

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA: situando a questão

Fernando José de Paula Cunha¹

RESUMO

O presente ensaio procurou investigar os elementos iniciais para compreensão do processo de precarização do trabalho docente, bem como, suas articulações com a organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação em educação física. Neste sentido, buscou-se primeiro analisar a categoria trabalho; segundo, entender o processo de precarização do trabalho docente dentro de um movimento complexo e contraditório na formação em educação física; e, terceiro, tentar explicar os efeitos na organização do trabalho pedagógico em educação física. Para tanto, utilizamos o materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento. Abordando a literatura/documentos - a partir da perspectiva hermenêutico-dialética.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trabalho Docente. Precarização. Educação Física.

1 Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Educação da Faculdade de Educação da Bahia / FACED-UFBA. Contato: fjpc@hotmail.com

“É na vida real que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do desenvolvimento prático dos homens. É nesse ponto que termina o fraseado vago sobre a consciência, e o saber real passa a ocupar o seu lugar”²

Introdução

O presente ensaio foi desenvolvido com a intenção de apontar questões sobre a formação de professores de educação física no contexto do novo padrão de acumulação capitalista. Essas questões situam-se num contexto da reestruturação produtiva que engendra transformações importantes na organização da produção de mercadorias.

A partir da década de 1960 com o surgimento da teoria do capital humano³ a educação passou a ser entendida com algo meramente ilustrativa, mas decisiva para o desenvolvimento econômico. Postulando assim, uma estreita ligação entre educação e trabalho, entendendo que a educação potencializa trabalho (SAVIANI, 2010). Neste período assistiu-se no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação

fordista e as ambições do ideário nacional desenvolvimentista, já nos anos de 1990 demarcaram uma realidade educacional marcada pelo advento do “estado mínimo” e com o imperativo da acumulação flexível. Assim, este período de transição, a educação passou por profundas transformações nos seus objetivos, nas suas funções e nas suas organizações, na tentativa de adequar-se as demandas a elas apresentadas.

De acordo com Oliveira (2004) as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Passa a ser um imperativo nos sistemas educacionais, inclusive na educação superior, formar os indivíduos para a empregabilidade.

Esse olhar sobre a realidade acentua as reflexões sobre a precarização do trabalho docente. Pois, o que tem se levado sistematicamente a considerar como trabalho precarizado é apenas o trabalho docente sob contratos temporários - sem estabilidade e direitos. Assim sendo, estariam circunscritos a esse universo apenas os docentes sem vínculos empregatícios com

2 Marx e Engels, Ideologia Alemã.

3 Teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodoro SCHULTZ nos EUA na década de 1950. A idéia é a de que a um aumento de investimento em **instrução, treinamento e educação**, corresponde um aumento de produtividade.

as Instituições de Ensino Superior (IES), ou seja, uma parte dos docentes das IES privadas e os docentes temporários das IES públicas. A essa abordagem de precarização do trabalho bastante reduzida deve-se a uma compreensão não menos restrita de que os impactos da chamada reestruturação produtiva sobre os trabalhadores seriam exclusivamente econômicos, o que tem viabilizado uma percepção da precarização do trabalho assentada apenas no contrato de trabalho, isto é, em sua forma jurídica. Noutro sentido, ainda não verificado evidentemente nessas reflexões, estariam outros aspectos do trabalho docente como a intensificação do trabalho, a flexibilização e estagnação dos salários, a subtração de direitos sociais e o aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais, que escapariam à percepção, tanto para os docentes temporários como para os estáveis.

Assim, ocorre 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, particularmente nas universidades públicas.

Dessa maneira, é preciso posicionar a questão da precarização do trabalho docente numa percepção mais ampliada das mudanças ocorridas nos últimos 30 anos no mundo do trabalho, buscando identificar e problematizar possíveis alterações na rotina das atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) e não apenas nas relações de contrato. Alargada a dimensão a partir da qual os impactos dessas mudanças no cotidiano dos docentes serão examinados. Tem-se, de início, a idéia de que a precarização do trabalho não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico, entendido geralmente como reestruturação produtiva, mas que tem implicações também de natureza social à medida que interfere na forma de existência da

classe, cultural e política à medida que interfere na auto-percepção que os trabalhadores, docentes em particular, têm de si e no modo com que se organizam. Ainda, o plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; neste ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseadas nas noções de empregabilidade e empreendedorismo. Conforme posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) expressa no *Relatório Delors*⁴.

Já no âmbito da educação física, existe poucas contribuições teórica no que diz respeito às produções que tratam das conseqüências dessas mudanças no mundo do trabalho para o interior da área, seja no aspecto dos projetos educacionais hegemônicos que a marginalizam, seja no próprio aspecto da organização do trabalho pedagógico do professor de educação física. E, conforme Freitas (1989) vários fatores que afetam a organização do trabalho na escola e *na universidade* (grifos meus), como um todo,

afetam a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. No que diz respeito às pesquisas elaboradas sobre o trabalho pedagógico em educação física, encontram-se vários estudos que circunscrevem suas análises ao mercado de trabalho, tratando a questão em sua aparência, o que traz a necessidade de um aprofundamento dos nexos com a concretude das relações no mundo do trabalho.

De acordo com Taffarel (2009), esse momento em curso faz parte do processo de mundialização da educação e surge exatamente num período de aprofundamento da crise do capitalismo, introduzindo modificações inclinadas a aumentar as taxas de exploração do capital mudando o papel do estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica.

Diante do exposto, apresentamos como hipótese deste ensaio 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, como exigência educacionais para

4 Relatório da UNESCO intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", presidido por Jacques Delors.

adequação ao novo padrão de acumulação capitalista com o advento da reestruturação produtiva.

Primeiras aproximações: a categoria Trabalho

A discussão sobre “precarização do trabalho” nos remete a uma questão central: o que se entende por trabalho e qual o conceito de trabalho que estamos falando? Para efeitos didáticos, apresentamos duas dimensões sobre o ponto de vista do materialismo dialético, a ontológica e a histórica⁵. O processo de trabalho é uma condição própria do ser humano para, ao se relacionar com a natureza, produzir sua existência, independentemente de qualquer forma social determinada (MARX, 2001). Diferentemente dos animais, que se adaptam a natureza, os seres humanos fazem o contrário: adaptam a natureza a suas necessidades. Neste ponto, o homem utiliza-se do domínio de sua corporeidade para apropriar-se, e, assim, relacionar-se com a natureza criando suas condições de desenvolvimento. Por isso, concordamos com Saviani (2010) que o trabalho define a essência

humana e que, portanto os seres humanos, para continuar existindo, precisam estar continuamente produzindo sua própria existência a partir do trabalho.

Aqui se configura a dimensão ontológica do trabalho. “Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade [...] do desenvolvimento dos homens que trabalham” (LUKÁCS, 1978, p.5). Conforme percebemos, ao passo que o homem domina os meios de trabalho, ele se distingue de todas as outras espécies. Em outra passagem no texto *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1989) também ilustram essa consideração:

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (p. 13)

5 É importante salientar que não se trata de dimensões antagônicas. A dimensão ontológica pressupõe uma formação em sua historicidade, bem como a dimensão histórica é fruto de uma relação com a dimensão ontológica. Assim, são dimensões que se inter-relacionam, compondo um todo orgânico.

Já Mészáros (1995) chama essa dimensão ontológica, cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução humana, de mediação primária social metabólica, funções primárias de mediação.

Ainda para Mészáros (1995), a mediação primária não demanda, em si, o estabelecimento de hierarquias de dominação e subordinação como uma estrutura necessária de reprodução metabólica social. Contudo, as determinações opressivas dos modos hierárquicos de controle reprodutivo tiveram outras origens no curso da história e determinaram o surgimento de uma segunda ordem de mediações, de sistemas sociais reprodutivos historicamente específicos, que subordinaram a realização de todas as funções de mediações primárias. Trata-se da dimensão histórica do trabalho.

Assim, no decorrer da história da humanidade, quando ocorre a divisão do trabalho, o homem apropria-se do trabalho de outro, e este último se descaracteriza como ser, já que o trabalho em sua dimensão ontológica lhe é estranhado. Criam-se, pois, relações econômicas e sociais de intensa desigualdade e opressão.

enfim, a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte

fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto, portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, ao invés de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência. [...] (MARX e ENGELS, 1989, p.29).

A discussão apresentada acima aponta que o trabalho, em sua dimensão histórica, sofre uma descaracterização. A alienação subordinada pelo metabolismo do capital possui em si uma contradição, qual seja a da potencialização das forças produtivas (cria riqueza, avanços tecnológicos), no entanto cria relações de extremas desigualdades devido a não socialização do resultado do trabalho humano. Desta forma, no modo capitalista de produzir a vida, a práxis produtiva cria um mundo de objetos humanizados

nos quais os seres humanos não se reconhecem. Para Kuenzer (2010) esta relação alienante não é apenas entre o trabalhador e sua produção, mais também entre o trabalhador e outros homens. Tal contradição refere-se à tensão capital x trabalho, ou seja, à luta de classes como motor da história (MARX e ENGELS, 1988). A contradição cria crises que fazem parte da estrutura do capital, denominadas crises estruturais. Por sua vez, o capital vive em crises cíclicas, tentando revigorar-se a cada nova forma assumida, contudo aprofundando cada vez mais o seu estado metabólico.

Assim, ampliando nossa percepção sobre o trabalho cabe identificar e avaliar as razões históricas de sua precarização e seus impactos no trabalho docente.

Razões e condições da precarização do trabalho

O cenário de prosperidade do capital nas décadas do pós-guerra foi geralmente mensurado em torno de dois dígitos e seu vigor começou a desaparecer tanto nos países do norte quanto nos do sul no final da década de 1960 Vasapollo (2005). Embora os lucros existentes em todo o planeta continuassem a se concentrar cada vez mais nas grandes corporações multinacio-

nais e transnacionais suas taxas tenderam a diminuir, com exceção reservada para o capital financeiro apesar das intermitentes desvalorizações nas bolsas ocorridas ao longo das décadas de 1980 e 1990 (CHESNAIS, 1998).

No campo de reflexão marxista esse tipo de crise foi caracterizado pelo excesso de produção de mercadorias contraposto a uma escassez na capacidade de consumo mundial, uma crise de superprodução. Em síntese, o capital não conseguia se reproduzir.

Nesse contexto histórico, para recuperar as antigas taxas de lucro, o capital produziu uma solução que combinou três fatores. À busca de melhor remuneração, o capital foi derramado no sistema financeiro e convertido em capital especulativo nas bolsas de valores por meio da compra e venda de títulos da dívida pública, de moedas e de todo tipo de ações Guttman (1998). Esse caminho permitiu ao capital obter rentabilidade sem realizar nenhum tipo de inversão direta de recursos no setor produtivo ou de serviços, isto é, sem nenhuma criação de novos postos de trabalho.

Em paralelo a sua financeiraização, 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).

O terceiro fator talvez tenha sido o de maior impacto na vida dos trabalhadores e certamente foi o que mais diretamente relacionou-se com a precarização do trabalho docente: a incorporação de economias e atividades não capitalista à órbita do capital. No caso do Brasil este processo de conversão do patrimônio público em privado apresenta evidências já na década de 1980, como nos indica Guimarães (2004), ainda sob o regime militar, mas adensou-se de

fato no início da década de 1990, quando as orientações políticas dos governos no Brasil datados a partir do Collor de Melo foram francamente neoliberais.

Neste período, tentou-se "reformular" toda a legislação sobre as relações capital e trabalho com o objetivo de subtrair as cláusulas que definiam proteção e direito dos trabalhadores. Esse esforço foi iniciado no governo Collor e continuado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio de algumas Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Emendas Constitucionais, Portarias Ministeriais de Decretos Presidenciais, FHC aumentou a desregulamentação da legislação trabalhista orientando-se sempre no sentido de "subordinar o legislado ao negociado".

Podemos ilustrar a chamada "flexibilização" do trabalho com três exemplos elucidativos. Por ordem cronológica merece destaque a Lei 8949/94, que modificou o art. 442 da CLT, acrescentando-lhe um parágrafo para determinar a inexistência de vínculo empregatício entre a cooperativa e seus cooperados e entre as empresas contratantes de serviços. Essa alteração permitiu que empregados passassem a categoria de associados, desobrigando a empresa e a cooperativa dos encargos trabalhistas e previdenciários. Na prática tal lei tornou-se poderoso

vetor para que empresas transnacionais e nacionais terceirizassem suas atividades utilizando trabalho contratado de cooperativas desobrigadas legalmente de qualquer encargo social. A esta lei seguiu-se o engajamento de milhares de trabalhadores nessas cooperativas (muitas delas incentivadas e criadas sob a inspiração da teoria da “economia solidária”) esperançosos de escapar do desemprego e de converterem-se em seus próprios patrões.

Recorrendo à força ideológica presente na conversão de trabalhadores em pequenos e micros-empresários, a Lei 9468/97 instituiu os Planos de Demissão Voluntária (PDV), com a finalidade de reduzir os quadros de pessoal na administração pública. Este segundo exemplo que teve ampla repercussão nos estados, além de desarticular o mercado de trabalho, contribuiu para o desemprego, a insegurança e o empobrecimento dos trabalhadores. O terceiro exemplo, a Lei 9601/98, radicalizou a flexibilização dos contratos de trabalho e a legislação trabalhista instituindo o contrato temporário de trabalho e reduzindo o percentual de contribuição do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) de 8% para 2%, estipulando que o trabalhador contratado sob esta forma não tenha direito a receber, em caso

de demissão, nem os 40% de multa sobre o Fundo, nem o aviso prévio. Esta lei de grande abrangência permitiu ainda a introdução do Banco de Horas, gestado no interior da (Central Única dos Trabalhadores) CUT, desde que convenicionado por acordo entre patrão e trabalhadores. Tal Banco de Hora, na prática se caracteriza pela adoção de um autêntico sistema de créditos (prorrogações de jornada) e débitos (diminuição de jornada ou folgas) relacionado às horas trabalhadas e compensadas pelo trabalhador ANDES-SN (2003). Considerada uma grande conquista pela CUT, o Banco de Horas 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.

O governo Lula da Silva, também aprofunda esse cenário, quando em 2003 consegue aprovar as reformas da previdência, uma fatia da reforma tributária que interessava ao capital, a lei de Falências, além de que encaminhou ao Congresso projeto de lei de reforma sindical e trabalhista com viés contrário aos interesses dos trabalhadores, enfraquecendo a organização

sindical e as possibilidades de luta por melhores condições para a classe trabalhadora⁶. Além do mais, no âmbito da Educação o governo Lula da Silva vem implementado desde 2003 alterações que podem ser caracterizadas como uma contra-reforma da Educação, onde pode-se destacar a MP 213/2004 agora lei 11096/05 que institui o PROUNI, a lei 10861/04 que institui o (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) SINAES, a lei 11079/04 que institui as parcerias público-privadas no âmbito da administração pública, a lei 10972/04 que dispõe sobre o incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, o decreto 5622/05 que normaliza a Educação a Distância, a portaria Interministerial nº 22/07 que estabeleceu o banco de professor equivalente, e o Decreto 6096/07 que estabeleceu o REUNI.

Não é excessivo lembrar que do ponto de vista tanto econômico quanto político tais medidas não são originais ou nativas, mas acompanham a orientação mundial de ajuste das economias nacionais à necessidade de recomposição das taxas de lucro do capital que vinham declinando visivelmente em todo o mundo desde a década

de 1970. Essas medidas impostas pelo Estado seguem orientações dos agentes como o Banco Mundial e outros organismos multilaterais para atuarem, na sedimentação da nova ordem mundial, em especial dos países em desenvolvimento. Segundo Silva Júnior (2002) no setor educacional, em especial no ensino superior, as propostas do Banco Mundial, em documento de 1994 são claras:

Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação superior privada a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento da matrícula na educação superior, incrementar a diversidade dos programas de educação e ampliar a participação social no nível superior (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994, apud SILVA Jr., 2002, p. 58).

Assim, é necessário problematizar o processo de precarização do trabalho docente partindo da reflexão sobre as reestruturações do mundo do trabalho e suas repercussões na classe trabalhadora e em específico, no nosso caso, a uma área de estudo e conhecimento no ensino superior ligado a educação física.

6 Ver análise de Maria Lúcia Fattorelli Carneiro. A corrupção venceu a esperança. IN: Universidade e Sociedade

Precarização do trabalho docente no ensino superior: efeitos na organização do trabalho pedagógico em educação física

Nessa lógica neoliberal, os governos dos anos de 1990 tomam como corpo, no país, a redefinição do processo de trabalho na aparelhagem estatal, que se relaciona com a mudança nos conceitos de gestão e, mesmo, de finalidade do Estado. São incorporados os fundamentos da nova hegemonia do capital na implementação das contrarreformas do Estado já mencionadas. Ao passo em que o Estado Brasileiro incorpora princípios da iniciativa privada na gestão dos serviços públicos e no processo de trabalho do seu funcionalismo, observa-se um fenômeno crescente de perdas salariais dos professores e servidores das universidades públicas. Ao mesmo tempo ampliam-se as matrículas nas universidades, bem como, o número de cursos. Como já falamos anteriormente, tudo sem contrapartida orçamentária correspondente para fazer frente às necessidades de qualidade, tanto do ponto de vista do “posto de trabalho” quanto do ponto de vista da qualidade dos cursos e das pesquisas.

Assim a universidade passa a transformar a natureza do trabalho

coletivo de produção do conhecimento. O trabalho em grupo, por exemplo, fundamento essencial do fazer universitário, assume características despolitizantes e desmobilizadoras, interiorizando nos professores os conteúdos ético-político presente na nova hegemonia do capital. O trabalho em grupo na universidade começa a se assemelhar cada vez mais com as formas atuais de trabalho em grupo praticado na produção em série de mercadorias, o que nas fábricas são conhecidas como células de produção. O trabalho em célula faz parte de um conjunto maior de iniciativas praticadas pelo capital com vistas a redefinir todo processo produtivo nos marcos daquilo que Harvey denominou por padrão de acumulação flexível (HARVEY, 1992).

Na universidade, o trabalho em grupo assume algumas dessas características que remetem à natureza do trabalho docente. Aqui vale acrescentar que o trabalho docente se realiza predominantemente na ausência de condições materiais adequadas, ou seja, na universidade, o trabalho em grupo, transforma-se em um instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma possível solidariedade de classe, além do mais transforma a produção do conhecimento em uma linha de produção, onde a qualidade perde

espaço para a quantidade, criando as condições objetivas para o aprofundamento da nova hegemonia do capital na universidade pública. Percebe-se uma grande aderência dos docentes a tal projeto, tanto entre os docentes mais antigos, bem como, entre os mais novos. Entre a nova geração de docentes, a situação tende a ser mais grave, pois esta geração se insere na carreira no momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se capilariza no ambiente universitário, ou seja, no contexto político-ideológico da hegemonia neoliberal e no momento em que a universidade pública se aproxima mais do *ethos* empresarial.

Essa nova geração de docentes do ensino superior constitui-se, em sua maioria de jovens profissionais formados na conjuntura de avanço do neoliberalismo, tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática política. Embora esse conjunto de professores não necessariamente adira à nova hegemonia do capital, encontra-se mais vulnerável ideologicamente ao processo de despolitização do debate sobre a função social da universidade, pelo enfraquecimento do conceito de esfera pública, em seu interior, e que procura reduzir

o seu horizonte de ação a um tipo de imediatismo que associa, cada vez mais, as universidades à lógica do mercado.

A partir desse quadro associado a uma nova regulação que aproxima a educação superior mais do mercado, um novo paradigma de conhecimento é estabelecido para as universidades. E essas novas regulações para as universidades vêm acentuando cada vez mais, a lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática. O Estado investe menos na educação superior pública, o mercado interfere cada vez mais nas funções desta, exigindo uma produção de acordo com as necessidades empresariais. Dessa forma o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece cada vez mais. Isso significa uma espécie de privatização do conhecimento, conforme Naidorf (2003), que cria o capitalismo acadêmico apontado por Slaughter e Leslie (1997), já que o conhecimento é comercializado, no sentido da obtenção de recursos que possam garantir o funcionamento da Universidade, tudo dentro do novo marco regulatório da competitividade.

Assim, soma-se a isso a intensificação dos ritmos do trabalho (seja na graduação ou na pós-graduação), o achatamento salarial

e a tendência de perda de direitos e tem-se, como resultado, o quadro de precarização do trabalho que também manifesta, de uma forma geral, no contexto de outros segmentos do proletariado.

No âmbito da formação do professor muitos desafios precisam ser enfrentados na educação Brasileira. Já na Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional, em seu artigo 87, afirma que a formação do educador deve atender aos objetivos dos níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), por outro lado, defende a necessidade da vinculação entre teoria e prática no processo de formação.

Acompanhando o que aponta a chamada reestruturação produtiva decorrente das mudanças no capitalismo, o Estado neoliberal brasileiro promoveu mudanças estruturais na educação. Mudanças, que promoveram um saldo negativo a qualidade da formação do magistério. Ao adaptar a estrutura da educação brasileira aos ditames do Banco Mundial e do FMI, o governo federal realizou uma variedade de dispositivos legais que, de modo geral, regulamentam essas mudanças.

No 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).

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.

Considerações finais

Contextualizadas, as condições históricas da precarização do trabalho docente carecem de problematização e reflexão sistêmicas proporcionadas por seminários, palestras e debates realizados preferencialmente nos locais de trabalho e com alguma articulação com outras categorias de traba-

lhadores. Todavia, para enfrentar esses desafios precisamos superar as dificuldades mais salientes nesse processo de desqualificação da formação e fragmentação do conhecimento com repercussões no trabalho docente. Além da nossa avaliação incipiente de moralidade sobre os docentes que aderem e reproduzem esse sistema, o que torna mais difícil a tarefa de desmistificar a empregabilidade e o fato de que ainda não compreendemos plenamente esse comportamento como uma das mais fortes dimensões da precarização do trabalho em geral e do trabalho docente em específico, no nosso caso em educação física. Nesse contexto é valioso destacar a importância do entendimento dos processos de precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no ensino superior contra os ataques do produtivismo cada vez mais presente no meio universitário. Em alguma medida a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. Como os primeiros trabalhadores que internalizaram uma prática econômica baseada na frugalidade, poupança e sentimento de compensação espiritual no começo do capitalismo, atualmente é enfrentada uma dinâmica muito

semelhante. Por isso o risco de não deciframos essa realidade e desenvolvermos os melhores instrumentos de luta para combatê-la, como no início da luta de classe, é cada vez mais presente tornando-nos mais ainda prisioneiros dessa lógica, como nossos “próprios cárceres”.

Referências

- ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. Dissertação de mestrado em Educação. São Cristovão: UFS, 2010. 142p.
- ANDES-SN. Retrospectiva da construção da carreira única ANDES/SN/SINASEFE-DN Brasília, 2003. Disponível em www.andes.org.br/gt_carreira - consultado em 04.08.2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BRASIL – Presidência da República – **Decreto nº 6096**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm - consultado em 07.10.2008.
- CARNEIRO, Maria Lúcia Fattorelli. **A corrupção venceu a esperança. Universidade e Sociedade**, ano XVI, n.38, p. 9-17, jun, 2006.
- CHESNAIS, François. **Mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica**. IN: **A mundialização financeira**. São Paulo, Xamã, p. 249-293, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização**. V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 1989.
- GUIMARÃES, Nádya Araújo. **O papel do estado e o sentido da privatização na cadeia químico-petroquímica brasileira**. IN: **Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo, Editora 34, p. 113-118, 2004.
- GUTTMANN, Robert. **As mutações do capital financeiro**. IN: CHESNAIS, F. (org) **A mundialização financeira**. São Paulo, Xamã, p 61-96, 1998.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KUENZER, Acacia Zenaida. **O trabalho e a formação do**

- professor da educação básica no mercosul-conesul.** Conferência XVIII seminário internacional de formação de professores para o mercosul/conesul. Florianópolis: UFSC, 2010.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** IN: _____. Clássicos do pensamento político. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.
- _____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MÉSZÁROS, I. **Beyond capital: towards a theory of transition.** Londres: Merlin Press, 1995.
- NAIDORF, J. **La privatización el conocimiento público en universidades públicas,** 2003. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/-lbecas/espacio/naidorf.pdf> acessado em set. 2008.
- NOZAKI, Hajime, T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulação da profissão.** Tese de Doutorado em Educação. Niterói: UFF, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.
- RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: Realidade e possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: FAGED/UFBA, 2007. 105p.
- SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Tese de doutoramento em Educação. Salvador: FAGED/UFBA, 2005. 194p.
- SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Et. Al. A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais. IN: TAFFAREL, C.N.Z. SANTOS JÚNIOR, C. L. COLAVOLPE, C. R. (orgs) **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer.** Salvador: EDUFBA, p 33-46, 2009.
- SAVIANI, Dermerval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** Conferência Escola Ativa. Salvador, 2010.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física : raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.
- SLAUGHTER, S. LESLIE, L.L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.** Baltimore, Maryland: Editorial: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- TAFFAREL, Celi Neiza Zülke. **Educação popular e educação do MST.** Salvador , 2009. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunhodigital Acessado em: 01 de outubro de 2009.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores da Educação Física escolar. IN: Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes. KUNZ, Elenor e HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner (org.). Ijuí, editora: Unijuí,. P. 85-132. 2004.
- TAFFAREL, Celi, et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: Presente! Revista de educação/Centro de Estudos e Assessorias Pedagógica. Ano 14 n.2. Salvador: CEAP, n.53 P.41- 46. 2006.
- VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ABSTRACT

This paper aimed to investigate the initial elements to understand the process of precariousness of teaching, as well as their articulation within the organization of teaching in physical education courses. In this sense, we sought first to analyze the category work; second, understand the process of precariousness of teaching within the complex and contradictory movement of formation in physical education; and thirdly, we tried to explain the effects on the pedagogical organization of teaching in physical education. We approach the historical and dialectical materialism as a theory of knowledge. The literature / documents are approached from the hermeneutic-dialectic perspective.

Keywords: Teacher Formation. Teaching. Precariousness. Physical Education.

Recebido: fevereiro/2011.
Aprovado: abril/2011.