necessário. Vale destacar que o único Sujeito que ficou

enquadrado na faixa salarial D (de 7 a 10 salários mínimos) não trabalha nos campos ditos “tradicionais” da Educação Física (Escola, Academias, Clubes, Hotéis, etc.) e sim com consultoria pedagógica em uma empresa editora de sistema de ensino.

Os dados desta tabela tornam-se mais preocupantes se levarmos em consideração que na maioria dos casos a renda destes trabalhadores é composta de mais de uma fonte pagadora. Traremos aqui três exemplos, os Sujeitos 2, 3 e 5 das nossas observações. O Sujeito 2 trabalha em uma creche da Prefeitura de Florianópolis na parte da manhã, em uma escola privada na parte da tarde (com carteira assinada) e em um centro comunitário em algumas noites da semana. Mesmo com estas três fontes de renda ele se enquadra na faixa salarial A (1 a 3 salários mínimos). O Sujeito 3 trabalha em um grande time de futebol da cidade onde é contratado por 40 horas (com carteira assinada), mas “o contrato é de 40h, mas ‘ninguém faz 40 horas’. O salário é menos de R\$1.000,00. Ano passado ele trabalhava mais 20 horas em uma creche da prefeitura” (Diário de Campo, 2012, p. 21). Mesmo com as duas fontes de pagamento este Sujeito também esta na faixa salarial A do nosso questionário. O Sujeito 5 trabalha durante o dia em uma academia de musculação (com carteira assinada), de manhã cedo e no início da noite (3 vezes por semana) ele trabalha como empregado em uma consultoria esportiva e em algumas noites ele trabalha com treinamento funcional na mesma academia que é contratado. Além destas fontes de pagamento ele tem mais uma, já que virou um investidor da academia¹¹⁰. Com todas estas fontes de renda ele enquadrou-se na faixa salarial C (de 5 a 7 salários mínimos), sendo possível graças a uma jornada de trabalho de 50 horas semanais e mais o “arrendamento” de uma parte da academia.

O baixo salário encontrado na maioria dos campos de atuação da Educação Física força os trabalhadores a procurarem diversos locais diferentes para vender a sua força de trabalho e isso se reflete na carga horária de trabalho elevada. Na tabela seguinte podemos ver que praticamente metade dos sujeitos que responderam nosso questionário trabalha mais de 35 horas semanais, destes 24% (11 pessoas) trabalham

¹¹⁰Ele está na academia desde que abriu em dezembro de 2010. Ele começou como funcionário e agora é um “sócio” [...] o Sujeito 5 me explicou como é a “sociedade” dele com o dono da academia. O dono montou a parte de cima da academia (musculação) e não tinha mais dinheiro para investir na parte de baixo. O Sujeito 5 comprou os materiais (tatames, bolas de Pilates, sacos de pancada, etc), paga um aluguel para o dono e os professores pagam uma porcentagem para o Sujeito 5 (Diário de Campo, 2012, p. 35).

acima de 40 horas. Destas 11 pessoas, 9 trabalham mais do que 44 horas semanais, em alguns casos chegando até 60 horas.

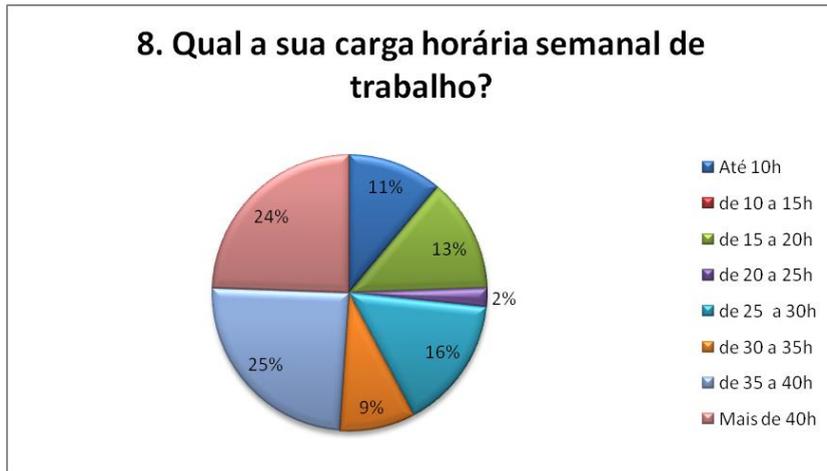


Gráfico 3: Carga Horária Semanal dos Sujeitos
Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (GASPAR, 2012)

Os casos em que a carga horária é baixa devem-se a situações específicas, como nosso Sujeito 1, por exemplo, que trabalha apenas 10 horas semanais no período da noite porque está cursando outra graduação durante o dia e ainda mora com os pais. Outro caso é de um sujeito que respondeu o questionário e afirmou trabalhar 8 horas com Educação Física e faz outra jornada fora da área. Outros sujeitos que responderam os questionários também trabalham fora da área e assinalaram uma carga inferior a 35 horas semanais. Outra questão que observamos é que algumas pessoas que assinalaram uma carga horária inferior trabalham em academia e de forma autônoma como Personal Trainer, mas não contabilizaram a carga horária deste segundo trabalho. Outro destaque importante é que não está contabilizado aqui o tempo de deslocamento de um local de trabalho para o outro, se este tempo fosse contabilizado teríamos valores ainda maiores de tempo que o trabalhador destina ao trabalho.

O processo de precarização do trabalho docente de forma geral e em especial do professor de Educação Física que foi perdendo a sua importância social dentro da escola causada pela mudança do paradigma

Fordista para o paradigma Toyotista¹¹¹, aliado ao crescimento do mercado de trabalho em academias de musculação e ginástica causaram um reordenamento no trabalho do professor de Educação Física (NOZAKI, 2004). O interesse pelo campo não escolar foi crescendo cada vez mais. No entanto, o professor que busca o campo fora da escola encontra o mesmo problema enfrentado por outros profissionais, a falta de emprego. Quando se encontra, a precarização do trabalho costuma ser a regra e não a exceção.

O quadro de baixo salário, alta carga horária, intensificação da jornada de trabalho do professor de Educação Física que encontramos não parece ser um caso específico de Florianópolis, Guimarães Filho, Moura e Antunes, (2011) fizeram uma pesquisa de campo em uma “Mega-Academia” do Rio de Janeiro buscando mesurar as condições de trabalho que estão submetidos os professores de Educação Física. Com os dados da pesquisa os autores traçaram um perfil de profissional que trabalham nestas academias. O primeiro dado que chama a atenção é a faixa-etária dos professores, entre 23 e 32 anos. O segundo dado interessante é que 66,7% dos sujeitos utilizam moderadores de apetite, 58% fazem uso regular de hipercalóricos, 42,6% utilizam anabolizantes e ainda é importantes destacar que a grande maioria dos sujeitos utiliza estes produtos sem a devida prescrição médica. Com estes dados em mãos os autores chegam à conclusão que

pode ser observado que a utilização do produto sem recomendação médica tem um fim estético importante. Esse uso visa à manutenção da imagem corporal como capital simbólico na disputa pelo mercado de trabalho de personal

¹¹¹No âmbito da educação física a situação não é diferente. Se considerarmos que, historicamente, ela era ligada e assim valorizada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros. Assim a educação física passa também por um processo de reordenamento, que reforça à formação de um homem ou trabalhador para esse modo de produção então emergente (SOARES, 1994 apud Cunha, 2010, p. 135).

trainer, haja vista que há uma procura exacerbada por profissionais esteticamente padronizados, que possibilitam a associação direta ao futuro rendimento ou ao objetivo dos clientes deste local (GUIMARÃES FILHO, et al, 2011, p. 200).

Portanto, o corpo do professor de Educação Física que trabalha em academias passa a ser uma “vitrine” do produto vendido pela academia, ou seja, a estética corporal definida atualmente pela sociedade como a ideal¹¹². O corpo “ideal” difundido pelos meios de comunicação é o corpo jovem e magro no caso das mulheres, enquanto que o masculino é jovem e musculoso. Quanto mais próximo destes ideais estiver o corpo do professor de Educação Física, mais fácil ele será contratado por uma academia. No caso do Personal Trainer a relação é a mesma, o corpo do professor serve de vitrine de seu próprio trabalho, auxiliando na conquista de novos alunos/clientes.

No caso específico do campo de atuação referente às Academias de ginástica e musculação, fica evidente um novo fator que afeta diretamente a dita empregabilidade no mercado capitalista. Diferente de outras profissões – e até outros campos de atuação do professor de Educação Física – quem trabalha nesta área de academias precisa manter o seu corpo com uma aparência sempre saudável para permanecer “empregável”. Se em outras profissões os Intelectuais Orgânicos do capital defendem que o trabalhador faça cursos de informática, de línguas, pós-graduação e mantenha-se atualizado com os avanços da sua área de trabalho, no caso dos professores de Academia de musculação e ginástica a estética corporal parece ter um valor maior que cursos de pós-graduação. Isso fica evidenciado na mesma pesquisa já citada onde apenas metade dos entrevistados tinha alguma especialização e

os informantes que não possuem especialização relataram que estas não agregariam nada em termos de aumento de rendimento salarial, despendendo um investimento não programado,

¹¹² Lembramos que esta “estética ideal” de corpo não é eterna, ela foi modificada ao longo da história da humanidade. Em outros períodos da história a estética ideal para o corpo da mulher, por exemplo, era o oposto do atual, se agora vemos um “culto” ao corpo magro, durante o séc. XIX e início do séc. XX o corpo almejado pelas mulheres era mais curvilíneo. O corpo magro era relacionado à doença enquanto que o corpo com um pouco mais de gordura era considerado saudável.

cujo retorno é nulo (GUIMARÃES FILHO, et al, 2011, p. 200).

Isso também mostra a falta de incentivo à formação dos professores por parte das academias. Na maioria delas um profissional com mestrado ou doutorado vai ter a mesma base salarial de um que tenha apenas graduação. Quando os pesquisadores questionaram sobre a percepção de crescimento profissional, as respostas ficaram em torno do aumento de carga horária, aumento do número de clientes de personal trainer ou attingir um cargo de gerência.

Uma contradição importante encontrada pelos autores da pesquisa é que se por um lado o corpo do professor serve de vitrine e de exemplo do ideário de uma “vida saudável” as condições de trabalho inviabilizam a concretização desses ideais em suas vidas pessoais. 84% dos entrevistados trabalham entre 2 e 5 locais diferentes e 83,3% trabalham mais de 8 horas por dia (50% trabalham mais de 12 horas diárias). Essa carga horária de trabalho se reflete em alto consumo de estimulantes, em especial o café¹¹³, poucas horas semanais destinadas ao lazer, horário de sono bem reduzidos¹¹⁴ e alimentação muitas vezes feita de forma rápida ou inadequada (GUIMARÃES FILHO, et al, 2011).

Ainda sobre a condição de trabalho dos professores que trabalham em academias de musculação, destacamos o trabalho de Quelhas (2011) que também analisa a precarização destes trabalhadores e aponta três formas que os capitalistas encontraram para potencializar seus lucros à custa dos trabalhadores. Primeiramente, destaca as estratégias de gerenciamento dos custos de capital constante e variável por parte dos capitalistas, neste caso, donos de academias:

Na Revista da Associação Brasileira de Academias (ACAD), empresários são orientados a adotarem o contrato de trabalho pelo regime de tempo parcial, visando a redução de custos (ABREU, 2005a). Na Revista Fitness Business Latin América (2006), também voltada aos empresários, a matéria “Socorro, estou devendo!”, aponta as seguintes orientações para controlar os

¹¹³ Alguns sujeitos chegam a tomar mais de 2 litros de café por dia.

¹¹⁴ Nenhum dos entrevistados dorme 8 horas por dia, todos tem menos tempo destinado para o sono que o recomendado. 41,7% deles dormem em média 5 a 7 horas por noite, 50% dormem de 3 a 5 horas por noite e 8,3% apenas de 1 a 3 horas de descanso por noite (GUIMARÃES FILHO, et al, 2011, p. 207).

custos das empresas: (1) redução do número de aulas; (2) mesclar profissionais experientes com professores iniciantes, pois estes têm salários menores e são mais propensos a assimilar a cultura da academia; (3) propor metas e premiações para quem obtiver os melhores resultados (QUELHAS, 2011, p. 85).

Aqui vemos claramente que a precarização e flexibilização do trabalho do professor de Educação Física é uma ferramenta utilizada – conscientemente – pelos capitalistas para maximizarem seus lucros¹¹⁵. A segunda forma apontada pelo autor para precarizar o trabalho é através do aumento de produtividade utilizando as máquinas e tecnologias como ferramenta.

Furtado (2007) constata a utilização de equipamentos para exercícios de musculação que possuem um sistema de tecnologia da informação, onde cada aluno possui uma chave com um “chip” que armazena informações a respeito do seu programa de treinamento: número de séries; carga; velocidade de execução; amplitude de movimento; etc. As máquinas fornecem um relatório mensal onde constam: a quantidade de alunos nas aulas de ginástica de cada professor por dia e por horário; a quantidade de alunos para qual cada professor de musculação elabora programas de treinamento; índices de rotatividade de alunos por professor de musculação; perfil predominante dos alunos que cada professor atende. Desta forma, é possível ao capitalista controlar a produtividade do trabalho através dos relatórios fornecidos pelas máquinas, forçando os trabalhadores a aumentar sua produção da mercadoria-serviço. (QUELHAS, 2011, p. 87-88).

¹¹⁵Podemos dizer que o capitalista do fitness busca, como qualquer outro, produzir valor, mas não só valor, como também valor excedente (mais valia). Além de valores-de-uso - aulas de ginástica, de ciclismo estacionário, de artes marciais, etc. -, buscam produzir também uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias à sua produção, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e da força de trabalho, pelos quais antecipou seu dinheiro no mercado” (QUELHAS, 2011, p. 84-85).

A terceira forma de precarização é bem conhecida e difundida no mundo do fitness, ou seja, as iniciativas relacionadas à padronização dos métodos de trabalho dos professores de ginástica de academia. As mais conhecidas são a Body Systems e a rede de academias Curves.

O papel do trabalho vivo (do profissional de educação física) fica reduzido ao papel de mero repetidor de aulas pré-elaboradas, já que há um total afastamento do momento da concepção. O modelo único de programa de ginástica permite ao empregador um menor grau de dependência da força de trabalho, visto que, qualquer instrutor credenciado poderá desempenhar o mesmo papel perante as turmas, dependendo somente de um bom grau de entusiasmo, empatia e simpatia. Além disso, o sistema de credenciamento periódico mantém o trabalhador numa constante necessidade de qualificação, que é detida pela empresa dona da franquia da marca (*Body Systems* no Brasil e *Les Mills* na Nova Zelândia). [Já nas academias] *Curves* Brasil, franqueada da matriz americana. O trabalho se resume em dar advertências de ritmo e correções posturais durante a sessão de treino, estimulando, e trocando o cd-rom que determina o tempo e o ritmo da atividade. O método empregado possibilita a empresa oferecer aulas de ginástica expressa de trinta minutos, permitindo que num menor período de tempo se possa atender um número maior de alunos num espaço físico relativamente pequeno, com a mesma quantidade de equipamentos, e sem demandar para isso, o que é importante ressaltar, maior quantidade de trabalho vivo (QUELHAS, 2011, p. 88-89)¹¹⁶.

¹¹⁶“Não resta dúvida, de que as iniciativas das empresas de fitness nos processos de trabalho, pelo incremento da maquinaria ou pela introdução de novos métodos, estão diretamente relacionados com a busca pelo aumento de produtividade no âmbito da produção da mais valia relativa. As máquinas de musculação, além de ampliar o controle sobre a produção do trabalhador, possibilita que haja um maior número de usuários sob a supervisão de cada profissional durante uma hora de trabalho, gerando assim maior produtividade do seu trabalho, já que não se altera o valor da sua força de trabalho naquele período, ao mesmo tempo que se produz mais mercadorias-serviço – treinos

A precarização não está presente somente nas academias, relembramos o caso do Sujeito 3 da nossa pesquisa. Ele trabalha como técnico nas categorias de base de um clube grande de futebol de Florianópolis, um time que recentemente jogou a primeira divisão do Campeonato Brasileiro. Apesar de trabalhar em um clube considerado grande para os padrões de Santa Catarina, o Sujeito 3 também sente o peso da precarização do trabalho. Ele é contratado por 40 horas de trabalho, mas recebe menos de dois salários mínimos, o que obriga os treinadores a ter um segundo emprego, além disso, os atrasos de salários são constantes. Ele me relatou que já ficaram até três meses com os salários atrasados. Outro problema que enfrentam é a falta de materiais adequados para a realização do trabalho, por exemplo: as bolas que eles utilizam para o treino não são as adequadas para a idade das crianças, são bolas para adultos; os uniformes das crianças são exatamente para o número de crianças presentes, se uma criança deixar de treinar e levar o uniforme embora faltará para a próxima que entrar no time; os treinadores não tem uniformes padronizados e destinados especificamente para eles, os mesmos recebem os uniformes que sobram de outros treinadores das outras categorias; os treinadores já tiraram dinheiro do próprio bolso para comprar materiais para o treino; o transporte dos atletas entre o campo e o local de treinamento do futsal é feito pelo próprio Sujeito 3 com seu carro e pelo outro técnico, sendo que somente às vezes eles recebem um auxílio gasolina do clube (Diário de Campo, 2012).

O Sujeito 1 que trabalha em um clube com natação também precisou retirar dinheiro do próprio bolso para pode trabalhar. Neste caso, ele precisou desembolsar R\$600,00 (quase um salário mínimo) para comprar todos os materiais que ele utilizaria em suas aulas (flutuadores, pranchas, palmares, etc.). Vale destacar que o clube possui todos estes materiais, mas obriga os professores a comprarem os materiais que serão utilizados em suas aulas. Aqui a precarização se faz ainda mais nítida, já que o Sujeito 1 não tem a sua carteira de trabalho

individuais. No caso dos métodos padronizados de ginástica empregados, busca-se uma independência do trabalho vivo, já que a aula não é mais de um professor específico, mas possui a marca de uma empresa. Além da propaganda que se pode fazer sobre isso, os métodos padronizados permitem que a empresa tenha maior controle sobre a quantidade de usuários que serão atendidos durante cada aula ou sessão de treino. Isto fica mais evidente no caso Curves, onde se compra uma hora de força de trabalho para produzir em duas meia hora” (QUELHAS, 2011, p. 89).

assinada e não recebe nenhum benefício, nem vale transporte. Seu contrato de trabalho se caracteriza como uma prestação de serviço com validade de um ano podendo ser renovado a cada ano. No entanto, ele me informou que o clube poderá interromper seu contrato a qualquer hora sem aviso prévio e sem multa, ou seja, ele pode perder seu emprego – literalmente – da noite para o dia (Diário de Campo, 2012). Trazemos novamente o exemplo do colega mais velho do Sujeito 1 “O João¹¹⁷ (outro professor) trabalha 9 anos aqui manhã, tarde e noite. Essas turmas da noite eram dele e tiraram de uma hora para outra. Parece que teve algum atrito com sócios [que também utilizam a piscina] (Diário de Campo, 2012, p. 06).

Outra forma de precarização é a intensificação do trabalho, como constatamos também neste caso. O Sujeito 1 iniciou trabalhando ali com uma turma por horário e duas raias da piscina reservadas para suas turmas. Recentemente outra professora foi mandada embora e passaram as turmas dela para o Sujeito 1. Em alguns dias da semana ele precisava dar aulas para duas turmas ao mesmo tempo, o que significa que se todos os alunos vierem para a aula ele precisaria dar aula para 20 pessoas ao mesmo tempo em três raias da piscina, prejudicando um atendimento mais individualizado pra cada aluno (Diário de Campo, 2012).

O Sujeito 2 além de trabalhar em três locais diferentes (creche pública, escola privada e centro comunitário) também precisa colocar dinheiro do bolso em alguns momentos para trabalhar. No caso da creche pública constatamos que a quantidade de materiais disponíveis para as aulas de Educação Física eram limitados. Os mesmos ficam guardados em uma sala pequena que serve de depósito de toda a creche.

Eles têm alguns materiais disponíveis para a Educação Física, mas os mesmos precisam ser guardados junto com materiais de limpeza porque só tem uma sala para isso e é bem pequena. Muitas vezes eles deixam de usar os materiais pela dificuldade de acessá-los (Diário de Campo, 2012, p. 10).

Pelos poucos materiais disponíveis e por falta de recursos da creche, o Sujeito 1 já comprou materiais com seu dinheiro para utilizar em suas aulas. Em termos de estrutura, o terreno da creche é bem

¹¹⁷ Modificamos o nome para garantir o anonimato.

pequeno e os espaços que tem ao ar livre estão cheios de brinquedos de parque (balanço, escorregador, etc.), sobrando pouco espaço para realizar atividades e brincadeiras que as crianças corram. Além desta condição em tempos de normalidade, a creche está passando por reformas, o que diminuiu ainda mais os espaços que podem ser utilizados, já que partes do parque estão interditadas.

Outra forma de precarização do trabalho foi identificada durante as observações das aulas da professora. No primeiro dia de observação acompanhamos uma manhã inteira de trabalho dela na creche pública. Naquela manhã ela teria três turmas diferentes para dar aula, no entanto, quando entramos na sala da primeira turma “veio uma funcionária dizer para o Sujeito 2 ficar a manhã inteira com esta turma porque a professora ficou a semana toda sozinha com a turma sem auxiliar de sala” (Diário de Campo, 2012, p. 09). A Resolução 001/2009 do Conselho Municipal de Educação que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis estabelece em seu artigo 8º que

Art. 8º A relação do número de crianças e profissionais não poderá exceder a seguinte tabela:

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
0 até 2 anos	até 15	1 (um)	1 (um)
de 2 até 3 anos	até 08	1 (um)	---
	de 09 até 15	1 (um)	1 (um)
de 3 até 4 anos	até 10	1 (um)	---
	de 11 até 20	1 (um)	1 (um)
de 4 até 6 anos	até 15	1 (um)	---
	de 16 até 25	1 (um)	1 (um)

Figura 01 Fonte: (SOLDATELLI, 2011)

Apesar de a Resolução estabelecer que todas as salas deveriam ter necessariamente um professor e um auxiliar de sala para atender as crianças, muitas vezes isso não ocorre, como vemos no caso relatado. A auxiliar de sala estava afastada por doença e não tinha nenhum profissional para substituí-la, desta forma a professora da turma ficou uma semana inteira trabalhando sozinha com a turma. O mesmo aconteceu com o Sujeito 2, que em alguns momentos desta manhã precisou ficar sozinho¹¹⁸ com a turma. No segundo dia de observação

¹¹⁸Quando a professora da turma foi fazer seu intervalo de 15 minutos para lanche não tinha nenhum outro profissional disponível para substituí-la, por isso

também presenciamos o mesmo problema já no início da manhã porque a professora da turma ligou para avisar que tinha ocorrido um problema com seu ônibus e iria se atrasar. Mais uma vez não havia nenhum profissional disponível para substituí-la naquele imprevisto e o Sujeito 2 precisou ficar sozinho com a turma novamente. Ainda observamos que “nos momentos que ele fica sozinho fica bem difícil fazer qualquer atividade, fica quase impossível manter todas as crianças focadas na atividade sem a ajuda de outro professor” (Diário de Campo, 2012, p. 09).

Existem profissionais contratados para suprir essa demanda que são chamados de Auxiliares de Ensino, no entanto, o que percebo através de minha experiência após ter trabalhado em três creches da PMF e agora com a observação da pesquisa, é que os poucos Auxiliares de Ensino muitas vezes não conseguem suprir de fato a demanda de falta de profissionais nas Unidades Educativas, o que faz com que o exemplo relatado seja frequente nas creches da PMF.

Soldatelli (2011) pesquisou o processo de adoecimento dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em especial o Ensino Fundamental. Identificou que 67,27% dos afastamentos dos professores pesquisados são causados por problemas relacionados à saúde.

Entre as professoras pesquisadas, 67,87% assinalaram faltar ao trabalho, enquanto 31,51% assinalaram que não se ausentam. Entre as que se ausentam, 19,64% responderam faltar com certa frequência (1 a 3 vezes por mês); 56,25% responderam faltar de 1 a 5 vezes ao ano e 24,10% responderam faltar de 6 a 10 vezes ao ano. Entre os motivos mais frequentes de suas faltas ao trabalho emergem os problemas relacionados à saúde (67,27%), seguidos de cursos de formação ou reuniões (25,45%); cansaço (9,09%) e problemas familiares (7,87%) (SOLDATELLI, 2011, p. 104).

A autora ainda fez um levantamento do número de afastamentos registrados pela Perícia Médica da PMF de 2001 até 2010 e os números têm um crescimento exponencial, como vemos na figura a seguir:

o Sujeito 2 precisou ficar sozinho com a turma. O mesmo aconteceu ao inverso, quando ele foi fazer seu intervalo a professora ficou sozinha com a turma.

Tabela 1 – Número de dias de afastamentos de 2001 a 2010

Ano	Número de dias afastados
2001	7.222 dias
2002	10.447 dias
2003	10.078 dias
2004	13.459 dias
2005	19.789 dias
2006	20.700 dias
2007	27.644 dias
2008	31.751 dias
2009	31.462 dias
2010	55.871 dias

Fonte: Perícia Médica da Prefeitura Municipal de Florianópolis

Figura 02 Fonte: (SOLDATELLI, 2011)

A autora também buscou identificar quais os motivos dos afastamentos médicos dos professores pesquisados e o resultado já era esperado já que os principais problemas de saúde relatados estavam intimamente ligados com a própria profissão de professor nos dias atuais

Os principais problemas de saúde enfrentados no último período citados pelas professoras com incidência alta foram os seguintes: mais de 80% apresentavam sinais de estresse ou nível elevado de fadiga e 34,48% apresentavam dores musculares. Para problemas de incidência média, o registro, por ordem decrescente, foi de: 30,17% de distúrbios da voz; 28,44% de dores musculares; e 26,72% de nível elevado de fadiga. Os problemas de baixa incidência, em ordem decrescente, são de: depressão, em 37,06% dos casos; problemas do aparelho respiratório, em 27,58% dos casos; e distúrbio da voz, em 25% dos casos (SOLDATELLI, 2011, p. 106).

Como podemos ver, os principais motivos estão relacionados ao estresse, fadiga, dores musculares, distúrbios da voz, problemas no

aparelho respiratório e depressão. Todas estas doenças estão diretamente relacionadas à intensificação e precarização do trabalho docente que pode ser evidenciado tanto no sistema público de ensino como, em alguns casos, na rede privada de ensino.

Voltamos à questão da falta de profissionais nas Unidades Educativas da RME de Florianópolis e chamamos a atenção para um “círculo vicioso”. Como vimos, a pesquisa de Soldatelli (2011) evidenciou que a maioria (67,27%) dos afastamentos dos profissionais desta Rede são causados por problemas relacionados à saúde e que a grande maioria destes problemas estão diretamente ligados às condições de trabalho do professor (80% de problemas com estresse e/ou fadiga). Na Educação Infantil quando um professor ou um auxiliar de sala se afasta do trabalho por problemas de saúde e a PMF não garante as condições para que aquele profissional seja substituído (por um Auxiliar de Ensino ou por outro profissional substituto), o professor que permanece com a turma (sozinho) tem o seu trabalho ainda mais intensificado, o que aumenta as chances de este profissional também sofrer de um adoecimento.

Sobre os direitos e benefícios da Prefeitura, o Sujeito 2 é contratado como professor substituto por 10 horas semanais. Recebe vale transporte, mas não recebe vale alimentação, já que nesta prefeitura somente quem trabalha 30 ou 40 horas recebe vale lanche e vale alimentação, respectivamente. A carteira de trabalho não é assinada, na PMF os trabalhadores não são regidos pela CLT, são estatutários. Ao final do ano o professor substituto recebe o 13º salário proporcional à sua jornada de trabalho ao longo do ano, além de uma rescisão de contrato.

No caso do trabalho no Centro Comunitário, as condições são ainda mais precárias para o Sujeito 2. Ele ministra aulas de ginásticas para senhoras entre 40 e 60 anos. As alunas pagam uma mensalidade diretamente para o Sujeito 2 e com este dinheiro ele paga seu transporte até o local, compra materiais para as aulas (caneleiras, halteres, etc.) e o que sobrar serve de pagamento por sua prestação de serviço. Não tem nenhum vínculo empregatício, a Associação de Moradores só disponibiliza o local para as aulas. O seu “salário” depende da quantidade de alunas que participam nas aulas. Quando realizamos a observação tinham cinco alunas, mas este número oscila de um mês para o outro.

O Sujeito 4 foi demitido¹¹⁹ do emprego em que era contratado por 40 horas semanais e estava trabalhando, no momento das observações, somente 6 horas semanais em uma academia na área da natação. Nesta academia ele recebe por hora-aula algo em torno de R\$11,00 contando o descanso semanal. Não recebe vale transporte, alguns dias ele vem de carro e em outro vem de moto. “Ele disse que só está trabalhando aqui com natação porque gosta. Pelo salário não vale a pena, ele estaria ganhando mais como personal trainer naquele horário” (Diário de Campo, 2012, p. 31).

O Sujeito 5 também tem mais de um emprego. Na academia observei um acúmulo de funções, já que “quando cheguei na academia tinha três alunos na musculação e só o Sujeito 5 de funcionário. Ele orientava os alunos e ao mesmo tempo cuidava da secretaria (recepção)” (Diário e Campo, 2012, p. 35). Esta academia assina a carteira de trabalho dele e recebe todos os direitos garantidos por lei (férias, 13º salário, vale transporte, etc.). Ele disse que a academia paga o piso salarial estipulado pela associação das academias (Diário e Campo, 2012).

A outra empresa que o Sujeito 5 trabalha é de outro professor de Educação Física que presta assessoria esportiva, neste caso, para clientes de um grande plano de saúde. Eles montam uma tenda na Avenida Beira-Mar Norte, na parte onde existe um calçadão e prestam assessoria de corrida. Na pequena tenda os professores estão sujeito a enfrentar todas as intempéries, como ventos fortes e/ou chuva.

Ele tem carteira de trabalho assinada. Atualmente são assinadas 12 horas semanais. Percebi que apesar do horário deles teoricamente começar às 18:30, nós chegamos na Beira-Mar às 18:00 e eles já começaram a trabalhar montando a barraca e preparando os materiais (Diário de Campo, 2012, p. 39).

Esta condição ocorre em diversos campos de atuação tanto do professor de Educação Física quanto de outros trabalhadores, normalmente quando contratados por alguma empresa privada. O trabalhador muitas vezes precisa trabalhar além da sua jornada oficial de trabalho sem ser recompensado por isso. A soma dos minutos de cada dia trabalhado e não pago pelo empregador resultam no final de um ano

¹¹⁹ Mais a frente do nosso texto aprofundaremos este caso.

em vários dias de trabalho que não foram pagos. A mesma situação foi encontrada no contrato de trabalho do Sujeito 2 com a escola privada

O horário dele começa às 14:00, mas ele disse que chega sempre às 13:30 para dar tempo de organizar os materiais de trabalho. Também fica uns minutos a mais no final para guardar os materiais, a escola não paga por este tempo a mais. Ele recebe sobre a carga horária das 14 às 17h. Eles não pagam horas para planejamento. (Diário de Campo, 2012, p. 11).

Este exemplo ainda revela mais uma precarização característica da profissão de professor que é o não pagamento das horas destinadas ao planejamento das aulas. Na maioria dos casos os professores utilizam o horário do seu dia que deveria ser destinado para o lazer para fazer o planejamento de suas aulas da semana, sendo mais um exemplo claro de trabalho não pago pelo empregador (seja ele o capitalista ou o Estado).

Além destes minutos de trabalho não pago durante a semana, as escolas privadas utilizam outro artifício (e esta não é diferente) para extrair uma porção maior de mais valia absoluta do professor. Com o argumento de que os contratos em escolas privadas seguem as regras de contrato de qualquer outra empresa privada, eles obrigam o professor a trabalhar mais que os 200 dias letivos oficiais e garantidos pela LDB. Em uma empresa um trabalhador tem direito a 30 dias de férias por ano e as escolas privadas seguem a mesma lógica, obrigando o professor “a comparecer em eventos como: colônia de férias, festas, etc. (para compensar os outros dias de férias além dos 30 de direito)” (Diário de Campo, 2012, p. 16). Estes eventos ocorrem durante as férias escolares oficiais e em finais de semana, sendo que o professor não recebe hora-extra para trabalhar nestes eventos. Isto não ocorre na PMF, por exemplo, que os professores ainda tem direito a 65 dias de férias por ano (correspondendo as férias escolares dos alunos).

Nossa incursão no Mundo do Trabalho, em especial nos campos de atuação do professor de Educação Física nos demonstrou que estes campos têm seguido a mesmas regras do estágio atual do Mundo do Trabalho de forma geral no que se refere à precarização, flexibilização e a consequente intensificação do trabalho.

Ante à acumulação flexível, uma série de medidas como a precarização do trabalho no que tange aos direitos e remunerações, informalização,

flexibilidade nos processos de trabalho tem resultado na crise do emprego formal com acentuado aumento da taxa de desemprego (DIAS, 2010, p. 150).

Independentemente do campo de atuação, seja escola, academia de musculação, academia de natação, clube, esporte de alto rendimento ou prestação de serviço, encontramos estas características já citadas presentes em todos eles. O desemprego estrutural faz com que os trabalhadores aceitem as condições de trabalho impostas, cada vez mais precarizadas. O “exército de reserva” do capital funciona como uma ameaça constante da perda do seu emprego com o lema: “se você não quiser aceitar essas condições de trabalho, existem milhares de desempregados que querem”. O trabalhador nada mais é que uma peça descartável da engrenagem do capital, isto fica evidenciado no exemplo que traremos na sequência do Sujeito 4 que perdeu seu emprego “da noite para o dia”.

No estágio atual do Mundo do Trabalho em que a ameaça do desemprego não fica somente na “ameaça”, os Intelectuais Orgânicos do capital criaram uma nova palavra para descrever uma suposta característica que deveria ter o trabalhador adequado as exigências do “mercado de trabalho” dinâmico, flexível e instável, seria o profissional com “Empregabilidade”.

3.1.2 A Empregabilidade

Como não existe emprego para todos, os apologistas do capitalismo defendem uma saída individual para este problema que entra na lógica do “salve-se quem puder”. Cabe a cada trabalhador desenvolver “habilidades” e “competências” para obter uma suposta “empregabilidade” e tornar-se atrativo para o mercado de trabalho.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades de caráter coletivo a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências. Com o fim da promessa do pleno emprego, que seria cumprida por um processo educacional sólido, o que se difunde hoje é a promessa de empregabilidade, em que o indivíduo é o único responsável pela manutenção de seu emprego. Manter-se ativamente produtivo – ter

empregabilidade – é uma condição importante para a atualização das competências no padrão de acumulação flexível (SANTOS, 2010, p. 168).

A saída individual para o problema do desemprego estrutural torna-se competir com os outros trabalhadores pelas poucas vagas de emprego que restaram. Em uma desesperada busca pela sobrevivência, cabe ao trabalhador ou ao desempregado “qualificar-se” mais que o concorrente para vencer a disputa por uma vaga no mercado de trabalho. Ou seja, uma eterna competição entre os trabalhadores para garantir que sua força de trabalho seja comprada para que ele e sua família possam sobreviver.

A empregabilidade representaria a contínua preparação que o trabalhador deveria buscar para se manter no emprego ou, se o perder, conquistar outro emprego pela via da sua capacitação. De acordo com Minarelli (1995) a palavra empregabilidade é equivalente à expressão norte americana *employability* que se refere à “habilidade de ter emprego” (ibid, p. 37). Atendendo aos ajustamentos da economia global, as empresas modificam-se velozmente não garantindo mais o emprego até o trabalhador se aposentar. Inclusive, segundo Minarelli (ibid.), são cada vez mais raras as carreiras feitas apenas em uma única empresa (DIAS, 2010, p. 152-153).

Portanto, mesmo com a conquista do emprego o trabalhador não tem nenhuma garantia de estabilidade, podendo ser jogado de volta à batalha por uma nova vaga de emprego. Podemos destacar um exemplo da nossa pesquisa de campo que é o caso do Sujeito 4. Quando ele respondeu o questionário da pesquisa estava trabalhando em uma academia ocupando um cargo de coordenação na área da natação, contratado com carga horária de 40 horas semanais, se enquadrando na faixa salarial B (de 3 a 5 salários mínimos) do nosso questionário. Sem nenhum motivo aparente ele foi demitido e no momento que iniciamos as observações estava trabalhando em outra academia, também na área da natação, mas seu contrato era de apenas 6 horas semanais. Para complementar a renda ele ainda trabalha de Personal Trainer e dá aulas em alguns finais de semana em um curso de pós-graduação. Esta demissão reduziu significativamente a renda do Sujeito 4 (Diário de Campo, 2012).

Este exemplo nos mostra que mesmo com carteira de trabalho assinada o trabalhador não tem garantia de manutenção de seu emprego quando a mercadoria força de trabalho está sobrando no mercado capitalista. Porém, quando existe o vínculo de carteira assinada o trabalhador ainda tem alguns direitos no momento da rescisão de contrato, como aviso prévio de 30 dias e indenização pela rescisão do contrato. No entanto, como vimos nos capítulos anteriores, o mercado sofre um processo de flexibilização das leis trabalhistas causando uma queda constante da quantidade de empregos com carteira assinada e inversamente o aumento de vagas de trabalho flexibilizadas.

Um exemplo de vaga de trabalho flexibilizada foi encontrada na nossa pesquisa, no qual o Sujeito 1 tem um contrato de trabalho de prestação de serviços (não possui carteira assinada e nenhum benefício) com duração de um ano podendo ser renovado a cada ano, mas com a cláusula de que o clube pode encerrar o contrato a qualquer momento sem aviso prévio e sem multa de rescisão.

Por isso, cabe ao trabalhador, de acordo com os defensores do sistema, manter-se sempre atualizado e adquirir determinadas “habilidades e competências” que, supostamente, garantiriam a conquista do adjetivo “empregável” para que o mesmo encontre rapidamente um novo comprador para sua força de trabalho.

O novo modelo de trabalhador deverá ser preparado não somente através de uma base técnica, mas também com características e habilidades comportamentais tais como criatividade, trabalho em grupo, decisão, resolução de problemas, comunicação entre outras; tornando-se um trabalhador polivalente [...] Em relação à empregabilidade, tal noção caminha junto com a noção de competência, correspondendo ideologicamente à condição do trabalhador se tornar empregável num momento em que flexibilizam-se as relações e condições de trabalho. (DIAS, 2010, p. 152-154).

Para formatar este “novo modelo de trabalhador” fez-se necessário uma reformulação de toda a educação básica. A chamada “Pedagogia Tradicional” focada nos conteúdos historicamente desenvolvidos pela Humanidade é severamente criticada pelos Intelectuais Orgânicos do sistema com o objetivo de impulsionar uma pedagogia mais adequada aos seus interesses de dominação. Para eles, o

foco deveria sair do professor enquanto transmissor do conteúdo, para os alunos enquanto “construtores” de conteúdo. Ao mesmo tempo em que o foco deixa de ser o professor também deixa de ser os conteúdos históricos da Humanidade e se dá uma importância maior para a atitude dos alunos com o lema central de “aprender a aprender”. Dias (2010) levanta quatro pontos centrais que balizam esta nova pedagogia que objetiva formar o novo trabalhador flexível e polivalente, são eles:

[1-] [...] aquilo que os indivíduos aprendem por si mesmo, tem mais valor do que os conhecimentos e experiências, transmitidos por outros. [2-] [...] torna-se mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimento; do que adquirir os conhecimentos que foram descobertos e elaborados pela humanidade. [3-] [...] a ação do aluno, para ser educativa, tem de ser impulsionada pelos seus próprios interesses e necessidades. [4-] [...] a educação deve prepara[r] seus alunos para “acompanhar” a sociedade em acelerado processo de mudança. Sendo assim, a educação deve pautar-se nesta dinâmica da sociedade, que faz com que os conhecimentos sejam cada vez mais provisórios. Daí o lema “aprender a aprender” ser considerado como pressuposto para a educação do futuro (DIAS, 2010, p. 158-159).

Na sequência resgataremos a criação desta nova pedagogia e aprofundaremos os fundamentos e a base que a sustentam.

3.1.3 A Pedagogia das Competências

Ocorre uma investida internacional para criar este novo padrão de educação que supra todas as necessidades do modelo de acumulação flexível e em 1996 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convoca especialistas em educação de todo o mundo, coordenados pelo francês Jacques Delors, para construir um documento que servisse de referência mundial deste novo modelo educacional. Este documento recebeu o nome de “*Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*”, porém ficou mais conhecido como “Relatório Delors”. O documento de quase 300 páginas é composto de

três partes: Horizonte, Princípios e Orientações. A primeira parte busca fazer um panorama da Educação e o seu papel no mundo sob a ótica da comissão; a segunda parte estabelece os princípios desta tal “educação para o século XXI” definindo os “quatro pilares da Educação”¹²⁰; e a terceira parte dá orientações de ações para os diversos países do mundo de como implementar este novo modelo de Educação. Este documento tornou-se a base de referência para elaboração e implementação do que ficou conhecido como a “Pedagogia das Competências”¹²¹, que foi propagada pelo mundo através dos organismos internacionais.

No Brasil as orientações foram rapidamente acatadas pelo Ministério da Educação durante o governo de FHC. Em 1997 a Secretaria de Educação Fundamental lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e neste documento já é possível encontrar a ideologia deste conjunto de pedagogias neoconservadoras em seu bojo. Um exemplo claro pode ser encontrado na Introdução dos PCNs:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um **novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com **novas tecnologias e linguagens**, capaz de responder a **novos ritmos e processos**. Essas **novas relações entre conhecimento e trabalho** exigem **capacidade de iniciativa e inovação** e, mais do que nunca, “**aprender a aprender**”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o

¹²⁰1- Aprender a conhecer; 2-Aprender a fazer; 3-Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; 4-Aprender a ser.

¹²¹Importante destacar que esta “nova” pedagogia não nasce da noite para o dia com o Relatório Delors, ela é elaborada tendo como base outras pedagogias já existentes, principalmente a Teoria do Capital Humano com elementos da Escola Nova. A partir deste viés surge um grupo de pedagogias consideradas Neoconservadoras: aprender a aprender, neoconstrutivismo (pautadas no neo escolanovismo); das competências; qualidade total (pautadas no neotecnicismo) – todas de fundamentação liberal e neoliberal.

capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p.28, grifos nossos).

Após o lançamento dos PCNs, diversas outros documentos entram nesta mesma lógica e concepção de Educação. Santos (2010) destaca, por exemplo, a Proposta Curricular de 2005 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os autores da proposta anunciam que a mesma foi construída tendo como base o relatório da UNESCO e adotam os quatro pilares da Educação. Inclusive na parte específica da Educação Física, eles buscaram adequar esta disciplina aos objetivos das Pedagogias Neoconservadoras, buscando propiciar ao aluno:

Aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo suas limitações na perspectiva de superá-las e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável.

Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente. (...) desenvolve sua identidade; (...) amplia sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

Aprende a ser cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível.

Aprende a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde (Proposta Curricular, 2005, p. 12, grifo no original). (SANTOS, 2010, p. 177).

Na Educação Física as proposições para aplicação da Pedagogia das Competências tem o mesmo princípio que o proposto para a Educação de forma geral, menos foco deve ser dado para os conteúdos da Cultura Corporal historicamente desenvolvidos e o central deve ser a “produção do conhecimento” pelo aluno. Além das políticas públicas e documentos oficiais que tiveram como base o Relatório Delors, ainda é possível encontrar diversos autores que também utilizaram o referido relatório como base para desenvolver propostas de aplicação da Pedagogia das Competências. Santos (2010) destaca o trabalho de Marcos Garcia Neira: Educação Física – Desenvolvendo Competências onde

o autor defende uma prática pedagógica em Educação Física voltada para “o desenvolvimento de competências” necessárias para uma atuação cidadã sintonizadas com as requisitadas para a vida cotidiana sem, contudo, discuti-las no contexto do capitalismo contemporâneo. Independente do conteúdo ou saber a ser trabalhado, o que importa é a construção de uma situação-problema para que o aluno possa aprender a tomar rápidas decisões e garantir, com isso, a harmonia do grupo, a solidariedade (SANTOS, 2010, p. 176).

Se no período da produção Fordista a Educação Física tinha um papel importante, do ponto de vista do capital, no sentido de manter o corpo do trabalhador em boa forma física para aguentar as longas jornadas de trabalho, em muitos casos com movimentos repetitivos, neste momento de produção Toyotista a Educação Física deve desempenhar outro papel.

Diferentemente dos momentos anteriores em que se dava significativa importância para a Educação Física, o que ocorre hoje é a secundarização de seu conteúdo, pois ao invés de garantir a socialização do conteúdo produzido historicamente, ele se constitui apenas num meio para garantir a estrutura social dessa nova fase do capitalismo através da difusão e reafirmação de padrões de comportamentos que possam contribuir para a conformação passiva do novo cidadão, trabalhador ou desempregado (SANTOS, 2010, p. 180).

Agora a grande contribuição seria desenvolver no aluno – futuro trabalhador – o trabalho em equipe, a cooperação, a criatividade, a comunicação, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Esta seria a grande contribuição da área para a formação do trabalhador polivalente.

Aqui, destaca-se a perspectiva subjetiva de busca pelo conhecimento, na qual o aluno deveria agir enquanto protagonista, para resolver situações complexas. O professor, neste sentido, deveria ser um facilitador da aprendizagem [...] Ou seja,

importa mais o método de apreensão do conhecimento do que o próprio conhecimento. E isto implica em todo um rol de características e habilidades tais como: inovação, negociação, criatividade, assunção de riscos, relações interpessoais, solução de problemas, motivação, entre outros (DIAS, 2010, p. 157).

Dias (2010) também buscou autores na área da Educação Física que desenvolvessem sobre a questão do trabalhador de novo tipo e identificou o aparecimento da defesa do “Empreendedorismo”.

No tocante a especificidade educação física, como anotamos anteriormente, o discurso do empreendedorismo tem adentrado na área de duas formas: pela formação para atuação pedagógica na escola e na formação para a atuação fora do espaço não formal, visando a criação do próprio negócio como as academias de ginástica, musculação entre outros (DIAS, 2010, p. 155).

No primeiro caso Dias (2010) e Santos (2011) destacam o surgimento de uma corrente de autores dentro da Educação Física apontam esta disciplina como mais uma responsável pela formação do espírito empreendedor no futuro trabalhador. Inclusive a defesa de que a Educação Física utilize este argumento para resgatar a sua importância dentro da escola na sociedade.

A Educação Física, nessa perspectiva educacional, contribui para a formação do sujeito que possua capacidade de cooperação, de boa convivência, de criação e que saiba também trabalhar em equipe. Em outras palavras, comportamentos atitudes, valores que entendidos à luz das mudanças processadas na sociedade capitalista contemporânea não poderão ser confundidas com a busca de transformações radicais na realidade social, mas sim, como formas de ação que permitam melhor adaptação dos sujeitos aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (SANTOS, 2010, p. 180-181).

O segundo encaminhamento na questão Empreendedorismo na Educação Física refere-se à busca do “novo modelo de trabalhador”. Neste mundo onde não há emprego para todos, além de manterem-se com “Empregabilidade”, os trabalhadores são incentivados a criar suas próprias empresas para que eles virem o patrão. Encontramos aqui a ideologia que busca iludir o trabalhador que apesar de ele viver do próprio trabalho, vendendo a sua força de trabalho e ser explorado, um dia ele poderá mudar de posição ao criar seu próprio negócio onde ele terá outros funcionários trabalhando para ele.

A noção empreendedorismo, denominada também de empreendedorismo schumpeteriano, é derivada dos estudos do economista liberal Joseph A. Schumpeter. Em seus estudos sobre o desenvolvimento econômico do capitalismo, ele teria identificado como fenômeno fundamental a figura do empreendedor. De acordo com Pombo (2005), Schumpeter destaca que o sistema capitalista tem como característica inerente, uma determinada força denominada, em seu livro *Capitalismo, Socialismo e Democracia* (publicado em 1942), de “processo de destruição criativa” no qual o desenvolvimento de novos produtos, novos métodos de produção e novos mercados; perfaz a destruição do velho pelo novo. E o agente central nesse processo de destruição criativa seria a figura do empreendedor. (DIAS, 2010, p. 153).

A ilusão da salvação do desemprego através do empreendedorismo esbarra em obstáculos reais, pegaremos um exemplo de criação de uma academia de Musculação. Em primeiro lugar o trabalhador necessitaria de um capital inicial considerável para abrir a academia, o que exclui grande parcela dos trabalhadores. A realidade é que os casos de empreendedorismos onde o trabalhador cria a sua própria empresa e ela sobrevive durante anos, são raras. No entanto, a ideologia capitalista continua propagando o “sonho” do empreendedorismo para manter a ordem do sistema com a classe trabalhadora almejando um dia passar para a classe burguesa.

Como não é possível que todos os trabalhadores abram sua própria empresa, o discurso que reforça o empreendedorismo na Educação Física tem outro sentido. O professor de Educação Física seria um profissional autônomo, empreendedor e prestador de serviços que

vende a si mesmo no mercado de trabalho sem garantias sociais e trabalhistas.

O caso do Sujeito 1 da pesquisa precisa ser lembrado porque serve de exemplo para demonstrar este novo perfil do Profissional Liberal e Empreendedor dentro da área da Educação Física, além de servir de exemplo também da precarização do trabalho na área como já destacamos. Este sujeito trabalha como professor e treinador de natação em um clube de Florianópolis e

todos os materiais utilizados para dar aulas o Sujeito 1 teve que comprar, gastou mais de R\$600,00 antes de começar a dar aulas. Os associados pagam R\$22,00 e o Clube fica com 25% [desta taxa], fora a mensalidade [do clube] (Diário de Campo, 2012, p. 03-04-2012).

Este exemplo nos mostra o perfil do “novo profissional” que o mercado de trabalho busca, um profissional “Empreendedor”, sem direitos trabalhistas, sem estabilidade garantida e que ainda tenha um capital inicial para investir. Este é o dito profissional com “Empregabilidade” no capitalismo de hoje.

O caso do Sujeito 5 também precisa ser resgatado neste momento. Lembramos que além de trabalhar com três trabalhos diferentes (Musculação, Treino de corrida e Treinamento Funcional) ainda tornou-se um empreendedor ao arrendar parte da academia onde trabalha.

Ele começou como funcionário e agora é um “sócio” [...] o Sujeito 5 me explicou como é a “sociedade” dele com o dono da academia. O dono montou a parte de cima da academia (musculação) e não tinha mais dinheiro para investir na parte de baixo. O Sujeito 5 comprou os materiais (tatames, bolas de Pilates, sacos de pancada, etc.), paga um aluguel para o dono e os professores [que utilizam o espaço] pagam uma porcentagem para o Sujeito 5 (Diário de Campo, 2012, p. 35).

Neste caso, ele também precisou de um capital inicial para poder comprar os materiais que foram destinados à parte de baixo da academia. Isto significa que para que o trabalhador seja de fato um

empreendedor ele precisa primeiro vender a sua força de trabalho, receber um salário por ela e ainda guardar parte deste salário todos os meses e posteriormente utilizar este capital para torna-se o empreendedor. A outra opção seria através do endividamento ao pegar quantias de dinheiro emprestadas (de amigos, familiares, bancos, etc.).

Realizados nossos estudos sobre as transformações do Mundo do Trabalho que ocorreram nas últimas décadas juntamente com os dados da nossa pesquisa de campo – que focaram os campos de atuação da Educação Física - chegamos à conclusão de que esta área também acompanhou as mesmas transformações com a precarização, flexibilização e intensificação do trabalho. O perfil do trabalhador flexível, polivalente e sem garantias de estabilidade, característico da indústria toyotista, está em voga na área da Educação Física, seja dentro ou fora da escola¹²². Também chegamos à mesma conclusão de Dias (2010) ao salientar que

as noções de competência, empregabilidade e empreendedorismo vêm trazer funcionalidade ao sistema capitalista, enquanto noções ideológicas que procuram gerar o convencimento da classe trabalhadora, maior prejudicada com a reestruturação produtiva (DIAS, 2010, p. 154).

3.2 REGULARIDAS PEDAGÓGICAS: NÃO SOMOS TODOS PROFESSORES?

Ao longo deste item faremos uma descrição sobre a observação de cada um dos cinco Sujeitos que foram observados ao longo da nossa pesquisa, com uma ênfase especial sobre o trato pedagógico que cada um desempenha em seu local de trabalho¹²³. Todos os relatos que faremos na sequência são retirados do Diário de Campo da pesquisa. Nosso objetivo aqui é responder nossa pergunta de partida *A partir da organização do mundo do trabalho hoje em que se diferenciam os*

¹²²A dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais, de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto da classe trabalhadora (CUNHA 2010, p. 115).

¹²³Neste momento não nos atermos às condições de trabalho dos Sujeitos, que já foram densamente abordadas anteriormente, focaremos neste momento na abordagem pedagógica que os Sujeitos desempenham em seus campos de atuação.

diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado? Ainda levantamos outros questionamentos ao longo da pesquisa: qual a necessidade de existirem dois cursos distintos de Educação Física? Afinal, o graduado em Educação Física com o título de bacharel que for dar aulas em academias, clubes e hotéis não estará ministrando aulas para pessoas? Não seria ele também um professor? No caso da afirmativa, não deveria ele também ter feito as disciplinas que os licenciados tiveram que fazer para tornarem-se educadores? Em termos de possibilidade de atuação profissional, não é mais conveniente ter o grau de Licenciado, já que existe uma limitação para o Bacharel trabalhar em escolas? Será que as atuações dentro e fora da escola são tão distintas que necessitam uma formação inicial diferenciada?

3.2.1 Sujeito 1 (formado em Bacharelado) - Aulas de Natação no Clube

O Sujeito 1 trabalha em um clube de Florianópolis mantido por uma associação de empregados de uma grande empresa catarinense. Qualquer pessoa pode se associar, mesmo não sendo empregada da empresa. O clube possui quadras de poliesportivas, quadras de tênis, academia e uma piscina coberta e aquecida, onde o Sujeito ministra aulas de natação para os associados. A piscina é liberada para qualquer associado que quiser nadar livremente, porém algumas das raias ficam reservadas para as aulas de natação. O associado que quiser aulas de natação (além da mensalidade do clube) paga uma taxa extra de R\$22,00, sendo que 75% deste valor vai para o professor e 25% fica com o clube. O contrato com o professor é de prestação de serviço por um ano podendo ser renovado a cada ano. Ele trabalha de terça a sexta-feira no período noturno e são quatro aulas durante cada noite. Ele possui duas raias reservadas para suas aulas. Todos os materiais utilizados durante as aulas foram comprados pelo Sujeito 1 antes de começar a trabalhar, tendo um gasto de R\$600,00.

As turmas do Sujeito 1 são de nível variado, na mesma turma encontramos pessoas de iniciação esportiva (estão aprendendo a nadar), condicionamento físico e treinamento. Além disso, encontramos pessoas de idades variadas, desde crianças de 11 anos até pessoas mais idosas, passando inclusive por uma gestante. O Sujeito 1 faz um planejamento de aula diário geral para todos os alunos, mas adéqua às condições e objetivos de cada um. Além deste planejamento geral ele realiza um

planejamento específico para os alunos que estão treinando para concursos. Um aluno treina para o concurso da Polícia Rodoviária Federal e outro para o concurso dos Bombeiros.

O Sujeito 1 ministra quase todas as suas aulas do lado de fora da piscina, ele prefere desta forma para poder ter uma visão geral de todos os alunos. A única exceção é quando ele dá aula para uma criança surda. Como ele não sabe a língua dos sinais (Libras) precisa se comunicar com a menina através de gestos e em alguns momentos demonstrando os movimentos ou nados que ele quer que a aluna realize.

Quando ministra as aulas fora da piscina, ele consegue dar uma atenção especial para cada um dos alunos, corrigindo o nado, fazendo observações e orientando cada aluno. Ele quase não para, caminha o tempo inteiro ao redor da piscina observando o nado de cada aluno. No relato a seguir podemos ver a heterogeneidade da turma e mesmo assim ele faz um atendimento individual.

As turmas ainda estão bem mescladas (um de 11 anos, um gestante, homens, mulheres, um bombeiro). Mesmo assim ela consegue dar um atendimento individual para cada um (isso porque a turma não está cheia) (Diário de Campo, 2012, p. 05).

No entanto, este atendimento individual só foi possível porque alguns alunos faltaram naquele dia, caso contrário ele teria 20 alunos para dar aula em três raias da piscina. Isso porque passaram para ele os alunos de outra professora que trabalhava neste horário mas saiu. Caso todos os alunos comparecessem, seria quase impossível dar um atendimento individualizado.

Quando o Sujeito 1 foi questionado se sentiu falta de alguma disciplina que ele não teve ao longo do curso de graduação, ele respondeu que como tem uma aluna surda, sente muita a falta da Disciplina de Libras. Esta disciplina é obrigatória no curso de Licenciatura, mas no Bacharelado não, por isso não fez durante o curso. Ainda levantou mais alguns problemas na sua formação, além de não ter feito Libras ele sentiu falta de disciplinas que focassem em

Musculação na Academia, Trabalho com Gestantes, Anatomia mais específica e Cinesiologia; [ele afirmou que] o curso não prepara bem para o “Mercado de Trabalho”; Professores estão desatualizados; As disciplinas

são tratadas praticamente da mesma forma nos dois currículos (p. 06-07)

Percebemos ao longo das observações que o Sujeito 1, apesar de ter feito o curso de Bacharelado, desempenha em seu trabalho fundamentos específicos da atividade docente. Podemos elencar: transmissão de conhecimento de um conteúdo da Cultura Corporal (Natação), planejamento geral e específico das aulas, avaliação (ao avaliar o nado dos alunos através da observação ele planeja os próximos exercícios educativos). Além disso, trabalha com pessoas de diferentes faixas-etárias e características (crianças, adultos, idosos, gestantes, portadores de necessidade especial).

3.2.2 Sujeito 2 (formado em Licenciatura): Creche Pública, Escola Privada e Centro Comunitário

A Creche da PMF que o Sujeito 2 trabalha não possui muito espaço externo e os espaços que tem são ocupados por brinquedos do parque. Além disso, no período que fizemos as observações, a creche estava passando por uma grande reforma, o que interditou algumas áreas do parque. No entanto existe um campo de futebol na frente da creche que pertence à associação de moradores que os professores têm autorização para utilizar. Pela falta de espaço externo, o Sujeito 2 me informou que a maioria das aulas de Educação Física acontecia dentro das salas de cada grupo. Eles têm alguns materiais disponíveis para a Educação Física, mas os mesmos precisam ser guardados junto com materiais de limpeza porque só tem uma sala para isso e é bem pequena. Segundo o Sujeito 2, muitas vezes eles deixam de usar os materiais pela dificuldade de acessá-los.

O Sujeito 2 trabalha nas quartas e sextas-feiras no período da manhã nesta creche, dando aulas de Educação Física para dois grupos de crianças, GIII e GIV (faixa-etária de 3 e 4 anos respectivamente). O contrato é de professor substituto 10 horas, sendo que são 7 horas semanais de aulas e 3 horas-atividade (destinadas à formação, planejamento, etc.). Para ser professor substituto na PMF é necessário realizar todos os anos o processo seletivo e participar da escolha de vagas no início do ano. Este processo causa uma alta rotatividade de professores nas Unidades, já que um professor substituto que ocupe uma determinada vaga em um ano pode não conseguir pegar a mesma vaga no ano seguinte caso alguém escolha aquela vaga antes que ele.

Durante as nossas observações acompanhamos dois momentos distintos, no primeiro dia as atividades foram de festa dos aniversariantes daquele mês. Além de cantar parabéns e comer bolo, foram realizadas atividades recreativas com as crianças no campo de grama que fica na frente da creche. Já nos outros momentos observados, acompanhamos as aulas do Sujeito 2, que foram todas dentro da sala de cada grupo. Como relatado anteriormente, a falta de profissionais prejudicou o trabalho pedagógico, já que crianças com esta idade se dispersam facilmente e as atividades que envolvem todas as crianças ao mesmo tempo necessitam de dois profissionais para manter todas envolvidas. Esta questão foi observada em nosso Diário de Campo: “nos momentos que ele fica sozinho fica bem difícil fazer qualquer atividade, fica quase impossível manter todas as crianças focadas na atividade sem a ajuda de outro professor” (Diário de Campo, 2012, p. 09).

O Sujeito 2 trabalha muito com a música, a maioria das atividades trabalhadas durante a nossa observação utilizaram este elemento. Além disso, ele também estimula a imaginação das crianças durante as atividades, sempre contando histórias para contextualizar as brincadeiras. Construiu uma boneca de lata para cada turma e em cada grupo ela tem um nome diferente. A boneca participa das brincadeiras junto com as crianças. A boneca de lata foi construída utilizando materiais reciclados doados e alguns materiais comprados pelo próprio Sujeito 2 com seu dinheiro.

O planejamento é feito em três partes: um geral (anual) que depois é dividido por trimestres e destes emergem planejamentos mensais. No planejamento mensal ele estipula atividades que serão trabalhadas ao longo do mês que serão repetidas de acordo com o interesse das crianças. Estes planejamentos recebem um acompanhamento da supervisora da unidade, que dá sugestões e propõe alterações.

Quando o Sujeito 2 foi indagado se sentia falta de alguma disciplina durante a sua graduação, ele respondeu que “sentiu falta da Disciplina de primeiros socorros (não era obrigatória); queria maior aprofundamento em fisiologia e nutrição; só teve uma disciplina de Educação Física na Infância, queria mais” (Diário de Campo, 2012, p. 15).

O segundo campo de atuação do Sujeito 2 é uma escola privada. Ele começou a trabalhar nesta escola dando aulas de musicalidade e depois começou também a dar aulas de Educação Física para a Educação Infantil. A escola possui uma pequena quadra poliesportiva onde é realizada a maioria das aulas de Educação Física, já que dentro do terreno murado da escola não possui nenhum outro espaço aberto

amplo além do parque. No entanto, do lado de fora dos muros da escola existe um segundo terreno que é utilizado como estacionamento da escola que também é utilizado pelos professores para ministrar aulas em alguns momentos. Anexo à quadra tem um armário bem organizado com todos os materiais da Educação Física. Além desses materiais ele tem à disposição – principalmente para as aulas de musicalidade – fantasias e vários instrumentos musicais. Ele trabalha segundas, quartas e sextas-feiras no período vespertino.

No primeiro dia de observação as aulas foram de Educação Física e a coordenadora solicitou que o Sujeito 2 fizesse atividades relacionadas à festa junina (estávamos no final do mês de junho). A escola disponibilizou diversos brindes (língua de sogra, apitos, pirulitos, etc.) para dar para as crianças durante as atividades. O Sujeito 2 vai à sala de cada turma para pegar as crianças e levar até a quadra. As atividades foram realizadas como solicitado e as crianças se divertiram com seus brindes. O Sujeito 2 relatou que sempre que ele precisa de materiais simples para utilizar durante as aulas a escola paga pelo material, ele nunca precisou tirar dinheiro do próprio bolso.

No outro dia acompanhamos as aulas de musicalidade. As turmas trabalhadas são as mesmas da Educação Física, ou seja, são turmas da Educação Infantil. Durante estas aulas o Sujeito 2 fez brincadeiras utilizando a música e contação de histórias. Ele utilizou roupas e fantasias que os alunos vestiram para participar da brincadeira. Depois desta brincadeira ele trouxe uma caixa cheia de chocalhos para as crianças experimentarem cada um. Tinha chocalhos industrializados de vários tipos e também alguns feitos com material reciclado. Aqui nesta escola ele também fez uma boneca de lata para cada turma. Toda sexta-feira uma criança leva a boneca para passar o fim de semana com a família. Junto com a boneca vai um livro onde as famílias fazem um relato de como foi o final de semana com ela.

O planejamento é realizado pelo Sujeito 2 em sua casa. A escola não paga as horas gastas com o planejamento das aulas. Além disso, ele sempre chega 30 minutos antes da primeira aula para organizar os materiais que serão usados ao longo daquele dia e fica alguns minutos depois da última aula para guardar todos os materiais. Como já ressaltamos anteriormente, a escola não paga por esse tempo a mais gasto pelo professor, somente a carga horária referente às aulas.

O terceiro campo de atuação do Sujeito 2 é o Centro Comunitário onde ele dá aulas de ginástica para senhoras. O local consiste em um salão de festas. As alunas são moradoras do bairro e a Associação de Moradores não cobra nenhuma taxa pelo uso do salão. As alunas pagam

um valor mensal pelas aulas e desta taxa o Sujeito 2 utiliza para transporte, compra de alguns materiais utilizados nas aulas (caneleiras, pesos) e o que sobra serve como pagamento da sua força de trabalho. O rendimento varia de um mês para o outro, depende do número de alunas que fazem aula. No mês que realizamos a observação tinha cinco alunas.

As aulas são de ginástica de academia. Começam com alongamento e depois o professor passa exercícios variados ao som de músicas agitadas. São exercícios de coordenação, força e ritmo. Entre um exercício e outro ocorre algumas pausas para que o professor e as alunas se hidratem. Também foram utilizados halteres e caneleiras com peso durante os exercícios. A aula finaliza com uma sessão de abdominais.

O planejamento destas aulas de ginástica também ocorre na casa do Sujeito 2, o pagamento das horas de planejamento já estaria incluído na taxa paga pelas alunas durante o mês. Não existe nenhum vínculo empregatício entre o professor e as alunas ou a Associação e Moradores, é um contrato informal (verbal) de prestação de serviço entre professor e alunas (elas pagam diretamente para ele).

O Sujeito 2 trabalha em três locais diferentes com públicos também diferentes. No entanto, nos três campos de atuação ele trabalha transmitindo os conteúdos da cultura corporal. Nas aulas de Educação Física na creche pública e na escola privada ele proporciona às crianças o acesso aos jogos e brincadeiras populares, enquanto que no Centro Comunitário ele transmite elementos da Ginástica. Em todos os espaços ele precisa planejar e avaliar suas aulas, com a diferença que na rede pública ele é pago por isso, enquanto que na rede privada e na prestação de serviço este tempo de planejamento torna-se trabalho não pago.

3.2.3 Sujeito 3 (formado em Licenciatura): Clube de Futebol Profissional

O Sujeito 3 trabalha como técnico/auxiliar técnico de uma categoria de base (sub-11 e sub-13) de um dos maiores times de futebol profissional de Santa Catarina¹²⁴. Ele trabalha em dois locais diferentes, um deles é o campo de treinamento do clube e o outro é a quadra de futsal de uma fundação que faz parceria com o clube. Como existem poucas competições ao longo do ano para aquela categoria, eles fazem

¹²⁴Para completar sua renda ele também trabalhava 20 horas em uma creche da PMF, porém no momento da observação ele estava somente no clube porque iniciou o mestrado e receberá bolsa de estudos.

treinamento de futebol de campo e os jogadores que mais se destacam também participam do time de futsal, sendo que nesta modalidade eles participam de diversos campeonatos pelo estado. Os materiais disponíveis para o treinamento são as bolas (categoria adulta), uniformes, cones e container de água.

No treinamento no campo o Sujeito 3 trabalha como auxiliar técnico de outro professor. Eles dividem o treinamento em dois grupos, sendo que cada um trabalha um exercício específico. Em um dos dias observados o Sujeito 3 fez um treinamento específico com os goleiros enquanto o outro professor fez um “coletivo” com os outros jogadores. Já na quadra de futsal o Sujeito 3 trabalha como o técnico e o outro professor trabalha como auxiliar. O deslocamento dos professores e atletas entre o campo e a quadra de futsal (13 quilômetros) é feita com os carros dos professores. Em outro dia ele realizaram um treino com um número reduzido de atletas porque naquela noite teria um jogo de futsal de um campeonato estadual. Eles fizeram treinamento de passes com os atletas que não jogariam naquela noite e depois se dirigiram para a fundação onde fica situada a quadra de futsal que eles treinam. Neste local o Sujeito 3 fez uma conversa motivacional com os atletas e depois passou em um telão vídeos retirados da internet de jogadas do futsal, principalmente relacionadas à marcação, ataque e defesa. Depois disso eles fizeram um lanche e se deslocaram para a quadra onde seria o jogo. O Sujeito 3 atuou como auxiliar técnico durante o jogo e eles venceram a outra equipe.

Acompanhamos o planejamento dos treinos entre o Sujeito 3 e o outro professor. Eles sentam juntos no início da semana para planejar as atividades que serão trabalhadas ao longo da semana. Para isso eles precisam levar em consideração os jogos que terão naquela semana com cada categoria, assim eles calculam a intensidade dos treinamentos.

O Sujeito 3 também trabalha um conteúdo da Cultura Corporal que é o futebol, neste caso com enfoque no alto rendimento. Ele trabalha com crianças e adolescentes não somente as técnicas do futebol, como reforça a importância da autodisciplina dos atletas, principalmente com o compromisso com os treinos e a importância de manterem-se dedicados aos estudos em suas escolas. Ele planeja suas aulas e avalia quais as necessidades que precisam ser desenvolvidas individualmente, assim como o time de forma geral.

3.2.4 Sujeito 4 (formado em Licenciatura e Bacharelado): Natação em Academia

O Sujeito 4 perdeu recentemente um emprego que desempenhava função de coordenação em uma academia na parte da natação e no momento da observação estava trabalhando apenas 6 horas semanais em outra academia, também com aulas de natação. Esta academia que ele trabalha é pequena e a piscina em si consiste em duas raias de 25 metros de comprimento. A piscina é aquecida

Ele trabalha de segunda a quinta-feira das 09:45 às 11:15 (são duas aulas por dia). Na primeira aula ele acompanha uma criança com necessidade especial. Outra professora ministra a aula e o Sujeito 4 fica a aula inteira acompanhando e incentivando o aluno, que tem Síndrome de Down, a fazer os exercícios. No primeiro dia de observação, era uma aula diferente, como o dia dos pais estava próximo, aquele era o dia de os pais fazerem aula junto com os filhos. Na segunda aula o Sujeito 4 atuou como auxiliar da aula da professora, já que nesta aula não tinha nenhum aluno com necessidades especiais. Um dos alunos estava sem o pai naquele dia e o Sujeito 4 fez o papel de pai daquele menino, participando das atividades com ele.

No outro dia de observação os alunos com necessidades especiais não vieram, o principal objetivo do Sujeito 4 na primeira aula é dar atenção a eles. Por isso ele não entrou na água na primeira aula. Na segunda aula ele atuou mais uma vez como auxiliar da professora. Eles ensinaram algumas técnicas de nados para as crianças de forma lúdica, em alguns momentos em forma de brincadeira e em outros momentos os alunos precisavam fazer o nado e os professores foram corrigindo.

O Sujeito 4 trabalha também como personal trainer e em alguns finais de semana ministra aulas em cursos de pós-graduação em diversas cidades do Brasil. Infelizmente não foi possível observar estes outros campos de atuação dele.

O Sujeito 4 trabalha com variados conteúdos da Cultura Corporal, natação para crianças com e sem necessidades especiais, condicionamento físico e musculação no seu trabalho de personal trainer e treinamento esportivo com enfoque na fisiologia nas aulas do curso de pós-graduação. Em todos os campos de atuação ela realiza planejamento e avaliação das atividades.

3.2.5 Sujeito 5 (formado em Licenciatura): Musculação em Academia, Assessoria Esportiva e Treinamento Funcional

O Sujeito 5 trabalha de segunda à sexta-feira das 12:30 às 18:00 como instrutor em uma academia de musculação¹²⁵. A academia não é muito grande, possui dois espaços, a parte de cima tem aparelhos de musculação, esteiras e bicicletas ergométricas e a parte de baixo tem duas salas com tatame, sacos de pancada, bolas de Pilates e outros materiais. Todos os materiais que existem na parte de baixo da academia foram comprados pelo Sujeito 5, o mesmo recebe uma porcentagem dos professores que utilizam o espaço. Na parte de baixo são realizadas aulas de dança, artes marciais, treinamento funcional, Yoga, Pilates, dentre outros.

No período que o Sujeito 5 trabalha como instrutor de musculação, ele planeja treinos e orienta os alunos. Cada aluno possui uma ficha onde consta o seu treinamento. Os treinamentos são planejados de seis em seis meses com ciclos de dois meses. Dependendo da reação do aluno ao treinamento podem ocorrer adaptações. Além da função de instrutor, ele acumula funções em alguns momentos. Em um dos dias observados ele ficou um longo período sozinho na academia, instruindo os alunos, atendendo ao telefone e liberando a entrada de pessoas na academia.

Durante algumas noites da semana ele ministra aulas de treinamento funcional na sala que fica embaixo desta mesma academia. O treinamento funcional consiste em exercício de musculação e coordenação motora com aparelhos diversos. Utiliza-se bolas de Pilates, halteres, “escada”, cordas, medicine ball, tornozeleiras, elásticos, etc. O planejamento é feito antes de cada aula.

O terceiro campo de atuação do Sujeito 5 é com assessoria esportiva de corrida. Ele é contratado por outro professor que possui uma empresa de assessoria esportiva e esta empresa é contratada por um grande plano de saúde para prestar serviço aos seus associados. O programa consiste em incentivar que os associados pratiquem a corrida como forma de adquirir um hábito de vida saudável, prevenindo o aparecimento de doenças relacionadas ao sedentarismo. Eles montam uma tenda na Avenida Beira-Mar de Florianópolis e prestam o serviço de assessoria.

Cada associado tem um cadastro no notebook onde constam todos os seus dados e os treinos que ele deve fazer. Os professores fazem o aquecimento, alongamento e orientam qual o treino de cada um. Após a corrida os corredores respondem em uma tabela qual foi o nível

¹²⁵Ele também trabalha em alguns sábados por mês em forma de escala com os outros professores.

de intensidade do treinamento daquele dia para os professores avaliarem se necessitam aumentar ou diminuir a intensidade dos treinamentos. Alguns participantes mais avançados estavam treinando para os percursos da meia maratona que estava prestes a acontecer na cidade, os percursos eram de 5, 10 e 21 quilômetros.

Nos três campos de atuação do Sujeito 5 identificamos a presença de planejamentos e avaliação dos resultados obtidos. Ainda vale destacar que ele também trabalha elementos da Cultura Corporal em todos os campos, são eles: corrida, condicionamento físico, força, equilíbrio, coordenação e ritmo.

3.3 DIFERENÇAS E REGULARIDADES DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Após a realização da nossa pesquisa de campo, onde aplicamos um questionário com 47 sujeitos e observarmos 5 formados nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC após a mudança curricular, sendo que os campos de atuação encontrados foram os mais variados, iremos retomar as diferenças e regularidades encontradas nos campos de atuação e na atuação profissional.

A primeira questão que nos chamou a atenção foi o fato de que em todos os campos de atuação encontramos o processo de precarização e/ou flexibilização do trabalho do professor de Educação Física. Este processo está presente tanto dentro quanto fora da escola, nas esferas pública e privada. Portanto podemos afirmar com segurança que uma regularidade dos campos de atuação estudados é esta.

O segundo ponto que chamou a atenção foi a baixa remuneração do profissional da área, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Além disso, também chamou à atenção a quantidade de locais de atuação de cada sujeito observado. Podemos afirmar também que mais uma regularidade encontrada na pesquisa foi o fato de a grande maioria dos sujeitos trabalharem em mais de um local e/ou mais de um campo de atuação.

Sobre as perguntas levantadas ao longo da pesquisa, podemos respondê-las neste momento. Depois de observar de perto a atuação profissional dos professores de Educação Física em seus diferentes campos de atuação, chegamos à conclusão de que em todos eles os sujeitos são de fato professores/educadores. Todos eles trabalham com conteúdos da Cultura Corporal e estão transmitindo este conteúdo para outras pessoas, sejam elas crianças, adultos, idosos ou com necessidades

especiais. Portanto, voltamos ao questionamento, quem trabalha com Educação Física fora da escola não deveria também que ter obrigatoriamente as mesmas disciplinas que os Licenciados durante a graduação, em especial as disciplinas de Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, dentre outras? Por outro lado, quem trabalha em escola não teria também que ter uma noção melhor do corpo do ser humano? Lembramos que estas indagações foram feitas pelos próprios sujeitos observados, onde os formados em bacharelado sentiram falta de disciplinas específicas da licenciatura e vice e versa.

Os estudos de Alves (2010); Nozaki (2004); Rodrigues (2007); Santos Júnior (2005); Taffarel (2004, 2006) apontam que na formação de educação física os parâmetros teórico-metodológicos dos currículos estão alicerçados na fragmentação do conhecimento, na dicotomia teoria-prática e na negação do conhecimento científico. Neste sentido a organização do trabalho pedagógico nos cursos de educação física se encaixa num movimento de reordenação a partir de um discurso do empreendedorismo, alinhado ao projeto de mundialização da educação. De acordo com Santos Júnior (2005) tal projeto se concretiza num duplo movimento que conjuga o processo de desresponsabilização do Estado da educação, e a centralização política (PCN, DCN, SINAES), sendo as atuais DCN em educação física “a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a educação física é parte integrante.” (idem, *ibidem*, p. 54). Que segundo Santos Júnior. et.al (2009) é nesse campo de incertezas que se colocam os processos de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando dessa forma as possibilidades da formação em educação física na busca de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira (CUNHA 2010, p. 125-126).

Vale ressaltar que os Sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa apontaram os mesmo problemas que já destacamos aqui através de nossos referenciais. A grande maioria identificou problemas sérios que

são inerentes ao currículo atual pautado na divisão do curso em duas habilitações. Quando perguntamos para os formados neste novo currículo se ele concordava com a divisão do curso, 75% responderam que não, como podemos ver no gráfico a seguir:

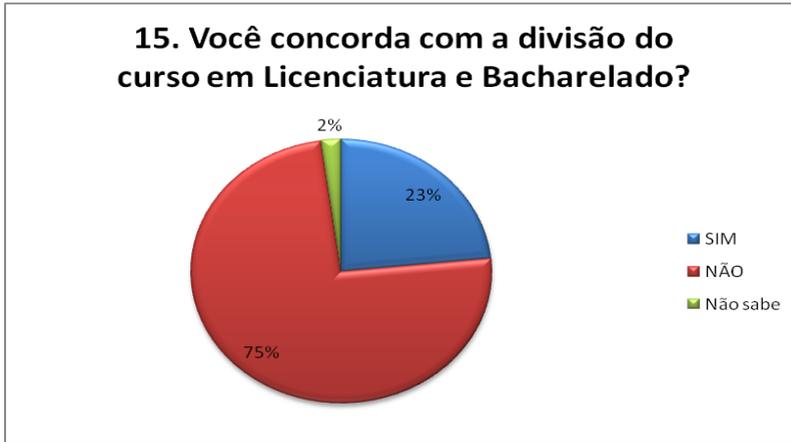


Gráfico 4: Concorda com a divisão?

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo GASPARG 2012

Após esta pergunta eles tiveram que justificar suas respostas e os argumentos seguem a mesma linha de raciocínio explicitada até aqui. Vejamos alguns exemplos de respostas dos Sujeitos que afirmaram não concordar com a divisão:

acredito que não existem razões plausíveis para que essa divisão dos cursos de educação física tenham ocorrido. Certamente, não demonstraram bons resultados no que se refere aos currículos de ambos os cursos após a fragmentação, pois apresentaram - ao meu ver - déficits e problemas maiores que o currículo da licenciatura plena. Além do mais, acarretou uma disputa de discursos muito maior entre os dois cursos distintos: licenciatura e bacharelado - discurso reforçado por muitos dos professores das próprias universidades, incluindo-se a UFSC (Sujeito 7). [...] A separação do currículo limita a atuação profissional em ambos os cursos. O bacharelado perde por não ter disciplinas sobre didática da aplicação prática da Educação Física. O fato de não estar trabalhando

em ambiente escolar não exige o professor de Educação Física da obrigação de ensinar, seja quanto ao movimento correto, quanto às regras da brincadeira na recreação, ou quanto às questões de saúde que norteiam a Educação Física. Assim, formam-se professores que são excelentes atletas, ou pelo menos, que não têm capacidade de lidar com o convívio sócio-cultural da profissão. Por outro lado, a licenciatura, não tem disciplinas que instruem quanto à atividade física no ambiente escolar no sentido de prevenção de risco coronariano, redução do quadro de obesidade instaurado na sociedade, síndrome metabólica, diabetes, etc. É na escola onde a prevenção de tantos problemas mais graves de saúde poderia ser mais eficiente, mas a graduação, exclusivamente, não oferece esse conhecimento. Enfim, a separação do currículo veio atender uma demanda do mercado, o bacharel é obrigado a pagar o seu Conselho, porque na Educação Física isso seria diferente? Por enquanto o Conselho não favorece o professor, quem sabe um dia... (Sujeito 6) [...] acredito na educação física como estudo único. Sinto uma lacuna imensa no meu aprendizado durante a faculdade no que diz respeito ao condicionamento físico, treinamento, funcionamento do organismo, nutrição esportiva... Me sinto uma profissional limitada e muitas vezes incapaz de realizar certas atividades por não estar preparada ou não ter conhecimento na área! (Sujeito 8) [...] A divisão serviu apenas para deixar o campo de trabalho reduzido e confuso. Na área em que trabalho atualmente, teoricamente eu não poderia estar trabalhando, por ter me formado em licenciatura, mas ainda não barraram minha atuação. Porém, com a formação que tive, incompleta, tive que buscar por outros meios informações/formações complementares, já que o curso não me ofereceu tais informações, devido à divisão. (Sujeito 9) [...] Sou contra a fragmentação do conhecimento, a educação física é uma só. A divisão acontece somente no decorrer do curso, na prática todos possuem as mesmas dificuldades, a falta de relações entre o que se vê

na teoria e o que se encontra no dia-a-dia. (GASPAR, 2012, Questionários da Pesquisa).

As diferenças nos campos de atuação existem, mas não podem justificar uma divisão na formação inicial dos professores, afinal, são todos professores. A solução parece ser uma necessária reformulação do currículo no sentido de elaborar uma licenciatura generalista que abarque os principais conteúdos da área, mas que, acima de tudo, proporcione a base sólida para que o professor possa escolher qualquer área da Educação Física para se aprofundar após a sua graduação. Ressaltamos que o aprofundamento do objeto de estudo desejado pelo trabalhador é necessário, mas deve ocorrer após a sua formação inicial que deve ser generalista, mas consistente. Experimentos já estão em curso em algumas Universidades do país neste sentido. Podemos citar os casos da Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Santa Maria, que questionaram a fragmentação do currículo e estão passando por um processo de reformulação, construindo na prática o projeto de Licenciatura Ampliada. Projeto este iniciado pelo Movimento Estudantil de Educação Física juntamente com o grupo Lepel (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer) da UFBA.

3.4 A LICENCIATURA AMPLIADA

A proposta da Licenciatura Ampliada foi elaborada através dos estudos do grupo LEPEL/FACED/UFBA em conjunto com o MEEF. Em 2010 a EXNEEF lança a campanha “A Educação Física é uma só! Formação Unificada Já!” com uma cartilha que aponta “10 motivos para ser a favor da Licenciatura Ampliada”. Com esta cartilha os estudantes conseguiram levar esta discussão para diversas Universidades do país e segundo Taffarel (2012) a discussão está ocorrendo “na UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UEPA, UFMS, UNIMAT, entre outros” (p.124). Em algumas Universidades a proposta de Licenciatura Ampliada foi vitoriosa, como é o caso da UFBA e UFSM, mas em outras a correlação de forças pendeu para a manutenção da proposta de currículo fragmentado. Na sequência explicitaremos em linhas gerais¹²⁶ o teor do projeto e indicamos como caminho a ser seguido pelos cursos da UFSC

¹²⁶Para maior aprofundamento da proposta, indicamos o artigo: TAFFAREL, Celi Zulke. **Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada.** Revista Kinesis, v. 30, n. 1, Santa Maria, 2012.

e de todo o país para resolver o problema atual da formação de professores de Educação Física do Brasil.

A proposta de Licenciatura Ampliada parte de vastos estudos realizados em diversos cursos de Licenciatura e Bacharelado já existentes no país e foi o resultado do debate de implantação do curso de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Após os estudos dos cursos já existentes, os pesquisadores identificaram diversos problemas, como:

Excessiva carga horária, dispersa e diluída em conteúdos fragmentados; ênfase no currículo biologicista, enfocado na área médica - com ênfase na perspectiva de saúde de matriz patogénica, ou seja, das doenças; currículo desportivizado; currículo com caráter terminal – estágio e práticas do ensino previstos no final do curso; currículo sem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de caráter científico; currículo sem eixos, pilares, módulos ou sistemas de complexos orientadores no trato com o conhecimento; currículo sem previsão da auto-organização dos estudantes na organização livre dos seus conteúdos curriculares; sem unificação teórico-metodológica em torno de capacidade gerais para o exercício da profissão; currículo sem inserção nas redes públicas – de educação, de saúde, de esporte, de lazer, de treino de alto rendimento; currículo sem delimitação de competências globais, ou seja, do desenvolvimento teórico dos estudantes, com elevação das funções psicológicas superiores; sem delimitação de habilidades daí decorrentes para o exercício da profissão do professor de Educação Física; currículo disperso epistemologicamente em um relativismo científico prejudicial à formação acadêmica; currículo sem delimitação de um objeto preciso de estudo; currículo baseado na teoria pedagógica escolanovista. (TAFFAREL, 2012, p. 109).

Para superar os problemas acima expostos, a propostas de Licenciatura Ampliada estabelece uma formação pautada

omnilateralidade, em contraposição a uma formação unilateral, que forma o ser humano para o mercado de trabalho. Defendem também a Cultura Corporal como objeto de estudo e atuação da Educação Física, com a formação pautada na unidade teoria-prática, uma sólida formação básica generalista, humanistas e crítica com a sequência de um aprofundamento, sendo que cada curso terá a autonomia de definir os aprofundamentos mais adequados a sua realidade, levando em consideração a contribuição dos grupos de pesquisas existentes em seus locais (TAFFAREL, et al, 2006).

As diretrizes foram desenvolvidas com o objetivo de

- assegurar a autonomia das Instituições de Ensino Superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo, observando-se o indicado na resolução que decorre deste parecer;
- assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivo de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;
- assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e da atividade profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;
- indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo;
- estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- encorajar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;
- fortalecer as unidades teoria-prática, tendo a prática como eixo articulador do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades curriculares em comunidades e de extensão que deverão constituir-se como atividades essenciais do currículo da graduação;

- nortear a formação acadêmica tendo como referência os critérios da atualidade, da adequabilidade às capacidades dos estudantes, a discussão acumulada pela área, bem como as referências cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação e para responder aos desafios educacionais da contemporaneidade;
- compreender uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto a concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação a um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política.
- assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento científico –, quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de pesquisa, bem como, o acumulado historicamente acerca da cultura corporal – objeto de estudo dos cursos de formação do professor de Educação Física (TAFFAREL, et al, p. 164, 2006).

Segundo a proposta o currículo do curso deveria ser organizado com os seguintes temas: 30% da carga horária destinada aos **Conhecimentos de Formação Ampliada Geral**, que abordará a relação entre o ser humano e o modo de produção, o trabalho, o modo de vida, a sociedade, o poder, a educação, a saúde, o lazer, a cultura; 50% da carga horária destinada aos **Conhecimentos Identificadores da Educação Física**, que abrange as dimensões entre a Cultura Corporal e a natureza humana, o meio ambiente, o mundo do trabalho/campos de trabalho, territorialidade e Cultura, política cultural (educação, saúde, lazer, treino de alto rendimento); 20% da carga horária destinada aos **Conhecimentos do Campo de Aprofundamento Práxis Pedagógica da Educação Física**, sendo que cada instituição irá propor seus sistemas de complexos, de acordo com sua estrutura de pesquisa. Ainda contará com 400 horas de Prática de Ensino (desde o início do curso) e mais 400 horas de Estágio Curricular obrigatório (a partir da metade do curso) que deverá ser cumprido 60% em diferentes campos de trabalho da Educação Física – saúde lazer, alto rendimento – e os outros 40% no sistema formal de ensino. Além disso, será exigida a iniciação científica

ao longo do curso que culminará na elaboração de um trabalho científico de conclusão de curso. Ainda restarão 200 horas de atividade complementares – estágios extracurriculares, extensão, participações em congressos – que poderão ser escolhidas a critérios do aluno (TAFFAREL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa surgiu de um problema da realidade concreta, encontrado nos cursos de Educação Física da UFSC. A divisão do currículo causada pela Resolução 07 aprovada em 31 de março de 2004 que estabelecem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) geraram discussões muito antes de a Resolução ser aprovada - como vimos ao longo da nossa pesquisa - e permanecem até os dias atuais. Encontramos tanto no quadro docente quanto o discente das Universidades questionamentos e críticas voltadas à divisão do curso. O questionamento central é: o trabalhador da área da Educação Física que atua fora da escola não é um professor?

Um dos principais argumentos dos defensores da divisão do currículo é que os campos de atuação dentro e fora da escola são muito diferentes e que seria necessária uma formação inicial diferenciada e especializada, uma focada para a Educação Básica e outra para a área não escolar. Decidimos, através da nossa pesquisa, colocar à prova este argumento. Além da pesquisa bibliográfica sobre o assunto, realizamos um questionário que foi respondido por 47 sujeitos e ainda observamos 5 destes sujeitos durante três dias de seus trabalhos nos diferentes locais de atuação. Durante este percurso buscamos responder nossas perguntas de partida, cumprir os objetivos da pesquisa, testar as nossas hipóteses e, além disso, responder novos questionamentos que surgiram ao longo do caminho. Ao longo da dissertação já conseguimos responder boa parte das perguntas, nos resta agora concentrá-las neste espaço para chegarmos a uma conclusão final da pesquisa.

Vale destacar que encontramos um limite ao longo de nossa pesquisa no que se refere à discussão sobre os campos de atuação da Educação Física. Identificamos uma carência de debate teórico sobre este tema na área, seria essencial um aprofundamento dos estudos que abordem a questão dos campos e atuação profissional da Educação Física. Durante a nossa pesquisa acabamos por focar nos locais de trabalho, até pela dimensão limitada desta pesquisa. Para um aprofundamento maior sobre os campos de atuação seria necessária uma amostra maior de sujeitos observados, o que não foi possível nesta pesquisa, mas fica uma indicação de aprofundamento neste sentido nas pesquisas futuras.

Perguntas de Partida

A partir da organização do mundo do trabalho hoje em que se diferenciam os diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado?

Vamos retomar aqui outras perguntas que surgiram ao longo da pesquisa: Afinal, o graduado em Educação Física com o título de bacharel que for dar aulas em academias, clubes e hotéis não estará ministrando aulas para pessoas? Não seria ele também um professor? No caso da afirmativa, não deveria ele também ter feito as disciplinas que os licenciados tiveram que fazer para tornarem-se educadores? Será que as atuações dentro e fora da escola são tão distintas que necessitam uma formação inicial diferenciada?

O Mundo do Trabalho atual é caracterizado pela predominância da indústria toyotista na produção das mercadorias para o sistema capitalista. Este tipo de produção causou uma mudança no processo de trabalho e no perfil do próprio trabalhador. A indústria passou a terceirizar boa parte dos serviços antes realizados pela própria indústria. Além disso, flexibilizou a própria fábrica com a ajuda da automação e da microeletrônica, necessitando de uma quantia cada vez menor de trabalhadores para funcionar. Estas mudanças na produção de mercadorias e terceirização de serviços causaram diversos fenômenos sociais: queda maciça dos postos de trabalho nas indústrias; aumento do setor de serviços; flexibilização das condições de trabalhos dos empregados; aumento do número de desempregados; mudança do perfil do “trabalhador ideal” que agora deveria ser flexível e polivalente.

Vimos ao longo da pesquisa que estas mudanças não ficam isoladas nos campos de trabalho da indústria, mas refletem em toda a sociedade, inclusive na área da Educação Física. Com nossos dados de campo em mãos percebemos que nos campos de atuação da Educação Física também existe uma cobrança do mesmo perfil citado acima, ou seja, de um profissional polivalente e flexível, que possa executar diversas funções dentro de um campo de atuação ou em diversos campos de atuação, sendo que o segundo caso é mais recorrente.

Além do perfil do trabalhador, identificamos em nossa pesquisa que a flexibilização das condições de trabalho também são uma regularidade. Aliás, esta foi a primeira regularidade que encontramos em todos os campos de atuação observados. Em todos eles encontramos uma ou mais das seguintes condições de trabalho: baixa remuneração; materiais limitados para trabalhar; trabalhador precisou pagar do próprio

bolso a compra dos materiais de trabalho; contrato de trabalho sem carteira assinada podendo ser mandado embora a qualquer momento; ausência de contrato de trabalho; contrato com carteira assinada, mas sem garantia de vale-transporte ou vale-alimentação; acúmulo de funções; não pagamento de todas as horas trabalhadas; demissões sem justa causa; jornada de trabalho semanal acima de 44 horas; trabalho em diversos locais diferentes.

Outra regularidade encontrada foi que em todos os sujeitos da pesquisa que estavam atuando na área da Educação Física estavam trabalhando com algum conteúdo da Cultura Corporal e, obviamente, transmitindo estes conteúdos para outras pessoas, sejam crianças, adolescentes, adultos, idosos e/ou com necessidades especiais. Os conteúdos que encontramos foram: Jogos Populares, Atividades Rítmicas, Brincadeiras de Roda, Natação, Musculação, Esporte, Futebol, Corrida, Treinamento Funcional, Danças, Ginástica, etc.

Ainda encontramos a regularidade que todos os observados realizavam planejamento dos conteúdos trabalhados e avaliação dos seus alunos para, posteriormente, readequar o que foi planejado. Além disso, observamos um acompanhamento direto do aprendizado dos alunos durante as aulas.

As diferenças que encontramos nos campos de atuação se referem ao tipo de conteúdo trabalhado e o público alvo. Encontramos desde aulas de Educação Física na Creche para crianças de três anos de idade até aulas de natação em clube para pessoas idosas, passando por todas as faixas-etárias no meio. A diferença está em como trabalhar com cada público e cada conteúdo da Cultura Corporal.

Fazendo um balanço dos resultados da nossa pesquisa podemos afirmar com toda a convicção que o graduado em Educação Física é um professor, independentemente se este trabalha dentro ou fora da escola, afinal como vimos ao longo da pesquisa, todos eles trabalham transmitindo os conteúdos da Cultura Corporal para outras pessoas, com planejamento, acompanhamento e avaliação do conteúdo. Além disto, todos eles são tratados como “professores” pelos seus próprios alunos e pela sociedade e, na maioria dos casos as suas atuações são em forma de “aulas”. Por isso, voltamos a frisar que

a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico, da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a atividade pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho

seja de produção de bens materiais ou imateriais – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, produção de tecnologias esportivas e outros. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos [que] o princípio de estruturação da atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal é a base da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física (TAFFAREL; et al, 2006, p. 161).

Em relação às diferenças, elas existem, mas isto se deve ao fato de o campo de atuação do professor de Educação Física ser realmente amplo e diversificado. No entanto, não é dividindo o curso e buscando uma suposta especialização precoce que problema será resolvido, pelo contrário, o que aconteceu foi o agravamento do problema. Concordamos com Cunha (2010) quando ele afirma que

um dos elementos da precarização do trabalho docente em educação física provavelmente se apresenta na fragmentação da formação em educação física, entendendo que tal fragmentação é fruto dos novos ordenamentos legais, adequação ao novo padrão de acumulação capitalista com o advento da reestruturação produtiva (CUNHA 2010, p. 116-117).

Dias (2011) também chega a esta conclusão em sua dissertação de mestrado e afirma que esta fragmentação na formação dos professores de Educação Física é uma minimização da formação sob a ordem do capital. Ao analisar os cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC, ela constatou que

do ponto de vista epistemológico, não há fundamentação científica para fragmentar a formação na área. Nesses cursos os projetos foram adequados formalmente para atender demandas de mercado, as semelhanças entre as disciplinas ofertadas e mesmo as diferenças, deixam explícita essa falta de fundamentação. As adequações feitas para distinguir em curso do outro, a distribuição de disciplinas iguais em eixos diferenciados, a mudança de denominação das disciplinas, a alteração das ementas, não se justificam a não ser

pela necessidade de atender a lógica de valorização de valor sob o discurso de que o mercado pede um novo tipo de profissional para intervir em novos campos de atuação (DIAS, 2011, p. 223-224).

Taffarel (2012) compartilha a mesma tese defendida pelos autores já citados ao fazer uma análise de conjuntura do momento que passa a Educação Física brasileira.

A “realidade atual” na formação de professores nos permite levantar a *hipótese* de que está em curso um **processo de desqualificação e destruição das forças produtivas**, das quais consta o trabalho e o trabalhador, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qualificação acadêmica e de atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão pela negação do conhecimento científico, pelo estabelecimento de consensos, pela coerção, pela regulamentação e pela criação de conselhos de caráter privatista (TAFFAREL, 2012, p. 106, grifos no original).

Chegamos à conclusão de que os trabalhadores que atuam nas diversas áreas da Educação Física são de fato professores e que a fragmentação do curso tem servido para precarizar ainda mais a condição de trabalho da área. No entanto, a precarização do trabalho não é um fenômeno exclusivo desta área, o que ocorre é o inverso, a precarização do trabalho na Educação Física (acentuado pela divisão do curso) é um reflexo da precarização do trabalho de forma geral no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Desta forma comprovamos nossas duas hipóteses que foram elaboradas antes de iniciar a pesquisa:

1. *A fragmentação curricular da EF não se justifica simplesmente pelos seus diferentes campos de atuação, uma vez que a docência é um elemento unificador da atuação profissional.*
2. *A fragmentação curricular da EF é um reflexo da divisão do Mundo do Trabalho de forma geral.*

Dito isto, ressaltamos que mudanças precisam ocorrer na formação de professores de Educação Física no Brasil. É necessário que

ocorra uma superação da atual visão fragmentada de Educação Física e a construção de uma Licenciatura generalista que tenha como princípios

a) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral; b) unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social; c) gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias; d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal; e) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, e trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral; f) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho; g) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição (TAFFAREL, et al, 2006, p. 161-162).

Esta proposta já existe, é chamada de Licenciatura Ampliada e já está sendo testada na UFBA e está em processo de implementação na UFSM, como vimos no capítulo 3 da nossa dissertação.

Como foi visto, inúmeros autores da área da Educação Física, como: Taffarel (1993), Almeida (2002), Nozaki (2004), Alves (2005), Santos Júnior (2005), Lemos (2008), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Coimbra, (2010), Filmiano, (2010), Silva e Frizzo (2011), Dias (2011), Aranha (2011) Dutra (2011), Morschbacher (2012), apontam as limitações das atuais Diretrizes Curriculares e currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado ao longo do país, uma formação alicerçada

nos moldes propostos pelos intelectuais orgânicos do sistema capitalista. Formação esta fragmentada, unilateral, totalmente voltada para o mercado de trabalho e sua volatilidade.

No enfrentamento da luta de classes não basta apenas realizar a crítica ao sistema e seus mecanismos de alienação da classe trabalhadora, é necessário apontar a saída desta armadilha. No caso do embate referente à formação de professores de Educação Física, a saída já existe e está bem estruturada. A Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física foi construída no seio da luta de classes pela classe trabalhadora e já é uma proposta estruturada, concreta que está em debate por todo o Brasil. Uma proposta de superação da atual formação com o intuito de construir uma formação omnilateral que possibilite ao egresso a base necessária para a atuação em qualquer campo da Educação Física, além de possibilitar a compreensão de fato do mundo atual e a necessidade de sua transformação. Retomando a palavra de ordem do MEEF: A Educação Física é uma só!

Se a saída para a formação de professores de Educação Física é a Licenciatura Ampliada, os problemas que encontramos nos campos de atuação – precarização, flexibilização, desemprego – só serão resolvidos com uma revolução social que culmine no fim da atual sociedade dividida em classes (pautada na exploração do homem pelo homem) em busca de uma sociedade Comunista. Somente quando o trabalho deixar de ser alienado do produtor e a sociedade for pautada nas necessidades humanas (e não no lucro resultante da mais valia) é que será possível reduzir significativamente a jornada de trabalho dos produtores livremente associados e o desemprego será uma palavra extinta do vocabulário mundial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. (org.). **Os bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória: CEFD/UFES, 2002.

ALVES, M. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Um Olhar Através Da Vivência No Movimento Estudantil De Educação Física**. Curitiba: Monografia, Universidade Federal do Paraná, 2005.

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2006.

ARANHA, O. L. P. **Currículo de Formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BOLONHA PROCESS. **About the Bolonha Process**. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/> Acesso: 11/03/2013.

_____. **Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus assinada em Bolonha**. Bolonha, Itália, 1999.

BORGES, A. **Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 2003, v. 18, n. 52.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de Junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. 127

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2001, de 03 de julho de 2001.** Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 400/2005, de 24 de novembro de 2005.** Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física (licenciatura) tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94.2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 142/2007, de 14 de junho de 2007.** Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação, 2007a.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº4, de 6 de abril de 2009.** Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.

BRITO NETO, A. C. **O Impacto das diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos Político pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do para. 2009.** 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do ará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

CAROS AMIGOS. **DRU tirou R\$467 bilhões da seguridade social.** São Paulo, SP, Ano XV nº180, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2006.

COIMBRA, T. **O reordenamento do trabalho do professor de educação física e a organização empresarial do âmbito do fitness: confef/cref, acad e sindicad.** In: Motrivivência, nº 35 vol.1, Florianópolis, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Editorial.** Revista E.F. Rio de Janeiro, n.27, ano VIII, mar/2008

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta do colégio de presidentes em comemoração aos 13 anos do sistema confef/crefs.**

Disponível

em:

<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/impresao.asp?id=685> Acesso em 27/11/12

CRUZ, A. C. S.. **O embate de projetos na formação de professores de educação física:** Para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

CUNHA, F. J. P. **Precarização do trabalho e Educação Física: situando a questão.** In: Motrivivência, n° 35, Florianópolis, 2010.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização sob a ordem do capital.** 292p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

DIAS, G. P. **Empreendedorismo e Educação Física: reflexões à sua apreensão/implementação na formação humana.** In: Motrivivência, n° 35, Florianópolis, 2010.

DINIZ E. **Empresariado e estratégias de desenvolvimento.** Lua Nova, São Paulo, 2002.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1987.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Salário mínimo nominal e necessário.**

<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

Acesso em 02/12/12.

DUTRA, G. C. Z. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física: um balanço da correlação de forças na área.** 2011. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: RICARDO, Antunes (org.). *A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

FILMIANO, G. M. **Retórica de uma formação: a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do CDS/UFSC**. Florianópolis: Monografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura Municipal** de Florianópolis. Florianópolis, 2008.

FOLHA ONLINE. **Com 83% de aprovação ao Governo Lula bate recorde histórico**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/820667-com-83-aprovacao-ao-governo-lula-bate-recorde-historico-mostra-datafolha.shtml> Acesso em 11/03/13.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortêz, 1989.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortêz, 1996.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos**. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória.** In: Motrivivência, ano VII, nº 8, 1995.

GANDINI, R. e RISCAL, S. **A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil.** In: OLIVEIRA, D. A. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GASPAR, R. **Pressupostos Teórico- Metodológicos Presentes Na Proposta Curricular De 2008 Da Secretaria Municipal De Educação De Florianópolis: O Caso Da Educação Física.** Monografia (Licenciatura em Educação Física). Florianópolis, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia critico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GUIMARÃES FILHO, José Carlos de Moraes; MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira. **Quando a beleza põe a mesa: uma análise das condições de trabalho do profissional de Educação Física em Mega-Academias.** In: Motrivivência, nº 36, Florianópolis, 2011.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSBAWM, E.J. **Mundos do Trabalho.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IASI, M. L. **Ensaio Sobre Consciência e Emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior.** Disponível em:

download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso em 12/03/13

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2a Ed Rio de Janeiro Paz e terra 1976

KUENZER, A. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho**. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE J.L. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, Autores Associados, 2005.

LACKS, S. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEMONS, L. M. **Formação profissional e a inserção de egressos do Curso de Educação Física da UNIJUI no mercado e no mundo do trabalho: 1995-2006**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

MARTINS, A. **A Direita Pelo Social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____. **“Todos Pela Educação”: o projeto educacional dos empresários para o século XXI**. Caxambu, 2008/Trabalho apresentado no GT Trabalho e Educação, na 31ª Reunião da ANPED, 2008.

MARX, K. **Capítulo 6 inédito de O Capital**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – A contraoposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paul: Martin Claret, 2006.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

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

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **MPF quer acabar com restrição de atuação para licenciados em Educação Física**. Disponível em: <http://www2.prsc.mpf.gov.br/conteudo/servicos/noticias-ascom/ultimas-noticias/mpf-quer-acabar-com-restricao-de-atuacao-para-licenciados-em-educacao-fisica-florianopolis> Acesso: 02/06/2013

MIRANDA, S. G. **A Autonomia Universitária e a sua antinomia: o Reuni**. Disponível em: <http://reuniufpr.forumativo.com/t43-a-autonomia-universitaria-e-a-sua-antinomia-o-reuni-sonia> Acesso em: 12/03/2013

MONTEIRO, N. **Naomar Monteiro, Reitor da UFBA explica projeto da Universidade Nova**. Entrevista à Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2006. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=4414 Acesso: 24/04/2013.

MORSCHBACHER, M. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediação da regulamentação da profissão**. 2004. 399p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Balanco dos 10 anos de mncr: fundamento, estratégia, tática e método**. In: Caderno de Debate da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, volume XII, 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

QUELHAS, A. A. **Profissional de Educação Física no segmento Fitness: reflexões a partir da categoria Trabalho.** In: Motrivivência, nº 36, Florianópolis, 2011.

ROSSLER, J. H. **A Educação como Aliada da Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada.** In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

REZER, R. **“Formas-de-ser” Da Educação Física Contemporânea – Duas Teses (não) Conclusivas...** Salvador: Anais do XVI Congresso de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, M. S. **Reordenamento do Mundo do Trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990).** In: Motrivivência, nº 35, Florianópolis, 2010.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e Democracia.** 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997a.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997b.

_____. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE J.L. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, Autores Associados, 2005.

SILVA, G. G.; FRIZZO, G. F. E. **Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFs**. In: Motrivivência, nº 35 vol.2, Florianópolis, 2011.

SILVA, L. I. L. **Carta ao Povo Brasileiro**. São Paulo, 2002.

SILVA, M. R. (org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Argos, 2007.

SILVA, M. R. **Trama Doce- Amarga: exploração do trabalho infantil e cultura lúdica**. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 2003.

SINDACAD. **Sindicato**. Disponível em: <http://sindicad.ning.com/page/sindicad-1> Acesso em 02/12/12.

SEMERARO, G. **Intelectuais “Orgânicos” Em Tempos De Pós-Modernidade**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SHIROMA, E. O. ; CARDOSO, A. M. ; SCHNEIDER, M. C. ; TURMINA, A. C. ; LOPES, K. ; ZAINAGHI, C. **Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL. Itajaí : UNIVALI, 2008. v. 1. p. 1-17.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação de UFSC, Florianópolis, 2011.

STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física Existe**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada**. Revista Kinesis, v. 30, n. 1, Santa Maria, 2012.

_____. **Perspectivas pedagógicas em educação física**. In: GUEDES, O. Atividade física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.

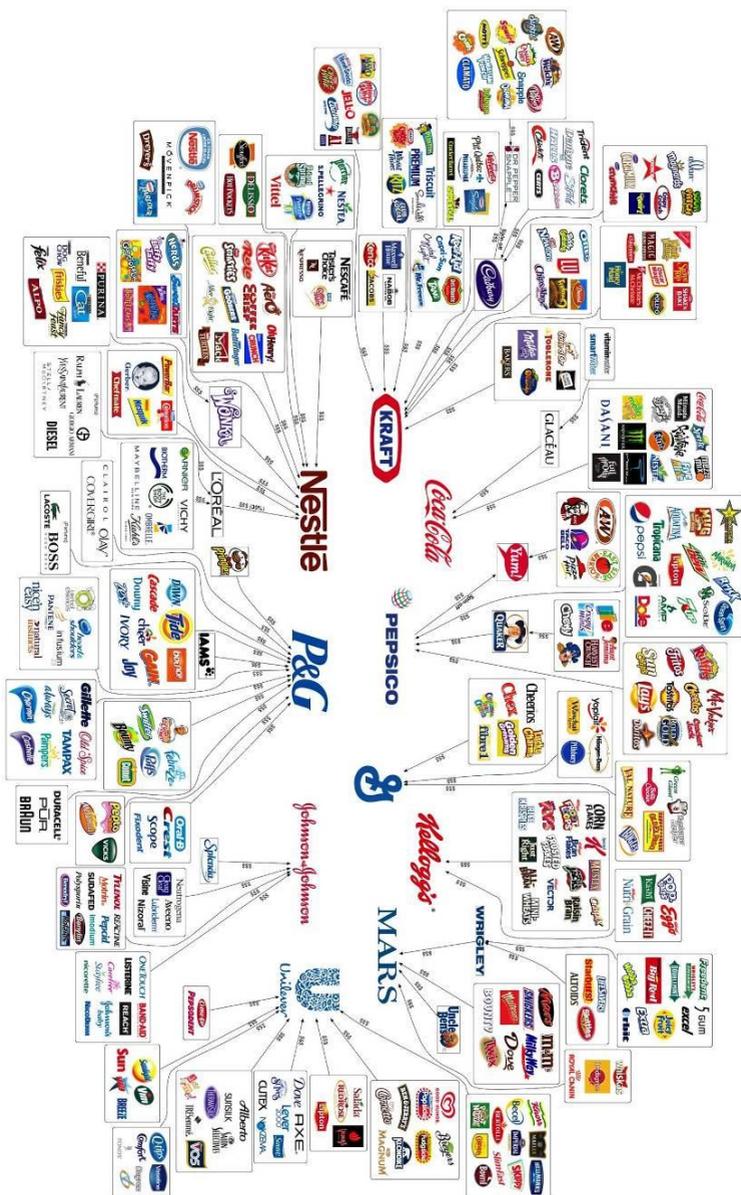
_____. **Relações e nexos entre reforma administrativa, política salarial e reforma universitária: documento preliminar para discussão**. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=259> Acesso em 11/03/2013.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TITTON, M.; CASAGRANDE, N. **Formação de professores de educação física para a cidade e o campo**. Revista Pensar a Prática, v. 9, n. 2, Goiânia, 2006.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho Docente E Capitalismo: Um Estudo Crítico Da Produção Acadêmica Da Década De 1990**. Apresentado na Reunião Anual da Anped, 2006.

Anexo 1

Rede de Corporações que Controlam a Indústria do Alimento



Anexo 2

Questionário da Pesquisa: **OS CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC APÓS A FRAGMENTAÇÃO EM LICENCIATURA E BACHARELADO: DIFERENÇAS E REGULARIDADES.** Nossa pesquisa tem o objetivo geral questionar: *A partir da organização do mundo do trabalho hoje em que se diferenciam os diversos campos de atuação da Educação Física? Essas diferenças e regularidades justificam uma cisão do curso entre licenciatura e bacharelado?* Contamos com sua colaboração para responder as perguntas e auxiliar com o desenvolvimento da pesquisa. Ainda informamos que os dados pessoais serão utilizados somente para organização interna e não serão divulgados de forma alguma. Para responder ao questionário clique em responder email e responda as perguntas. Desde já agradecemos.

1. Nome:
2. Cidade Natal:
3. Cidade Atual:
4. Curso: () Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura e Bacharelado
5. Ano de Conclusão
6. Possui registro no CREF? () Sim () Não
7. Qual seu Campo de Atuação (pode assinalar mais que um):
 - a) () Educação Física Escolar (Curricular, iniciação esportiva na escola, etc)
 - b) () Atividade Física e Saúde (Musculação, Ginástica de Academia, Iniciação Esportiva fora da Escola)
 - c) () Recreação e Lazer (Hotéis, Pousadas, Espaços Públicos, etc)
 - d) () Treinamento Esportivo (Alto Rendimento)
 - e) () Outros na área. Qual?
 - f) () Não trabalha com Educação Física
8. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
 - a) Total:
9. Nome da(s) Empresa(s) ou órgão(s) Público(s) em que trabalha:
10. Assinale qual a sua faixa salarial total:
 - a) () De 1 a 3 salários mínimos
 - b) () De 3 a 5 salários mínimos

- c) () De 5 a 7 salários mínimos
- d) () De 7 a 10 salários mínimos
- d) () Mais de 10 salários mínimos

11. Você trabalha no Campo de Atuação que gostaria?

- a) () Sim
- b) () Não

12. Caso a sua resposta tenha sido “Não” na pergunta anterior, qual o campo de atuação que gostaria de trabalhar?

- a) () Educação Física Escolar (Curricular, iniciação esportiva na escola, etc)
- b) () Atividade Física e Saúde (Musculação, Ginástica de Academia, Iniciação Esportiva fora da Escola)
- c) () Recreação e Lazer (Hotéis, Pousadas, Espaços Públicos, etc)
- d) () Treinamento Esportivo (Alto Rendimento)
- e) () Outros na área. Qual?
- f) () Não gostaria de trabalhar com Educação Física
- g) () Não se aplica

13. Caso a sua resposta tenha sido “Não” na pergunta 11, qual o motivo de não estar no campo que gostaria de trabalhar?

- a) () Financeiro (o campo atual paga melhor)
- b) () Falta de oportunidade (não consegui emprego neste campo)
- c) () Limitação do diploma (com meu diploma não posso trabalhar no campo que gostaria)
- d) () Outro. Qual?

14. Você gostaria de ter as duas habilitações, Licenciatura e Bacharelado?

- a) () Sim, mas não vou fazer a 2ª habilitação
- b) () Sim, estou fazendo a 2ª habilitação
- c) () Sim, pretendo fazer a 2ª habilitação
- d) () Não. Porque:

15. Você concorda com a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado?

- a) () Sim.
- b) () Não.

16. Por favor, justifique a resposta anterior.