

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



Dissertação

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRECARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

EVERSON ZAYKOWSKI AMARAL

Pelotas, 2013

EVERSON ZAYKOWSKI AMARAL

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRECARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO
TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas/RS, 2013.

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

A135e

Amaral, Everson Zaykowski

Educação Física e precarização: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990 / Everson Zaykowski Amaral; Valdelaine da Rosa Mendes, orientador. – Pelotas, 2013.
101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1. Trabalho Docente. 2. Precarização. 3. Educação Física. I. Mendes, Valdelaine da Rosa, orient. II. Título.

CDD: 796

Catlogação na Fonte: Patrícia de Borba Pereira CRB: 10/1487
Universidade Federal de Pelotas

Banca examinadora

Prof. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (Presidente - ESEF/UFPEL)

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/UFPEL)

Prof. Dra. Maristela da Silva Souza (CEFD/UFSM)

AGRADECIMENTOS

À minha família: Jussara, minha mãe, pelo apoio e cuidado durante todo meu percurso. Meus avós maternos, Angela e Joaquim, que sempre me ajudaram para que conseguisse prosseguir meus estudos. Meu irmão, Nathanael, por ser um bom amigo e ter o dom de me tirar do sério.

À minha orientadora: Professora Valdelaine da Rosa Mendes, que admiro pelo compromisso com a educação pública e pela delicadeza e carinho com que trata a todos. Obrigado por compartilhar seu conhecimento, pela disponibilidade e pela compreensão diante das minhas dificuldades.

Aos membros da banca examinadora: Obrigado por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da ESEF/UFPEL: Agradeço aos professores e demais servidores pelo acolhimento e pela oportunidade de desenvolver este estudo.

Aos trabalhadores brasileiros: Agradeço a todos que, com o sacrifício do seu trabalho, sustentam as instituições públicas de ensino.

RESUMO

AMARAL, Everson Zaykowski. **Educação Física e precarização**: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Essa pesquisa trata sobre a precarização do trabalho do professor de Educação Física (EF) na conjuntura de mudanças no mundo do trabalho na sociedade capitalista contemporânea. Para tanto, iniciamos o estudo fazendo uma discussão sobre a dimensão ontológica do trabalho e sobre de que forma este é organizado hegemonicamente na sociedade capitalista. Apontamos que o trabalho sofreu mudanças em sua morfologia ocorridas nas últimas décadas mas ainda ocupa um lugar central dentre os eventos da vida em sociedade. Vimos também relações históricas entre trabalho e educação, bem como as principais mudanças nas políticas educacionais que aconteceram na década de 1990 no Brasil. Concluimos que estas reformas privilegiam características mercadológicas como produtividade e competitividade e foram influenciadas por organismos internacionais que representam os interesses capitalistas. Apresentamos elementos sobre a constituição da profissão docente e da formação profissional em EF. Analisamos o processo de proletarização docente e concluimos que o trabalho do professor se encontra em franca precarização. Realizamos entrevistas com cinco professores de EF da rede pública de ensino para obter dados da realidade concreta destes trabalhadores diante do contexto de mudanças no mundo do trabalho. Analisamos os dados empíricos buscando a ideia de totalidade, e concluimos que os professores de EF tem dificuldade em entender as mudanças mais gerais no mundo do trabalho. Além disso, são socialmente desvalorizados, enfrentam condições materiais de trabalho precárias e encontram diversos desafios na busca pela qualificação. Concluimos por fim que as condições precárias em que se desenvolve o trabalho docente na sociedade capitalista são fruto de limites artificiais impostos pela burguesia e apontamos a necessidade de organização coletiva dos professores como forma de defender os interesses públicos da educação e de buscar melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho Docente - Educação Física – Precarização.

ABSTRACT

AMARAL, Everson Zaykowski. **Educação Física e precarização**: uma análise do trabalho docente a partir da década de 1990. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research is about the precarization of work of the Physical Education (PE) teacher in the context of changing world of work in contemporary capitalist society. Therefore, we initiated the study making an argument about the ontological dimension of work and in which way this it is hegemonically organized in capitalist society. We have pointed out that the work has changed its morphology in recent decades but still occupies a central place among the events of the life in society. We have indicated historical relations between work and education, as well as major changes in educational politics that happened in the 1990s in Brazil. We conclude that these reforms emphasize features such as marketing productivity and competitiveness and were influenced by international organizations that represent the capitalists interests. We present elements of the constitution of the teaching profession and professional training in PE. We analyze the proletarianization process of the teacher and concluded that the teacher's work is in frank precarization. We performed interviews with five PE teachers from public schools to collect data from the concrete reality of these workers in front of context of changes in the working world. We analyze the empirical data seeking the idea of totality, and we have concluded that the PE teachers have difficulty in understand the general changes in the working world. Furthermore, they are socially devalued, are facing precarious material working conditions and several challenges in their pursuit for qualification. We conclude finally that the precarious conditions in that the teaching work develops in capitalist society is result of artificial limits imposed by the bourgeoisie and we pointed the need of collective organization of teachers as a form of defending the interests of the public education and to seek better working conditions .

Keywords: Teacher Work - Physical Education – Precarization.

LISTA DE SIGLAS

AGCS: Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ALCA: Aliança de Livre Comércio das Américas
BM: Banco Mundial
CAGED: Cadastro Geral de Emprego e Desemprego
CNE: Conselho Nacional de Educação
CPERS: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CONFEF: Conselho Federal de Educação Física
CREFs: Conselhos Regionais de Educação Física
EF: Educação Física
EsEFEx: Escola de Educação Física do Exército
ESEF: Escola Superior de Educação Física
FMI: Fundo Monetário Internacional
FUNBA: Fundação Universidade de Bagé
FURG: Universidade Federal do Rio Grande
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
MTE: Ministério do Trabalho Emprego
OIT: Organização Internacional do Trabalho
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC: Organização Mundial do Comércio
ONU: Organização das Nações Unidas
PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD: Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

URCAMP: Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Questões de estudo e objetivos da pesquisa	12
1.2. Aspectos metodológicos	13
2. A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO.....	17
3. A TESE DA CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	24
4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: PROCESSOS HISTÓRICOS	34
4.1. Mudar para manter: o contexto mundial da educação na década de 1990.....	41
5. ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	45
6. A PROLETARIZAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO	48
7. O MUNICÍPIO DO RIO GRANDE. QUAL MUNICÍPIO?	53
8. OS PROFESSORES ENTREVISTADOS. QUAIS PROFESSORES?	56
9. OS TEMAS DE ANÁLISE	58
9.1. O professor de Educação Física no contexto de mudanças do mundo do trabalho	59
9.2. O professor de Educação Física e o sindicato	64
9.3. Características do trabalho dos professores de Educação Física.....	69
9.3.1 Trabalho docente e desprestígio	70
9.3.2. As condições materiais de trabalho	74
9.3.3. A desvalorização da Educação Física na escola.....	76
9.4. Os desafios da qualificação	79
9.5. Professor, escola e comunidade: algumas considerações	83
10. CONCLUSÕES	85

11. REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	99
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas	100
APÊNDICE B – Ilustração.....	102

1. INTRODUÇÃO

Escola pra que(M)?

Existe um mal estar cotidiano, fruto dentre outras coisas, do descompasso do sistema escolar com as relações humanas nos tempos atuais. De fato podemos ler escrita nos muros de uma escola de ensino fundamental do bairro Cidade Nova, no município do Rio Grande, a seguinte frase: “Escola pra que(m)?”¹. Estariam as escolas dando conta da educação dos alunos das gerações atuais? Como lidam os professores com este cenário de mudanças nas demandas da sociedade capitalista?

No contexto de reajustes do Estado e de mudanças sociais, a Educação Física (EF) também sofreu transformações no campo ontológico e epistemológico. Vemos, na sociedade, a desvalorização docente e a crescente difusão da ideia do professor de EF como um profissional liberal, detentor de técnicas e conhecimentos desportivos. Estudos sobre o tema do trabalho e da formação de professores de EF (NOZAKI, 1999, 2004; TAFFAREL, 1998, 2007; GAWRYSZEWSKI, 2005; GENTILI, 1999; SCALCON, 2008) mostram que historicamente prevaleceram os conhecimentos técnicos e biológicos e o desenvolvimento de esquemas práticos em detrimento aos conhecimentos teóricos e filosóficos. Configura-se assim, uma constante negligência com o debate do tipo de sociedade que estamos construindo.

Este trabalho se alicerça nas considerações que precisam ser feitas sobre o trabalho docente, o qual segundo Birgin (2001) é perpassado por processos históricos que o limitam, controlam e oprimem. É assertivo concluir ainda que o trabalho do professor exige tanto esforço físico e mental quanto outras formas de trabalho, e ademais, estando no modo de produção capitalista, sofre igualmente com baixos salários, jornadas esticadas, falta de carreira, contratação em regimento precário, condições precárias de trabalho. (DEMO, 2006). Cabe ressaltar que apostando na centralidade do trabalho como elemento ontológico e categoria central do debate que estamos propondo, é preciso abranger a lógica de organização do professor enquanto trabalhador da educação, posto que a literatura nos indica que cada vez

¹ Ver Apêndice B.

mais a profissão docente aproxima-se do trabalho proletarizado (ENQUITA, 1991, APPLE, 1987, COSTA et al., 2009).

Conforme Marx (1971), o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se produz, mas como e com que meios se produz. Os meios de trabalho então nos ilustram o desenvolvimento da força de trabalho humana e as condições sociais em que se realiza o trabalho.

Nesse sentido se faz necessário investigar a cadeia de processos que no contexto do atual modo de produção condicionam a atuação desses sujeitos professores, tendo em vista contribuir para o debate de uma formação acadêmica e atividade profissional — de uma prática social enfim — potencialmente voltadas para o desenvolvimento humano, para além das premissas da produtividade capitalista, como identificamos neste trecho do discurso de posse da presidenta Dilma Rousseff, em 2011

Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à **sociedade da tecnologia e do conhecimento**. Meu governo apoiará fortemente o desenvolvimento científico e tecnológico para o domínio do **conhecimento e a inovação como instrumento da produtividade**.
(grifos nossos)

Para tanto, iremos indicar na seção que segue os questionamentos e objetivos deste estudo.

1.1. Questões de estudo e objetivos da pesquisa

Destarte, apresentamos a questão norteadora de nosso estudo: Como e sob que condições ocorre a atuação profissional do professor de Educação Física na conjuntura de mudanças no mundo do trabalho que afetam os trabalhadores da educação na sociedade capitalista?

Diante da crise em que se encontra a instituição escolar e das condições cada vez menos favoráveis da classe trabalhadora, nos propomos a analisar como essas questões impactam o trabalho do professor de EF na escola pública capitalista. Por tanto, além da questão norteadora, levantamos outros questionamentos:

- Quais são as bases das atuais mudanças no mundo do trabalho?
- Como as mudanças no mundo do trabalho condicionam a educação formal no contexto específico da atual fase do capitalismo?

- Quais mudanças os professores de Educação Física experimentam no cotidiano profissional enquanto trabalhadores da educação no contexto específico da atual fase do capitalismo?
- Como e sob que condições sociais se (re) produz o trabalhador da EF escolar, enquanto “professor mercadoria”?
- Como se organizam os trabalhadores da Educação Física, enquanto categoria profissional, no contexto específico da atual fase do capitalismo?

Para responder as questões, traçamos alguns objetivos específicos do estudo:

- Investigar as mudanças no mundo do trabalho no contexto contemporâneo tangenciado pela lógica da empregabilidade, em especial a partir da década de 1990;
- Analisar como o professor de Educação Física identifica sua atuação no papel social da escola e no mundo do trabalho;
- Explicar quais forças sociais condicionam a atuação do professor de EF em ambiente escolar.

O objeto de estudo deste trabalho não representa uma escolha aleatória, mas se baseia nas experiências sociais do autor enquanto trabalhador da EF, bem como nas inquietações sobre a atividade laboral da área que diferentes espaços de formação fomentaram, tanto no meio acadêmico como nos movimentos sociais.

1.2. Aspectos metodológicos

Indicado nosso objeto da investigação, devemos definir também sob que regras o presente trabalho se realiza e que perspectiva embasa nossas interpretações sobre o fenômeno, apontando pois, o método. Novamente, a escolha do método também não é ocasional: ao optar pelo método materialista histórico dialético, apontamos já uma posição epistemológica e política, não meramente formal em relação ao trato dos dados e estrutura de apresentação do trabalho, mas constituindo já uma visão de mundo e de homem determinada.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica de entrevistas semi-estruturadas. Segundo Triviños (2007), esta permite que o pesquisador utilize um roteiro previamente elaborado e ao mesmo tempo possibilita que questões sejam incorporadas ou retiradas de acordo com a

demanda da pesquisa. Dessa forma, os entrevistados foram convidados a dar relatos ao pesquisador, sendo suas falas então incorporadas como conteúdo da pesquisa. Os sujeitos entrevistados foram professores de EF que possuíam no momento da entrevista um histórico de trabalho de pelo menos vinte anos como docentes na escola pública, não sendo motivo de exclusão a atuação concomitante em ambiente não-escolar. O roteiro de entrevistas se encontra como apêndice deste relatório. Entendemos que com este critério de seleção adotado conseguimos traçar um relatório sobre as trajetórias dos docentes no período de implementação das políticas neoliberais no Brasil, o que nos permitiu identificar mudanças e explicar como estas se desenvolvem em relações concretas do cotidiano profissional dos indivíduos.

Contamos com o número de cinco entrevistados, e acreditamos que este montante foi satisfatório para fornecer os dados para a análise, tendo em vista que nas pesquisas do tipo qualitativas o número pequeno de casos permite analisar um grande número de variáveis, proporcionando uma interpretação mais cuidadosa do fenômeno.

Também a pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. Apenas pretende obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo, que podem ou não ser aceitas pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa. (TRIVIÑOS, 2001, p.83).

As entrevistas tiveram uma duração média de cinquenta minutos e foram gravadas e transcritas. Todas as entrevistas seguiram o critério de validade sugerido por Triviños (2007): foram realizadas em local seguro para que o entrevistado pudesse expressar sua opinião livre e autêntica sobre os temas. A autorização do uso das falas foi assegurada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias.

Sobre a dimensão representativa nas pesquisas de cunho qualitativo, acreditamos que diante do desenvolvimento do trabalho e das conclusões do pesquisador, o leitor terá condições de realizar suas próprias generalizações. (STAKE, 1983)

Quanto ao método materialista histórico dialético, ou método marxista, este possui pressupostos teóricos específicos, constituindo-se de três elementos fundamentais: o materialismo histórico como método científico; o materialismo dialético como base filosófica e a economia política como campo de análise da produção e distribuição das riquezas. (TRIVIÑOS, 2007; TEIXEIRA, 2000)

Tendo base filosófica materialista, o método entende a matéria como a essência do mundo. A matéria por sua vez, organizada na forma de fenômeno natural ou social possui leis, fundamentos, e encontra-se em constante movimento. (TRIVIÑOS, 2007)

Outra característica da matéria é existir independentemente das ideias e do conhecimento do homem, o que coloca o método em oposição às perspectivas filosóficas idealistas. Admitindo o primado da matéria em relação às ideias, vemos como o marxismo concebe a dialética em sentido oposto ao de Hegel: o espírito da teoria hegeliana é na dialética materialista, o que Marx chama de modo de produção. (TRIVIÑOS, 2007; CHAKNAZÁROV, KRÁSSINE, 1981)

Toda a forma de consciência nessa perspectiva deriva das relações materiais, e não ao contrário. Assim, o método pressupõe que o mundo e suas determinações são cognoscíveis, no sentido que podemos apreender a matéria em suas determinações. Sendo derivado da matéria, o conhecimento tem então a característica de não ser eterno, mas estar em constante movimento, assim como os demais fenômenos materiais se encontram. Todo conhecimento deriva do grau de desenvolvimento histórico de uma época. (TRIVIÑOS, 2007, CHEPTULIN, 1982)

Conforme nos ilustra Cheptulin (1982), uma das propriedades da matéria é a capacidade de refletir-se em outras formações materiais. A consciência então surge somente em um estágio altamente desenvolvido de determinada formação material, a saber, o cérebro humano. Mas a consciência não é meramente resultado de uma função fisiológica, sua formação está atrelada a condição humana de ser social e a interação do homem com a natureza. Assim, “como propriedade da matéria altamente organizada, a consciência é, ao mesmo tempo, o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social. (*idem*, p.88). Cada necessidade engendra novas interações, e de cada interação, surgem novos graus de consciência, novas etapas da capacidade do homem de conhecer.

No materialismo histórico dialético, o conhecimento humano é julgado pelo critério de verdade da prática social, esta, por seu turno, é ao mesmo tempo a base de todo conhecimento e o propósito final do mesmo. Entendido nesses termos, o conhecimento não serve apenas a contemplação dos fenômenos, mas compreende uma busca pela transformação da realidade concreta. (TRIVIÑOS, 2007; CHAKNAZÁROV, KRÁSSINE, 1981)

Para apreendermos o fenômeno em sua essência, para verdadeiramente conhecê-lo, superando o julgamento aparente, devemos considerar sua formação material em constante movimento e em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Isso supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. (...) Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não são apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (CHEPTULIN, 1982, p.286-287)

É fundamental também entendermos o fenômeno em sua totalidade de relações com outros fenômenos sociais. Mas isso não significa saber todas as coisas, mas que podemos entender determinada formação material em suas complexas relações com as demais formações, buscando na constituição da totalidade suas leis fundamentais.

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, por quanto à própria determinação de totalidade pertencem à gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce à totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. (KOSIK, 1976, p.49).

O método marxista permite que mediante análise dos dados e dos fatos seja possível traçar uma interpretação profunda e reveladora, permitindo que as complexas relações das partes se estabeleçam possibilitando assim alcançar a totalidade dos fenômenos estudados. De acordo com Marx (2010, p. 1):

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

Diante do fenômeno social material concreto, em um primeiro momento, foram feitas aproximações com o fenômeno, apontamos suas singularidades e entendemos seu significado social. Com isso, foram levantadas nossas hipóteses de estudo sobre as mudanças no mundo do trabalho na sociedade capitalista e os impactos destas no trabalho do professor de EF. Esta etapa representou a contemplação viva do fenômeno, o concreto sensível. Em um segundo momento, foram estudadas as leis que fundamentam o fenômeno, as partes que o integram, suas relações sócio históricas e suas posições no tempo e espaço, constituindo a etapa onde fizemos as abstrações. Por fim, em uma empreitada de análise, interpretação, classificação e síntese, fomos capazes de constituir uma explicação, validar e refutar algumas das hipóteses

traçadas em momentos anteriores e, a partir disso, compreendemos o fenômeno para além de sua mera representação aparente, sendo capazes de apreende-lo nas suas mais complexas determinações, em sua essência, o concreto lógico. (TRIVIÑOS, 2007)

Na seção que segue, de número dois, fazemos uma discussão sobre a dimensão ontológica do trabalho e na seção posterior, três, sobre o fenômeno social do capitalismo como organização social hegemônica. Na seção de número quatro, tratamos de algumas relações históricas entre a educação, o capital e o atual contexto de reformas.

Em seguida, na seção cinco, abordamos aspectos da profissionalização docente e da constituição histórica dos trabalhadores da educação. Na seção seis, fazemos considerações sobre o quadro de possível proletarização do docente apontado por estudos da área.

Na seção que segue, de número sete, trazemos uma breve caracterização do município do Rio Grande, onde se realizou a coleta de dados. Na seção oito caracterizamos os professores que contribuíram com a pesquisa através das entrevistas realizadas.

A análise dos temas gerados pela coleta de dados constitui a seção nove. Por fim, na seção de número dez e onze, trazemos as conclusões do estudo e nossas referências, respectivamente.

2. A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO

O trabalho é antes de tudo um processo em que participam o homem e a natureza, em relações de transformação através de uma ação consciente. Deste processo derivam as complexas relações estabelecidas pelo homem com a natureza e do homem com o próprio homem. Então o trabalho, visto a partir do materialismo histórico, é um elemento central para apreendermos a história do desenvolvimento humano com rigor científico. O materialismo histórico é a ciência da sociedade, isto é, representa a sociologia do marxismo. Como ciência, “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2007, p.51)

Assim, iremos elaborar uma composição das relações existentes no processo de trabalho na perspectiva histórica marxista mais significativas aos objetivos atuais de nosso estudo.

O processo de trabalho é composto pela ação adequada a um fim, ou seja, o trabalho em si; pela matéria a que se aplica o trabalho — o objeto de trabalho — e também pelos

meios de trabalho, dito de outra forma, pelos instrumentos de trabalho. Por sua vez, os meios de trabalho são o conjunto de coisas que mediam a ação consciente do trabalhador e o objeto no processo de transformação. Ao fim dessa atividade de transformação temos como resultado, um produto, um bem material. A terra é o objeto universal de trabalho, e a todo objeto em que já se exerceu trabalho, como a madeira cortada da selva, denominamos matéria-prima. (TRIVIÑOS, 2007; MARX, 1971)

Conforme Marx (1971), assim que o trabalho atinge algum nível de desenvolvimento, por menor que seja, não pode prescindir de meios já trabalhados. O homem determina assim novos níveis de complexidade no processo de trabalho, e isso é fundamental para compreender sua história, pois o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se produz, mas como e com que meios se produz. Os meios de trabalho então nos ilustram o desenvolvimento da força de trabalho humana e as condições sociais em que se realiza o trabalho.

O produto gerado pelo trabalho pode servir também como matéria-prima e meio de trabalho, dependendo do lugar que ocupa no processo. Quando este produto assume uma forma adequada ao consumo, torna-se útil, assumindo então um valor de uso. O valor de uso corresponde a utilidade do objeto retirado da natureza e adaptado as necessidades humanas. Assim, vemos que o trabalho enquanto produtor de valores de uso, é indispensável a existência humana, pois é através do trabalho que criamos as condições materiais necessárias para manutenção da vida individual e social. Na definição de Marx (1971, p.54)

todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico (...) Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e , nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso.

As interações produtoras de valor de uso constituem-se no campo das mediações de primeira ordem. Conforme Antunes (1999, p.17)

Essas mediações correspondem a preservação das funções vitais da reprodução do indivíduo e da sociedade. Os seres humanos sobrevivem interagindo com a natureza através do trabalho e são constituídos de tal modo que não podem sobreviver como indivíduos isolados (somos seres sociais).

A forma determinada do processo de interação e criação de bens materiais configura então, o modo de produção, que representa já um determinado modo de viver e se relacionar dos homens. Aprendemos com Marx (2012, s/p) que

na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, o homem pode produzir não somente o necessário a sua subsistência, mas também um excedente. Dessa forma foram criadas as condições necessárias para o nascimento das relações capitalistas. Porém,

Não foi o capital quem inventou o trabalho excedente. Toda vez que uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, tem o trabalhador, livre ou não, de acrescentar ao tempo de trabalho necessário a sua própria manutenção um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência para o proprietário dos meios de produção. (MARX, 1971, p.265)

O capital consiste nos meios de produção convertidos em capital, em uma relação produtiva determinada por condições históricas:

Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período da história da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social. (MARX, 1996, p.190)

Assim, o capitalismo surge não de forma espontânea, mas quando a produção alcança um nível de produtividade capaz de gerar excedentes, que passam a serem trocados. Temos então a supremacia do valor de troca em relação ao valor de uso. Não interessam as necessidades humanas, mas sim a reprodução do valor de troca. Conseqüentemente, a produção aparece como o objetivo da humanidade e a riqueza, por sua vez, como o fim da produção. (MARX, 2008)

Entretanto, Mézáros (2002) na obra *Para Além do Capital* nos alerta para a necessária distinção entre os fenômenos capital e capitalismo. Para o autor, a existência do capital é anterior ao capitalismo, sendo o primeiro uma relação social existente até mesmo nas sociedades pós-capitalistas, como a extinta URSS, que apesar de romper com o capitalismo, não foi capaz de extinguir de sua estrutura o metabolismo social do capital. O capitalismo, por sua vez, pode ser definido como uma variante histórica das possíveis realizações do capital.

No capitalismo, o capitalista é proprietário dos meios de produção, e o trabalhador deve vender sua força de trabalho para poder sobreviver. Nessa forma de produzir, o produto

do trabalho pertence ao capitalista, e não ao trabalhador. Com esta condição, o produto assume além do valor de uso, outra característica, o valor de troca, que corresponde ao valor do produto nas relações de mercado. O produto é então, uma mercadoria. (MARX, 2008)

Quando falamos em mercadoria, devemos considerar as duas dimensões valorativas que assume, o valor de uso e de troca, já que se não for útil uma mercadoria não seria produzida nem consumida, mesmo tendo um preço, ou seja, um valor expresso em moeda. Seu valor no mercado, nas relações de troca por outras mercadorias corresponde ao valor de troca. São exemplos de mercadorias a força de trabalho, os produtos e até mesmo o dinheiro, considerado uma mercadoria intermediária entre uma mercadoria e outra. (MARX, 2008)

O valor de troca dos produtos corresponde então a uma determinada etapa histórica da produção humana, a saber, o capitalismo. Como criador de valores de troca, o trabalho abandona a prioridade de ser útil (concreto), e aflora sua dimensão abstrata, desvanecem-se diferentes formas de trabalho concreto que não mais distinguem-se uma das outras mas encontram-se reduzidas a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 2008)

A partir desta forma de produzir, o homem estabelece a prioridade das mediações de segunda ordem. Nas palavras de Antunes (1999, p. 18), estas

Dizem respeito a mediações de um determinado período histórico humano. Voltadas a produção de mercadorias, com a supremacia do valor de troca, essas mediações afetaram também as mediações de primeira ordem ao introduzirem a dimensão do fetiche e elementos alienantes.

No modo de organização capitalista, podemos diferenciar duas posições na divisão social do trabalho: os explorados e os exploradores. A única mercadoria que possuem os explorados para troca no mercado capitalista é a sua força de trabalho. Os exploradores por sua vez, são constituídos pelos capitalistas e seus representantes. (MARX, 2008)

Nesta relação, o capitalista compra a mercadoria mão-de-obra, que para ele tem valor de uso, e incorpora esta aos meios de produção, que também lhe pertencem. A atividade produtiva do operário não somente restitui o que ele consome, mas dá ao produto (trabalho acumulado) um valor maior do que aquele que possuía antes. Quando realizada a venda da mercadoria o capitalista fica com o valor da venda e repassa ao trabalhador apenas parte do trabalho que este exerceu. Como o trabalhador nunca receberá por todo seu trabalho, apenas por uma parcela dele, realizando assim o processo mais-valia, condição fundamental do trabalho assalariado na sociedade capitalista. (MARX, 2008)

Nas relações de troca entre mercadorias, o que temos de substância comum entre todas elas, é uma determinada quantidade de tempo de trabalho necessário a sua produção. Esse tempo é o que determina o valor das mercadorias, inclusive da mercadoria força de trabalho. Quando mais trabalho acumulado estiver contido em uma mercadoria, maior será seu preço. (MARX, 2008)

O trabalhador recebe na relação de trabalho capitalista um salário, suficiente apenas para suprir alguns meios de subsistência. Esses meios de subsistência serão consumidos para que a mão de obra seja restituída, e dessa forma, reproduzida na criação de novos valores. Disso decorre então, que do ponto de vista do valor, a mercadoria deve ser entendida como forma de expressão da quantidade de trabalho humano. Seu valor é, então, constituído socialmente. (MARX, 2008)

Se nos remetermos novamente ao processo de trabalho, agora do ponto de vista do resultado, poderemos distingui-lo quanto a sua natureza produtiva ou improdutiva. Quando ao fim do processo de trabalho, temos um bem material, na forma de trabalho cristalizado, a conclusão é de que o trabalho é de natureza produtiva. Neste caso, o momento de produção e de consumo do produto podem ser diferentes, como é o caso da produção fabril por exemplo. Se do contrário, o resultado do trabalho não gerar um produto material concreto mas sim um serviço, ou dito de outra forma, se o momento do consumo do produto do trabalho e da sua produção são equivalentes, então temos que este trabalho é de natureza improdutiva. Podemos ilustrar esta categoria com o trabalho do médico, do professor e de algumas funções burocráticas. (MARX, 1971; ANTUNES, 2009)

Entretanto algumas formas de trabalho improdutivo merecem maior cuidado na análise, como é o caso do trabalho docente. Diz Marx (1996, p. 138) sobre a questão:

um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia.

Conforme observa Antunes (2006), o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior interpenetração entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. Assim parece ficar mais

evidente “a ampliação das formas de trabalho (produtivo) imaterial.”(ANTUNES, 2006, p.13-14)

Nas relações capitalistas de dominação e exploração, representam o proletariado, ou seja, a classe que vive do trabalho, “a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos” (ANTUNES, 1999, p. 102). Na noção ampliada de classe trabalhadora, Antunes (1999, P. 103) permite-nos identificar que são trabalhadores

todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salários, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, (...) os trabalhadores da chamada ‘economia informal’, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural. A classe trabalhadora hoje exclui, naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária.

Para o capitalista, que vive da exploração do trabalho, a força de trabalho de trabalho é uma mercadoria que ele compra como as demais, incorporando aos meios de trabalho e objetos de trabalho. Mas a força de trabalho não é uma mercadoria qualquer, é antes a mais importante mercadoria da produção capitalista, pois sua utilização, pelo capitalista, permite criar um valor superior ao valor da própria força de trabalho, gerando mais-valia. Essa relação conflituosa entre o trabalhador que precisa vender sua mão de obra para sobreviver e o capitalista que deseja explorar a mão de obra para se apropriar da riqueza, engendra interesses opostos de classes distintas em constante luta pela hegemonia. Dito de outra forma, configura o que Marx considera o motor do desenvolvimento da história humana, a luta de classes. Conforme Bottomore (2001, 262)

O êxito ou o fracasso final de uma classe é determinado pela sua relação com o avanço do desenvolvimento das forças produtivas. (...) A classe que tem a capacidade e o estímulo para introduzir ou preservar as relações de produção adequadas ao desenvolvimento das forças produtivas tem assegurada a sua hegemonia. O materialismo histórico afirma que a luta de classes e a trajetória básica da história humana são explicados pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Nossas ideias correspondem ao desenvolvimento das forças produtivas de um determinado período histórico. Com efeito, teremos pela experiência social direta uma explicação aparente das coisas. Mas esta, não contempla a verdadeira essência dos fenômenos, por ser aparente, tem a característica de inverter a relação de causa e consequência. Desta forma teremos fenômenos entendidos de forma naturalizada, e não como resultados da ação humana. Podemos ilustrar com a propriedade privada dos meios de produção: com a divisão social do trabalho cada homem passou a ocupar um lugar específico enquanto classe, parece então natural que os donos dos meios de produção continuem explorando o trabalho e os trabalhadores continuem a se submeter a exploração. Como sabemos, estas são condições organizadas por ação humana, produtos sociais, e não naturais. Mas como essa informação aparece invertida na consciência do homem, dizemos que se trata de um pensamento ideológico. (MARX, ENGELS, s/d; CHAUÍ, 2001)

A ideologia é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção, na medida que uma determinada divisão social se estabiliza cada indivíduo passa a ter uma atividade atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e pela forma da propriedade, um grupo produz coisas materiais enquanto outro grupo produz ideias. No início da divisão social do trabalho a produção de ideias era privilegiada pelos sacerdotes, depois torna-se função dos professores, escritores, artistas, cientistas, pensadores e filósofos. Pelo distanciamento com a produção material, os indivíduos desse grupo passam a acreditar que o pensamento e as ideias existem desligados da realidade material, existindo em si mesmos e por si mesmos, e que são as ideias que criam o mundo, e não o contrário. São portanto, idealistas. Mas como este grupo nasce na divisão do trabalho e da sociedade em classes, pensam de acordo com a classe dominante, e transformam assim as ideias dessa classe em ideias universais e necessárias. Essas ideias enquanto explicação da sociedade não correspondem a realidade, mas são uma explicação aparente do ponto de vista dominante. Como fenômeno moderno, a ideologia surge substituindo o papel dos mitos e teologias. (MARX, ENGELS, s/d; CHAUÍ, 2001)

Para Marx e Engels (s/d), a ideologia não é em primeiro lugar uma questão de consciência, mas das estruturas sociais. Sua superação consiste, por exemplo em desmistificar as igualdades abstratas da escola burguesa e do direito jurídico que mascaram as desigualdades concretas. Dito de outra forma, superar a ideologia não significa apenas superar as explicações invertidas na consciência individual e coletiva, mas pressupõe antes mudar a estrutura material concreta que permite que essas explicações aparentes sejam constituídas.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e 'ao comércio material dos homens (...) São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, (...) mas os homens reais, atuantes e como tais foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (MARX, ENGELS, s/d, s/p)

Assim, sob a luz do pensamento marxista, iremos ilustrar na seção que segue, a pertinência da tese da centralidade do trabalho como meio de compreender as relações sociais na contemporaneidade.

3. A TESE DA CENTRALIDADE DO TRABALHO

Jamais na história da humanidade, houve tamanha criação material, bens e serviços abundantes e de melhor qualidade, inovações que proporcionam mais conforto e saúde, possibilidade de fruição de novas dimensões da vida, disponibilidade de aparatos tecnológicos que facilitam os deslocamentos e as comunicações dos indivíduos. Porém o preço a pagar revelou-se absurdamente alto. A lógica inexorável do princípio da acumulação ilimitada e da concentração do capital leva a destruição da natureza e ao crescimento das desigualdades socioeconômicas de modo indigno. Mas sobretudo, a forma capitalista de produção continua baseada no princípio de fungibilidade física e intelectual do trabalho vivo, organizado e disciplinado em condições desinteressantes e estressantes que levam ao embotamento da inteligência, a alienação de muitos para o benefício de poucos.

Antonio David Cattani.

Acreditamos que no desencadeamento de reformas que vimos passando na sociedade, na formação acadêmica e no modo como nos organizamos, o trabalho ocupa um lugar central. Comumente ao nos apresentarmos, indicamos nosso nome e profissão, o que demonstra a importância que assume o trabalho em nossas vidas. Em nossa ocupação laboral na complexa organização da produção social, se encerram inúmeras características da vida do indivíduo. Conforme nos indica Lancman (2004, p. 29)

O trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender a sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho como fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados a realização do trabalho, estão ligados a constituição da identidade e da subjetividade.

De fato, observamos grandes mudanças no mundo do trabalho em diferentes esferas sob a égide do capitalismo, e desde o final da década de 1970, vemos erguer-se e consolidar-se uma profunda alteração nas estruturas sociais com a ascensão do neoliberalismo. Este por seu turno, consiste em uma doutrina, um conjunto de ideias que tem seu marco teórico na obra de Friedrich Hayek, datada de 1944. O propósito de Hayek era combater o modelo de capitalismo Keynesiano vigente na época e dessa forma abrir caminho para outro tipo de capitalismo, mais duro e desregrado. A empreitada neoliberal ganhou campo e força na crise petrolífera dos anos 1970, quando os países capitalistas centrais entraram em uma longa e profunda recessão.

Algumas das principais características neoliberais são os movimentos de privatização, a minimização da interferência do Estado na economia, a desigualdade social, o desemprego massivo e o combate a organização dos trabalhadores. Podemos apontar ainda uma exacerbação da competitividade e individualismo, bem como uma prioridade a ortodoxia monetária em detrimento das questões sociais. (ANDERSON, 2008; GAWRYSZEWSKI, 2005). A partir do projeto neoliberal, o Estado se mostra ainda mais comprometido com os interesses do mercado e menos disponível para o cumprimento das demandas sociais. O fim do estado de bem-estar social e do pleno emprego, bem como as crises do capitalismo demandam a formação de um trabalhador de novo tipo, qual seja: flexível, multicompetente e preparado para as rápidas mudanças do mercado de trabalho. (PINTO, 2007; GENTILI, 1999; ANDERSON, 2008)

Este cenário de mudanças no mundo do trabalho, somados as novas dimensões do uso do tempo e do espaço pela revolução informacional mudou o modo como o trabalho é realizado, e as características das novas demandas desse período levaram inclusive alguns autores a alardear sobre o fim da centralidade do trabalho. Utilizando algumas referências (MELLOO, 2007; LESSA, 2005; CAMARGO, 2007) traçaremos uma breve crítica aos principais autores defensores da tese do fim do trabalho na sociedade contemporânea.

Trabalhando nessa perspectiva, em 1980, o pensador André Gorz afirma em sua obra *Adeus ao Proletariado*, a superação da classe trabalhadora e da sociedade do trabalho, em um ponto de vista otimista e sobre muitos aspectos, limitado. Gorz (1982) faz uma análise do trabalho na sociedade atual enfatizando a passagem do setor industrial para o setor de serviços, tendo o trabalho imaterial assumido a forma hegemônica de trabalho. Dessa forma, não estaríamos mais sobre a configuração da sociedade de classes, já que na suposta sociedade do conhecimento, cada indivíduo representaria uma empresa, e assim todos estariam no mesmo nível de oportunidades na divisão e apropriação da produção, sendo a

desigualdade produto da competição e do nível de auto-investimento em sua formação na busca pelo desenvolvimento do chamado capital humano.

Em outro momento, em 1988, com a obra *Metamorfoses do Trabalho*, Gorz retoma suas ideias aprofundando em alguns momentos o modo como a produção capitalista se transformou a partir da década de 1970, tendo para o autor se configurado uma “revolução microeletrônica”, que teria como conseqüência a quase extinção do trabalho que envolve a manipulação da matéria pelo homem. Segundo o autor, dessa forma seria possível estarmos diante de uma atividade puramente intelectual, já que se distanciam trabalhador e os objetos de trabalho.

Seguindo as mesmas premissas, em 2003 no livro *O imaterial: conhecimento, valor e capital*, Gorz confere ênfase aos elementos intelectuais da atividade laboral, direcionando sua análise para defender a tese de que não estaríamos mais diante de um modo de produção capitalista único, mas de muitos modos de produção, que coexistem regidos pela hegemonia do que o autor chama de “capitalismo cognitivo”.

Para o autor, estaríamos vivendo sobre outro tipo de economia, onde o trabalho é muito mais difícil de medir, e portanto, estariam as categorias clássicas de análise do trabalho na sociedade incapazes de nos ilustrar a realidade social atual. Gorz (2005) defende que vivemos um capitalismo pós-moderno, onde não mais prevalecem a acumulação do capital material, mas sim de um elemento intangível, cujo elemento central é a inteligência e o conhecimento tácito, tendo como forma de expressão a condição imaterial do trabalho. Nessa nova economia defendida pelo autor, a fonte da riqueza seria acessível a todos, pois teria o conhecimento ocupado o lugar central como força produtiva, e com os novos meios de comunicação informatizados, estaria esse conhecimento a plena disposição dos indivíduos que o desejarem. Gorz (2005) afirma que estariam postos os elementos que finalizam o período de produção capitalista como se apresenta hoje, e que estaríamos diante das condições de um suposto comunismo criativo².

Na mesma linha o Grupo Krisis, liderado pelo alemão Robert Kurz, aponta o fim da centralidade do trabalho na obra de 1999 intitulada *Manifesto contra o Trabalho*, propondo o fim do papel histórico do movimento operário. Apesar de criticar o modelo capitalista, o grupo não poupa críticas também para as propostas sociais das esquerdas, que segundo a obra

² Temos também, como nos lembra Lima (2005), o suposto capitalismo informacional da obra *A sociedade pós-capitalista*, de Peter Drucker. Considerado o maior pensador da administração moderna e consultor de grandes empresas, Drucker defende que vivemos na sociedade pós-capitalista, onde o trabalhador possuiria os meios de produção, já que esta dependeria agora não dos recursos naturais nem da mão de obra, mas do conhecimento. Com isso Drucker propõe um novo setor para cuidar das questões sociais não satisfeitas pelo estado, o chamado terceiro setor.

reivindicam mais empregos e melhores salários, o que estaria na visão deste autor, reafirmando a condição de exploração do trabalho do homem. De acordo com a obra, o trabalho estaria impedindo o homem de desenvolver a razão, pois no modo como se apresenta na sociedade, é uma atividade imposta por outros e que somente ocupa o tempo dos indivíduos, os retirando da condição de poder construir desejos próprios ou mesmo aspirar independência.

Nesse sentido, o trabalho seria uma prisão, e o tempo livre se configuraria apenas como uma liberdade condicional. O trabalho só estaria em nosso cotidiano por um arcabouço social de coerção, o que nos leva a buscá-lo por uma condição de formação para o trabalho mesmo sabendo que a economia absorva cada vez menos mão de obra, gerando uma sociedade de frustração pela impossibilidade do consumo e pela exclusão. Dessa forma, o trabalho, depois de vividas as suas diferentes racionalizações pela administração científica, teria sucumbido a sua natureza canibalesca e destruído a si mesmo, dando lugar a produção informatizada onde o trabalhador se torna cada vez menos necessário, e a luta operária, portanto, cada vez mais impossível e inútil.

Nesse sentido a economia atual também estaria sujeita a nova configuração, pois o que o autor chama de “deus Trabalho” estaria morto, e a acumulação de riqueza se daria por outras formas de investimento do capital, não mais na exploração do trabalho, mas pela especulação financeira no mercado de investimentos. Neste contexto, o trabalho é um elemento participante, mas não central na organização social e na produção de riquezas, e a sobrevida do trabalho seria devida a uma expansão dos mercados financeiros onde prevalecem a especulação e as divisas entre acionistas. (GRUPO KRISIS,1999)

Em verdade, o Grupo Krisis (1999) defende que a partir das mudanças experimentadas em todos os contextos sociais, em especial nos anos que sucedem a década de 1970, a cultura do trabalho passou a ter um significado mais individual do que coletivo. Os sindicatos teriam se esvaziado e perdido força, porque a conquista passou a ser mais relacionada com a competência individual do que com a luta pelos interesses de classe. A liberdade individual estaria sendo suplicada, e posta como adversária da luta coletiva. O aposentado sendo visto como inimigo do contribuinte, e o imigrante, como alvo das críticas dos trabalhadores nativos. Dessa forma a luta do que o autor define como esquerda clássica estaria no fim, e qualquer luta pela emancipação deveria estar desligada da lógica do trabalho proposta pelos defensores deste posicionamento político.

Também influenciados pelas diversas mudanças no mundo do trabalho e fazendo uma leitura bastante direcionada do conceito de trabalho imaterial, Antonio Negri, em parceria

Michael Hardt, traz na obra *Império* de 2002, ideias que compartilham elementos sobre a tese do fim do trabalho. Para eles, no modo de produção informatizado, desaparece o trabalho imediato material, e as atividades laborais passam cada vez mais para a condição de “trabalho abstrato”. Assim, seria a produção promovida pela força do conhecimento, da ciência e da linguagem. Dessa maneira, estaria o trabalho liberto das premissas de regulação do tempo da jornada e da produtividade pelo número de mercadorias, e junto com isso, prevaleceria hoje uma nova subjetividade. Essa subjetividade é denominada de “intelecto geral”, conceito da obra *Grundrisse* de Marx. Na interpretação de Negri (2002), o intelecto geral seria um tipo de inteligência coletiva e social, fundada em conhecimentos e técnicas, mas que também incorpora uma série de aptidões oriundas das dimensões da afetividade e da comunicação. A produção teria então como motor a linguagem enquanto expressão da inteligência social, motivo pelo qual seria impossível recorrer às clássicas considerações sobre a medida do tempo de trabalho e as teorias do valor, pois a linguagem e a comunicação estão presentes em todas as esferas da vida, não seria mais possível então definir barreiras entre a vida e a produção.

Assim, o trabalho na sua condição pós-moderna também não poderia ser classificado enquanto produtivo — como na produção direta de mercadorias em uma fábrica— ou improdutivo — como é o caso do setor de serviços em saúde e educação — já que seria o trabalho imaterial, muitas vezes considerado improdutivo, o principal motor da produção na sociedade contemporânea. O trabalho não se reproduziria sob a condição de exploração, mas sim de reprodução das subjetividades, carregando um caráter subversivo das barreiras impostas pelo capitalismo. Nessa análise, os trabalhadores não estariam desempregados, mas teriam como forma de revolta, abandonado as fábricas e se libertado do trabalho. Seria então, de forma análoga ao comunismo cognitivo de Gorz, a libertação do homem das relações de dominação para uma condição de cooperação, balizadas pelas novas subjetividades que este tipo de trabalho traria. Por isso Negri afirma que o capital só sobrevive ainda, mesmo que tenha perdido o domínio sobre o trabalhador, porque passou a dominar a dimensão política da organização do trabalho, ou seja, de alguma maneira o fluxo social do processo de trabalho imaterial ainda possui apropriação privada. Restaria aos trabalhadores então lutar pela domínio da linguagem na chamada sociedade do conhecimento, e estes trabalhadores não seriam mais identificados como classe nem coletivo, mas como uma multidão.

Somadas as teorias desses autores, bastante influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de produção, teríamos a conclusão lógica do fim da centralidade da categoria trabalho e a vitória irreversível do capitalismo liberal como modo definitivo de

organização social, uma vez que seria impossível travar uma luta antiburguesia e antiimperialista, pois burguesia e império já não mais existiriam. (MELLO, 2007; JAC, 2012)

Na contramão desse pensamento, apostamos na importância da centralidade do trabalho e entendemos que de acordo com nossa visão de mundo, esta é uma escolha justa para uma discussão sobre a realidade profissional dos trabalhadores da educação brasileira. Ainda que consideremos as transformações no mundo do trabalho atualmente, é certo que este está longe de extinguir-se e se destaca diante de muitos outros eventos da vida social moderna, sendo como bem nos diz Karl Marx, não só um elemento de grande importância, mas sim a própria essência do ser humano.

A tese conhecida como a “centralidade do trabalho” mostra que o trabalho desempenha um papel essencial de formação do espaço público, pois trabalhar não é tão-só produzir: trabalhar é ainda viver junto. Ora, viver junto não é produto de geração espontânea; pressupõe uma atenção em relação ao outro, um respeito pelo outro e contribuições extremamente complexas por parte de todos (...) (DEJOURS, 2004, p.18)

Entendendo também o trabalho como importante elemento estrutural da nossa organização em sociedade, Mañas (2005) nos fala da necessidade de notar como este se mostra importante para o entendimento sobre o tempo: a divisão do tempo em uma determinada sociedade é um reflexo da importância que esta confere a determinados valores, e tendo o trabalho ocupado um lugar de destaque, podemos dizer que é o trabalho que determina o tempo social dominante, sendo em função do tempo de trabalho, portanto, que as demais atividades humanas se regulam.

Esse tempo que empregamos nas atividades de trabalho para as mais variadas finalidades é para Rosso (1996), tempo de trabalho. É o tempo empregado na produção da própria subsistência, independente se o produto do trabalho é apropriado pelo produtor ou por terceiros. O tempo no qual estamos liberados das obrigações laborais, configura então o tempo de não-trabalho. Essa organização do tempo de trabalho é fruto de lutas históricas. Em épocas anteriores, no começo do sistema de assalariamento na Europa Medieval, já se dava início aos embates pela definição do tempo de trabalho. Nesse período não havia separação entre o âmbito da vida e o âmbito do trabalho, havendo então uma maior porosidade, já que o tempo de trabalho não era ocupado totalmente.

De acordo com Rosso (1996), a passagem da Idade Média para a Idade Moderna representou a extensão da jornada de trabalho, sendo que a revolução industrial e a consolidação do modo capitalista coincidiram com o auge do trabalho. Quando o

capitalismo passa a ser o modo hegemônico de organizar a vida social e produzir a subsistência humana, o conceito de tempo é reformulado. Na forma de produzir capitalista, o tempo marcado pelo relógio virou instrumento de controle do homem fabril, uma coerção de fora para dentro, para que o controle sobre o trabalho pudesse ser exercido, e a produtividade medida. Assim o tempo de viver transformou-se no tempo de trabalhar, e o tempo de não-trabalho em um intervalo de descanso entre uma jornada e outra.

No quadro de gestão do trabalho no período da revolução industrial, ganhou corpo a chamada administração científica do trabalho, a qual se baseou na diminuição da porosidade alicerçada na premissa da produtividade e na necessidade do trabalhador se adaptar ao ritmo da produção regido pelo relógio:

a forma de gestão do trabalho taylorista e fordista caracterizava-se por eliminar tempos mortos de dentro da jornada. No entanto, como antes apontado, perdem cada vez mais seu sentido, eis que a duração do trabalho e a jornada tornam-se mais dispersas e confusas, não sendo fácil distinguir o início e o término de uma jornada. (BALESTRA, s/d, p.4).

De acordo com Rosso (2008), na atual sociedade capitalista neoliberal a busca pela manutenção de extração dos índices de mais-valia propõe relações de trabalho cada vez mais precárias. Para o autor, experimentamos a passagem de uma sociedade baseada em empregos para uma sociedade baseada em trabalhos.

[...] o estatuto de “trabalhos” opõe-se ao de “empregos”. Dessa forma, no futuro não existirão mais “empregos”; apenas “trabalhos” nos quais algumas características centrais da primeira categoria não mais estariam presentes. Em seu lugar, outras condições de trabalho fariam parte dos “trabalhos”. Os novos “trabalhos” comparados aos antigos, não seriam atividades permanentes para os trabalhadores ou poderiam ser permanentes, desde que desprovidas dos “excessos” que as lutas sociais foram introduzindo no contrato de assalariamento. Que excessos? A garantia de contracheque mensal fixo independente da produtividade. No mundo dos “trabalhos”, a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado. (ROSSO, 2008, p12-13)

Não imunes a esses fenômenos, os professores, enquanto trabalhadores da educação, sofrem também com as influências dessa tendência do modo de gerir o trabalho nos limites de acumulação do capital. Nesse sentido, o trabalho docente é atingido pela lógica da certificação de competências e flexibilização da formação: a oferta de cursos de licenciatura com menor tempo de duração e a formação de professores em instituições de ensino superior que não necessariamente se caracterizam pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão, como os institutos federais de educação, ilustram alguns elementos da experiência brasileira nesse processo.

Retira-se a formação de professores do âmbito da educação em um sentido mais amplo para fomentar um caráter mais técnico e profissional, fundada na epistemologia da prática, cenário no qual se destacam as propostas de professor reflexivo de Donald Schön, onde prevalece a ideia da formação do professor através da prática cotidiana da sala de aula. (FREITAS, 2003; CONTRERAS, 2012).

Nos atentaremos com mais detalhes a essa questão no decorrer deste trabalho, mas nos parece interessante trazer para o momento o exemplo mostrado na obra de Diane Ravitch, “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, onde a autora nos alerta sobre o uso de modelos empresariais na gestão educacional. Ravitch (2011) foi uma das intelectuais que ajudou na implementação do chamado “Sistema Escolar Americano”, o qual levou para as políticas educacionais um modelo de mercado e testes padronizados para o controle da produtividade das instituições escolares. Nesse sistema os professores passaram a ser avaliados pelos índices que seus alunos alcançam, tendo esse índice influência sobre a remuneração dos docentes e sobre a disponibilidade de recursos para a escola como um todo. Considerado pela autora um modelo ameaçador para a educação, e não menos opressor do ponto de vista das condições do trabalho docente, esse modelo está sendo copiado e implementado em diferentes países, incluindo o Brasil, em maior ou menor grau de semelhança. No Estado de São Paulo³ a rede pública estadual já experimenta a estratégia de estímulo a competitividade dos docentes com bonificações baseadas nos índices obtidos nas avaliações, em detrimento de aumento salarial para toda a categoria de professores.

Como vemos, a lógica do mercado invade os mais diversos setores da esfera pública, e no caso da educação isso é bastante grave já que os valores do mercado não condizem com os valores de um processo educativo voltado ao desenvolvimento humano e uma formação para o trabalho emancipatório. Mesmo estando o trabalho do docente da rede pública de ensino em uma esfera onde não há extração direta de mais-valia, este participa do sistema de produção capitalista de maneira indireta, ou dito de outra forma, improdutiva. O professor, enquanto “professor mercadoria”, entra no processo de produção realizando trabalho de natureza imaterial, pois no final do trabalho do professor não se obtém um objeto concreto propriamente dito. O trabalho do professor, porém, não pode ser entendido como trabalho

³ Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) – indicador de qualidade que combina desempenho dos estudantes no Saesp com dados de aprovação, reprovação ou abandono escolar. Inspirado nos modelos empresariais de produtividade, a gestão pública oferece bônus para as instituições que atingem as metas estabelecidas pelo sistema. Sobre isso é possível verificar o conteúdo institucional no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no endereço <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/professores-e-funcionarios/consulte-sua-bonificacao-por-resultados>>. Acesso em 02 Abr. de 2013.

imaterial no sentido restrito proposto por Negri e Gorz, mas sim do ponto de vista do processo de produção conceituado por Marx.

De fato a atividade laboral de natureza imaterial realizada pelos professores e outros trabalhadores ganha cada vez importância na atual morfologia do trabalho. Segundo Ponchmann (2008), para cada um real de riqueza gerada no mundo a partir do esforço físico do trabalho do homem em 2006, haviam nove reais gerados pelo trabalho de natureza imaterial, posicionando o trabalho imaterial como principal força geradora de riqueza no mundo. Em dados levantados por Rosso (1996), temos que o Brasil é uma das nações periféricas onde mais se trabalha, quando comparado à outras na mesma situação socioeconômica e nível de industrialização. Isso se explica em grande parte, pela posição que o país ocupa na atual dinâmica do capitalismo.

Existe um consenso entre correntes econômicas, movimentos sociais e partidos políticos que a partir da década de 1990, período marcado por um processo de internacionalização da economia, que o capitalismo ingressou em uma nova fase, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro e pelas grandes corporações internacionais. O Brasil sofreu esse processo assumindo uma posição subalterna na divisão social do trabalho, gerando perda de parte do controle do setor estatal. Segundo Gawryszewski (2005), o país foi um dos que mais recebeu a interferência de organismos financeiros nesse período, predominando a ideia de que deveria se ajustar para se tornar seguro para a entrada do capital estrangeiro. Atuando de forma decisiva e incidente na educação, o sistema neoliberal encontrou no governo de Fernando Henrique Cardoso a chave mestra para propagar um projeto educacional adequado às demandas do grande capital. Tratou-se de ajustar a escola e a formação dos docentes às necessidades da ordem mundial do trabalho.

Neste período, as políticas neoliberais produziram aumento da exclusão social. As taxas de desemprego atingiram níveis recordes e mesmo os trabalhadores formalmente empregados experimentaram uma precarização crescente⁴. (MENDES, 2009; LIMA, 2010). De acordo com dados divulgados no editorial do periódico Brasil de fato⁵, como resultado

⁴ No Brasil, segundo o setor de Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (Caged), do MTE, a criação de empregos formais em 2012 foi a pior dos últimos três anos, e de acordo com o relatório anual sobre as tendências mundiais do emprego divulgado pela OIT em 2013, em Genebra, o desemprego mundial atingirá um número recorde em 2013 afetando mais de 202 milhões de pessoas, e deve aumentar para 205 milhões em 2014. As notícias foram divulgadas nos cadernos política e economia do periódico Carta Capital no endereço <www.cartacapital.com.br> ; Acesso em 24 de Mar. de 2013.

⁵ O editorial está disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/11145>> . Acesso em 24 de Mar. de 2013.

desse processo de hegemonia o capital financeiro circulante passou de 17 trilhões de dólares, em 1980, para 155 trilhões em 2010. A produção de mercadorias, medidas pelo PIB do globo, passou de 15 trilhões de dólares para 55 trilhões, sendo que as 500 maiores empresas internacionais controlam 58% de todo PIB mundial, embora empreguem um número menor do que 5% da mão de obra disponível. É um cenário de concentração de riqueza, onde o trabalho é cada vez mais social, e o resultado da produção cada vez mais privado.

Uma das características essenciais a partir da redefinição do papel do Estado oriundas das mudanças no âmbito do capitalismo é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Neste cenário, identificamos o Estado estabelecendo mediações para os interesses do capital, como nas propostas de reforma educacional: o descaso com a educação pública representa a privatização do conhecimento, ao passo que favorece o campo da educação como mais um campo de especulação do capital. Estas reformas tem implicações também na formação de professores, já que o referencial de qualificação do emprego foi deslocado para a qualificação do indivíduo, o qual deve elevar seu nível de competências. Essas premissas podem ser observadas na proposta de formação de professores do Conselho Nacional de Educação de 2002, e mais especificamente na área da EF, com as Diretrizes Curriculares que criaram a divisão na formação acadêmica em licenciatura e bacharelado. (FREITAS, 2003; TAFFAREL, 2007).

Sob o interesse da nova configuração do capitalismo, as reformas passam a incorporar a noção de empregabilidade, de desenvolvimento de competências e de instrumentalização dos trabalhadores em detrimento de uma formação omnilateral⁶. Não estando imune a todo contexto social em que está inserida, a EF sofre igualmente das conseqüências desse contexto de ajustes.

Em um estudo sobre a ascensão da EF no Brasil, Soares (1994), mostra que o fenômeno se deu de maneira correspondente a ascensão do capitalismo no país. De forma análoga, vemos que no recorte histórico mais recente, as reformas na formação dos docentes e diretrizes atuais de conteúdo escolares correspondem ao movimento de aplicação da agenda neoliberal para a educação no Brasil na década de 1990. (MORSCHBACHER & VERONEZ, 2011).

⁶ Perspectiva de formação da classe trabalhadora na qual as diversas capacidades humanas se desenvolvem universalmente, não se limitando as capacidades de trabalho do ser social. Nessa perspectiva privilegia-se o desenvolvimento integral da mente e do corpo humanos em todos os seus sentidos e capacidades. É a chegada do homem ao patamar de máximo desenvolvimento de suas capacidades e ao mesmo tempo das possibilidades de gozo e consumo dos bens, não só materiais, mas também espirituais. (MARX, 2004).

A atual fase da organização social do trabalho e de rápida evolução tecnológica que experimentamos posicionam os processos de trabalho e educação diante de complexos desafios. Encontramos o trabalho docente interpelado por novas formas de comunicação e distribuição da informação, causando ao mesmo tempo perplexidade pelo dinamismo do mundo que se apresenta e um sentimento de impotência pela cobrança atribuída ao fruto do seu trabalho, em uma esfera de flexibilização, precarização, intensificação e perda de autonomia, bem como de exigências mais elevadas de qualificação. O trabalhador da educação enfrenta ainda um indigesto panorama de aumento da violência e apatia nas relações sociais, que acabam por se reproduzirem dentro da escola, seu local de trabalho.

Incumbidos de desenvolver um programa de ensino sob as demandas da produção flexível, ou seja, nos moldes da pedagogia das competências, do aprender a aprender e do professor reflexivo, restam poucas alternativas aos docentes para a realização de seus anseios quanto ao papel social da escola pública. (DUARTE, 2001).

No item que segue iremos discutir algumas relações entre os elementos históricos do trabalho discutidos nesta seção e sua relação com a educação.

4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: PROCESSOS HISTÓRICOS

Trataremos agora de algumas relações históricas mais pertinentes para os objetivos e limites deste texto, com a intenção de analisar como essas relações formataram as (re)formas da educação na sociedade capitalista.

Como apontamos em ocasião anterior, a essência do homem é o trabalho. Mas essa essência não é cedida ao homem por uma força divina ou mágica, não consiste em um processo natural e tão pouco precede a existência do próprio homem. Como vimos, é através da interação com a natureza que a essência humana é constituída. Assim a produção da humanidade se complexifica ao longo do tempo, o homem se torna homem por um processo histórico.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem

é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Na sociedade primitiva, no início do processo de humanização, o homem se educava enquanto trabalhava, ou seja, produzia sua existência no próprio ato de produzi-la. No trato com a natureza e com os outros homens, perpetuava saberes educando as novas gerações. Nesse modo de educar, as formas e conteúdos eram validados pela eficácia comprovada na experiência vivida dos homens, garantindo o caráter de necessidade aos saberes transmitidos a nova geração. Na organização do homem primitivo, diferentemente da produção no capitalismo tardio, os meios de produção eram de apropriação coletiva, não havendo distinção em classes. O produto do trabalho era então comum a todos. Disso decorre que sobre essa concepção de produzir a vida, o homem estabelece as diretrizes da educação próprias dessa sociedade, ou seja, o espírito do homem forjado pela educação primitiva tinha correspondência exata com o modo de produção da vida material desses homens. (SAVIANI, 2007)

Como visto anteriormente, na sociedade capitalista a apropriação privada dos meios de produção resultou em uma determinada divisão social do trabalho, distinguindo duas classes fundamentais: os proprietários e os não proprietários. Da mesma forma, a educação, antes alicerçada no próprio processo de trabalho, passa a ser direcionada de acordo com o tipo de homem que se pretende formar. Temos então uma educação para a classe burguesa e uma educação para o trabalhador. Conforme Saviani (2007)

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola. (...) Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. (p.155)

Em tempos contemporâneos, sob vigência do Estado capitalista, a escola moderna acompanha a mudança do eixo produtivo caracterizado pelas relações mercantis de troca. Nos termos da propriedade privada garantida pelo direito positivo, a apropriação de uma cultura intelectual como o alfabeto passa a ser uma exigência generalizada, e a escola, o lugar

privilegiado para apropriação desse tipo de cultura, tornando-se a forma principal e generalizada de educação. A “Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2007, p.159)

Nos termos apontados, vemos como a educação equivale a demanda do modo de produção no que consiste a construção do homem, alicerçado na consciência possibilitada pela base material de um determinado período histórico. Assim, se “a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.”(SAVIANI, 2007, p.159)

Na sociedade capitalista, trabalho e educação assumem outras dimensões, já que nesse modo de produção o trabalho do tipo assalariado não satisfaz as necessidades do homem, mas é apenas uma forma de garantir sua sobrevivência pela venda da força de trabalho ao empregador. Nas palavras de Jac (2012, s/p)

O trabalho a partir desse foco é dispêndio de força de trabalho: o trabalhador apenas se esgota, não se realiza na plenitude de suas capacidades mentais e físicas. Ele vendeu seu tempo, seu sentimento, sua força, suas aspirações pelo dinheiro, e na posse de algum, pode trocá-lo por qualquer tipo de mercadoria, inclusive pelas que ajudou a produzir.

O trabalho no capitalismo deixa de ser um meio para a satisfação das necessidades humanas, e passa a ser um fim. O trabalho nestes moldes não proporciona liberdade ao trabalhador, mas torna-se uma obrigação, um fardo. Assim, o homem experimenta com o trabalho também a degradação de sua existência. O trabalho passa a ser subordinado ao capital, e o trabalhador deixa de ser sujeito no processo e passa a ser somente uma extensão da máquina. (ROMERO, 2005; MENDES, 2009)

Em verdade, na sociedade capitalista, a única liberdade de que dispõe o trabalhador é a de vender sua força de trabalho de acordo com os interesses dos compradores, em relações de contrato jurídicas. (ROMERO, 2005)

Nas relações capitalistas, a exploração do trabalho é escondida pelo processo de circulação de mercadorias, assumindo um caráter fantasmagórico, já que não se mostram os sujeitos em relações de dominação e exploração, mas sim mercadorias em trânsito no mercado (PARO, 2003). Dessa forma o trabalhador aliena seu trabalho produzindo um bem que ao final do processo será de propriedade do capitalista. Sendo o produto do trabalho alienado ao trabalhador, o homem passa a se estranhar como sujeito na organização da produção. (MARX, 2008)

As mudanças nas bases materiais de produção demandam uma reforma das estruturas erguidas sobre estas, assim, “cada estágio de desenvolvimento das forças gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores.”(KUENZER, 1998)

Em diferentes momentos históricos, a educação dos homens cumpre a tarefa de adaptá-los as demandas da concepção hegemônica da sociedade vigente, e no capitalismo, a escola não tem questionado a realidade, mas tem atuado para uma aceitação das relações como algo acabado, natural. (MENDES, 2009). A história neste sentido é vista como um conjunto de atos heróicos e catástrofes, negligenciando a dimensão das relações de classe presentes em todos os âmbitos da sociedade. (PARO, 2003)

Na análise de Frigotto (2009), quanto mais regressivo e desigual o capitalismo se torna, maior é a ênfase na educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista. Atualmente, a escola não só assume a tarefa de formar o trabalhador dentro da lógica hegemônica vigente como também é interpelada pelas políticas de caráter economicista. De fato, Hypolito (2011) ilustra este caráter quando aponta que estão presentes na escola: a implementação de exames, testes e classificações (internos e externos); a definição de padrões curriculares nacionais e regionais e as crescentes parcerias público/privadas. Para o autor, essas políticas se articulam no sentido de criar sujeitos consumidores e empreendedores, trabalhadores eficientes e competitivos, adaptados a uma gestão preocupada em maximizar resultados e cobrar bom desempenho. Vemos então como a escola acompanha as mudanças da organização do trabalho:

O objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo na sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p.73)

Existem também estratégias de avaliar o professorado, que incluem além das reformulações curriculares nos cursos de formação, mais voltadas a currículos práticos, tentativas, ainda que atualmente fracassadas, de criar provas para avaliação e certificação da docência. (HYPOLITO, 2011)

O contexto apresentado demonstra a articulação da educação com a lógica do mercado em um processo empreendido por projetos financiados por organismos internacionais como o

Banco Mundial, cujo movimento tem sido de reestruturar a organização de países em desenvolvimento, adequando-os aos novos requisitos do capital globalizado (RAMOS, 2008).

O Banco Mundial, transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (...)O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (...) o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (TORRES, 1998, p 126).

Ramos (2008) destaca a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia e organizada pela UNESCO, UNICEF (Fundo das nações unidas para a infância), pelo PNUD (Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo BM. O evento contou com a representação do Brasil e outros nove países em desenvolvimento e é um marco do redirecionamento que sofre a educação na década de 1990. A conferência tinha como propostas de discussão a necessidade de desenvolver políticas de alívio aos tensionamentos sociais causados pelo endividamento dos países periféricos na década de 1980 e a diminuição da pobreza, garantindo maior estabilidade e segurança para investimentos internacionais. Três premissas podem ser destacadas desta conferência: a proposta do acesso a educação básica como acesso dos povos a sociedade da informação, o acesso a educação identificado como igualdade de oportunidades e o estímulo a diversificação das fontes de financiamento da educação. (LIMA 2005; MARI & GRADE, 2010)

A partir desta conferência uma comissão de especialistas elaborou um documento conhecido como Relatório de Jacques Delors, onde se pode ler a premissa de que a educação passe a ser estruturada sobre quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com outros e aprender a ser. (RAMOS, 2008; DELORS, 1998). O que se espera da educação, segundo o discurso do documento, é que esta possa impulsionar a economia dos países em desenvolvimento e levá-los a emancipação. Sobre esta questão, Figueiredo (2009, p. 1125) enfatiza que

Notadamente durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) há um processo de intensificação de reformas nas áreas econômica, social e política. A realização das reformas na sociedade brasileira tem como parâmetro as condicionalidades provenientes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. A reforma educacional, portanto, é uma das componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro. A necessidade de promover reformas na

educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país. A argumentação para justificar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização.

Como materialização dos movimentos reguladores da educação nos termos anteriormente apresentados, temos a Lei 9.394/96, que ao estabelecer as diretrizes para a educação básica nacional promoveu um padrão de educação aos moldes das exigências do capital. Nesta lei, são apregoadas as premissas de educação como possibilidade de desenvolvimento econômico para fins de alívio da pobreza. (RAMOS, 2008)

Assim, vemos como um tipo de organização do capital gera demandas em todos os setores sociais a fim de adaptar os sujeitos as exigências do mercado. Da mesma forma ocorre com a formação docente em suas relações com o trabalho, como iremos abordar a seguir.

O trabalho como meio para exploração do homem pelo próprio homem e a divisão social em classes são mantidos com esforços de reprodução da ideologia das classes dominantes, dentre outras forças condicionantes da sociedade. A educação de nível básico até o superior, como uma dessas forças, tem cumprido um importante papel no amoldamento subjetivo dos homens e mulheres aos valores do sistema capitalista e seus respectivos modelos de produção. (TAFFAREL, 1998).

Vivemos atualmente em um modelo produtivo fundamentado na acumulação flexível, que confrontando à rigidez do Fordismo, se baseia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados e dos padrões de consumo. (HARVEY, 2004). Para Pinto (2007, p. 70), a

flexibilização da produção exige que se flexibilizem as leis que regulamentam o uso e a alocação da força de trabalho pelas empresas. Isso implica em alterações na legislação trabalhista, levando, principalmente nas economias periféricas, onde já são escassas as estruturas de proteção social por parte do Estado, à redução dos direitos dos trabalhadores e à crise do movimento sindical, através da elevação do número de contratações precárias [...].

Nesse modelo, a formação do trabalhador é estruturada de forma a manter a dominação do trabalhador e a reprodução dos valores hegemônicos da burguesia. (HARVEY, 2004). Além disso, a lógica do mercado liberal exige que estratégias de vantagem competitivas sejam traçadas, e a educação cumpre um papel fundamental nesse campo de disputas pois possibilita formar não somente a aptidão do homem ao trabalho mas também forjar significados do social, do humano, do político, do econômico. Frigotto (1998, p. 14) destaca que

os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino são interpeladas pelas premissas do mercado, adaptando-se as demandas do capital (CURY, 1997). São destaques das reformas adaptativas nessa área: a Lei nº 9.131/95 que cria o Conselho Nacional de Educação tendo como uma de suas competências deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação para cursos de graduação; a nova LDB que cria a necessidade das Diretrizes Curriculares para a graduação e elimina a necessidade dos chamados currículos mínimos; a intensificação das discussões sobre diplomas e perfis profissionais no contexto de mudança do mundo do trabalho; o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os curso de graduação; o estabelecimento de padrões de qualidade para os cursos de graduação feito pela Secretaria de Educação Superior; o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação, bem como a preocupação com definição de procedimentos de avaliação e verificação dos cursos superiores. (CATANI et al., 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações do governo, construídas com a intenção de direcionar do sistema nacional de educação. A partir da LDB (Lei nº. 9.394/96), os cursos de todo o país iniciaram as reformulações curriculares para a adequação a uma nova organização produtiva. (CATANI et al., 2001).

Na área da EF, a partir da Resolução 03 de 1987, do extinto Conselho Federal de Educação, cria-se o curso de EF Bacharelado, pautando-se na dicotomia e na divisão entre as áreas do conhecimento. Depois de confrontos e investigações⁷, em 2002 foram aprovadas as novas diretrizes para a licenciatura através da resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, assinada pelo então Presidente do Conselho Nacional de Educação Sr. Ulysses de Oliveira Panisset, que instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essa

⁷ “No processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação em Educação Física, tivemos os posicionamentos e embates de diferentes e divergentes grupos desta área (Instituições de Ensino Superior - CONDIESEF, instituição científica – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Ministério Do Esporte, Movimento Estudantil da Educação Física - ExNEEF, Conselho Federal de Educação Física - CONFEEF, entre outros).” (BOTH, 2009, p.64).

resolução por sua vez tem rebatimentos na resolução de formação de graduados em EF, assinada pro Edson de Oliveira Nunes presidente da Câmara de Educação Superior em exercício, a Resolução N°7, de 31 de Março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF. (EXNEEF, 2008; MENDONÇA, 2006).

A implementação em larga escala dessas políticas neoliberais no campo educacional é chamado por Melo (2004) de “mundialização da educação”. Estas políticas funcionam dando suporte político-ideológico ao capitalismo, atingindo de diferentes maneiras a formação de todos os trabalhadores, inclusive, como vimos, os da área da educação.

4.1. Mudar para manter: o contexto mundial da educação na década de 1990

No contexto do pós-guerra, nos anos de 1940 até os anos de 1970, ocorreu uma profunda transformação econômica. A articulação entre os EUA, a Inglaterra e outros países aliados, culmina na “Conferência de Bretton Woods”, realizada nos EUA em 1944, onde são criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para garantir estabilidade para o movimento internacional do capital. No contexto da guerra fria estas entidades focam suas ações políticas no fornecimento de empréstimos aos países periféricos para garantir o controle econômico, cultural e político desses países. (LIMA, 2005)

Nesse período a estratégia do BM consistiu em fornecer financiamento para infra-estruturas dos países periféricos e estimular a industrialização dependente destes. Ainda nesse momento, em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com objetivo de garantir a paz e cooperação entre os países. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e a cultura) é criada também em 1945 com a premissa da solidariedade intelectual e moral da humanidade, tendo como principal bandeira o programa “Educação para todos nos nove países mais populosos do mundo”. Desde 1964, três quartos dos custos da UNESCO é financiada pelo BM, não sendo difícil imaginar que esta cumpre um papel subordinado aos interesses do Banco. Nesse período, a proposta do BM para a educação escolar é identificada como uma estratégia de combate ao comunismo e estímulo de inserção dependente dos países periféricos na economia mundial. Mais adiante, no período entre 1970 e 1990, o BM definirá como projeto de educação para a periferia a educação primária para as grandes massas populacionais e o estímulo ao ensino técnico. (LIMA, 2005)

A nova sociabilidade burguesa proposta pelo Estado nos tempos atuais fazem conjunto com reformas exigidas pelas mudanças no modo de produção no contexto mundial desde os anos de 1970, se apresentando como proposta política mais elaborada a partir do evento

chamado Consenso de Washington no início dos anos 1990. O evento foi um encontro que reuniu políticos, banqueiros, empresários, intelectuais e representantes dos organismos internacionais, foi promovido *pelo Institute for International Economics* e foi financiado pelo BM. Na ocasião foi discutido o documento criado por John Williamson chamado *Search of a Manual for technools*, o qual continha propostas de estabilização econômica para países centrais e periféricos. As propostas possuíam como eixo articulador a liberdade individual, o mercado como ordenador das relações sociais e a crítica a excessiva intervenção do Estado na economia. A esse conjunto de premissas convencionou-se posteriormente denominar Consenso de Washington. (LIMA, 2005; BATISTA, 1994)

Para Lima (2005), trata-se de um liberalismo voltado à intensificação da mundialização do capital. Nesse sentido se articulam reestruturação produtiva, o reordenamento do papel do Estado e a formação na nova sociabilidade burguesa tendo como conseqüências as reformas na educação experimentadas pelos países periféricos no início do século XXI. Assim, a escola vem cumprindo um papel importante na difusão da ideologia dessa sociabilidade capitalista.

Ocupam papel de destaque o BM, a UNESCO que tem orientado o debate sobre reforma educacional e a OMC, na medida em que apresenta a educação como um serviço. Guardadas as especificidades de cada organização, podemos observar como característica geral que as políticas desses organismos se baseiam no binômio pobreza-segurança, remetendo à educação básica o papel de alívio da pobreza, quando na verdade objetivam a segurança de reprodução global do capital (LIMA, 2005). A educação vista nessa perspectiva é não somente espaço de difusão da hegemonia do capital, mas também um setor a ser explorado pelos empresários. Importante notar que no discurso oficial do BM, a pobreza aparece, ideologicamente, como algo estranho as relações históricas entre os países centrais e periféricos. (MARI & GRADE, 2010)

Assim, temos como marco do redirecionamento da educação, a Conferência de Educação para Todos (mencionada na seção anterior deste estudo), e como característica principal da primeira metade da década dos anos de 1990, a difusão da ideia de

necessidade de ampliação do setor privado para a garantia da “educação para todos” e a ampliação do acesso às “necessidades básicas de aprendizagem” e entre elas, o uso das NTIC’s, como estratégia para difusão do projeto burguês de sociabilidade. Este discurso sobre a ampliação do acesso à educação é apresentado como um elemento significativo para criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. (LIMA, 2005, p.102)

A criação da OMC, em 1994, teve como objetivo reduzir as barreiras para o comércio mundial. A organização promove a ideia de que o comércio gera desenvolvimento e articula a “capacidade humana” e a “capacidade comercial”, enfatizando a necessidade do aumento dessa primeira através da educação. No discurso oficial da OMC, a educação é vista como capaz de aumentar a capacidade individual de tomar decisões informadas, fornecendo assim ferramentas de combate a pobreza e flexibilidade em um mundo em constante mudanças. (LARSON, 2002). É em 1995⁸, no Acordo Geral Sobre o Comércio de Serviços (AGCS) que se estabelece oficialmente a proposta de educação como serviço, e em 1998, no documento Serviços de Educação, que a OMC define a educação como um novo campo de investimentos privados. (LIMA, 2005)

Os organismos que articulavam propostas fundamentadas no Consenso de Washington passaram, a partir da segunda metade da década de 1990, a adotar novas estratégias de legitimação criticando aquilo que chamam de “neoliberalismo radical”. Essa mudança não acontece por acaso, e apresenta-se como característica de um momento específico de manutenção do capital. O BM, por exemplo, foi criticado por organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que alardeavam sobre as mazelas decorrentes da ortodoxia econômica proposta no Consenso de Washington. Em 1992, um relatório conhecido como Informe Wapenhams, apontava que 37% dos projetos orientados pelo Banco eram fracassados e que 70% de seus investimentos eram em países não pobres. Sob a direção de James Wolfensohn, que assumiu a presidência da agência em 1995, o BM incorporou uma face supostamente mais humana, discursando sobre a importância da educação para todos e da participação da sociedade civil no processo. Isso não representa, contudo, que o BM abandonou a estratégia de imposição de sua vontade como contrapartida dos empréstimos financeiros feitos pelos países periféricos, mas sim que o BM passou a agir agora também como uma agência de convencimento, engendrando reformas que garantam uma formação voltada para o consenso. (MARI & GRADE, 2010).

Em seu discurso sobre equidade social, Wolfensohn pontua que “a luta contra a pobreza é a luta pela paz mundial” (WOLFONSOHN, 2000, s/p). Para ele, reduzir a pobreza é um imperativo não somente moral, mas também econômico e social, pois a maior causa do desequilíbrio social é a pobreza, e esta por sua vez, seria consequência do sistema educacional

⁸ Importante lembrar que antes disso, em 1994, um encontro chamado Reunião de Cúpula das Américas realizado em Miami – EUA aprovou a criação da ALCA (Aliança de Livre Comércio das Américas), que representou a materialização da nova ordem mundial do comércio no qual todas as atividades humanas são consideradas serviços, incluindo de certa forma, o setor da educação. (LIMA, 2005)

falho dos países periféricos. Para Wolfensohn, a educação deve desenvolver as regiões periféricas de forma a reduzir a miséria, amenizando problemas estruturais de produção e a migração para os países centrais.

nos próximos 25 anos, 50 milhões serão acrescentados a população dos países ricos. Cerca de um e meio bilhão serão acrescentados aos países de baixa renda [...] Um número crescente deixará seu país natal em busca de trabalho. A migração se tornará uma questão crítica. (WOLFENSOHN, 2003, s/p)

Assim vemos como os projetos do BM para alívio a pobreza representam também uma macro-estratégia de segurança para os países centrais desde a década de 1990 até os dias atuais. Na tese de Wolfensohn, a educação e o alívio da miséria, resultante desta, tornaria a relação entre países centrais e periféricos mais sustentável, tendo uma ação analgésica nas profundas mazelas produzidas pelo capitalismo. Com isso a agência exalta a ideia de que o conhecimento e a educação são essenciais ao capital humano, corroborando com as premissas do método do aprender a aprender, que

como característica das pedagogias da competência, aproxima-se das ilusões produzidas pela “sociedade do conhecimento” e da defesa de seus pontos de vista. Nesta dimensão, encontra-se a superioridade daquilo que o indivíduo aprende por si, sendo o método de construção de conhecimento considerado mais importante do que o conhecimento socialmente produzido. (MARI & GRADE, 2010, p.136)

No Brasil, a pedagogia das competências tem como principal referência a obra *Construir as competências desde a escola*, de Philippe Perrenoud, de 1999. Martins (2004) nos alerta que se por um lado a noção de competência pressupõe um modelo baseado na construção do conhecimento baseado em uma práxis social, o que seria um ponto positivo, por outro, considera como base a práxis predominante constituída de valores de mercado. É uma proposta que não pretende portanto exaltar a capacidade transformadora da práxis humana, mas baseia-se em um cotidiano pragmático onde prevalece a adaptabilidade ao mercado de trabalho.

As tendências pedagógicas baseadas nas competências fazem coro com a nova investida do capital em tempos de crise de acumulação. A coletividade é preterida em razão de uma nova sociabilidade, mais individual e competitiva. A associação dos indivíduos somente é incentivada em um sentido pragmático, que não ponha em risco a individualidade fetichizada proposta pelo capital. (DUARTE, 2004). Se historicamente os trabalhadores foram expropriados das suas condições objetivas de produzir sua existência material, hoje as tendências pedagógicas representam um assalto a subjetividade dos sujeitos. Estamos diante

não somente do empecilho material dos países periféricos, mas de limites artificiais impostos pela burguesia ao desenvolvimento integral do gênero humano.

5. ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Estamos propondo neste texto uma reflexão sobre o trabalho docente no contexto de mudanças no mundo do trabalho, para tanto, ilustraremos a seguir alguns pontos históricos que nos ajudam a compreender como se constituem os trabalhadores da educação na dimensão de sua formação.

Na obra em que fala da origem dos professores⁹, Novoa (1995) indica que enquanto grupo profissional, os professores tem uma história específica. Em um primeiro momento, tínhamos o modelo de professor religioso, ligado ao sacerdócio, marcados em grande parte pela premissa da vocação e valorização dos ensinamentos religiosos, sendo que muitas vezes estes eram leigos. Foi a partir de um outro momento que os professores passam a ser formados sob os auspícios do Estado e por isso, regulados por instituições mediadoras.

No Brasil, um marco da constituição dos professores como categoria é o ano de 1827, data da outorga na Lei Geral de Ensino: a primeira intervenção sistemática do império no sentido de implementação de uma política de Estado para formação de professores. (VILLELA, 2003). Até então o magistério era desenvolvido por mestres-escola, professores leigos que ensinavam em casas de família na condição de aulas avulsas. Em 1834, o ato adicional outorgou às províncias a responsabilidade sobre a formação dos professores, estabelecendo-se a partir disso as escolas normais para formação de professores primários no país. Para Villela (2003), essa formação baseava-se na preparação da divulgação da vontade da coroa como legítima instância representativa da sociedade e, neste contexto, a escola cumpria a função de profilaxia da criminalidade e redentora da delinquência.

Posteriormente uma mudança de conjuntura culminou na proclamação da República, e após uma década da outorga do ato adicional de 1834, realizava-se uma discussão sobre novos conteúdos e uma disciplina didática na formação. (Villela, 2003). Ainda na primeira república, cuja constituição data de 1891, houve uma redistribuição dos deveres referentes a educação entre os três poderes, na qual a união coube legislar sobre o ensino superior, de

⁹ O autor fala especificamente do caso de Portugal, mas de forma geral é possível estender a análise ao Brasil onde, preservadas as características locais, a lógica de estatização dos professores foi a mesma.

forma exclusiva; já o ensino secundário era compartilhado entre os estados, distrito federal e união e a instrução primária e profissional eram de responsabilidade dos estados e municípios. Neste período São Paulo era referência para outros estados no que tange a política de formação de professores¹⁰. (VILLELA, 2003)

Mais especificamente sobre a EF, o fato mais marcante do período imperial do Brasil foi o parecer de Rui Barbosa no ano de 1882, na Câmara dos Deputados, onde discutiu-se o Projeto nº 224 referente a Reforma do Ensino Primário. Neste documento Rui Barbosa instituiu uma seção especial de ginástica em cada escola normal; extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos; inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, e a equiparação em categoria e autoridade, de professores de ginástica, aos de todas as outras disciplinas. (MARINHO, 1980). A partir disso, e impulsionada pela tradição médico-higienista, a EF enquanto disciplina começa a ganhar destaque na educação da elite brasileira. (MARINHO, 1980)

Neste período, eram considerados aptos a lecionar a disciplina de EF os membros da classe militar, pioneiros a incluir em seus programas de formação a prática de exercícios físicos. Posteriormente em 1922 ocorre a criação do Centro Militar de Educação Física, que deveria ter, entre outros objetivos, ministrar cursos preparatórios para a formação de instrutores de EF. Entretanto, este começou a atuar efetivamente em 1929 com a realização de um curso provisório de formação, sendo a turma deste curso a primeira diplomada por curso oficial. (MELO, 2000)

Em 1931, esse o Centro Militar de Educação Física passou a ser independente, mas ainda sob tutela militar, e em 1933 foi substituído pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), criada para formar instrutores, monitores, mestre de armas, monitores de esgrima e médicos especializados. A partir deste momento ficou permitido o acesso aos civis que desejassem ser diplomados nesta escola. (MELO, 2000)

Quanto a formação normalista, após a primeira grande guerra, os cursos normais passam a ser concebidos em dois grandes ciclos, sendo o primeiro de formação geral de marca enciclopédica e outro de formação profissional. Foi a partir de 1935 que as escolas normalistas foram incorporadas as universidades, particularmente em São Paulo e no Distrito Federal, sob o nome de Faculdades de Educação. Três anos mais tarde, foi fundado o Instituto

¹⁰ O Estado, ao mesmo tempo que instituiu as primeiras políticas de formação de professores também estabelecia sua profissionalização realizando a seleção por concursos desses professores, agora vistos como “funcionários” estatais. Ainda assim os atributos requisitados aos professores eram mais relacionados a um caráter moral do que ao domínio dos conhecimentos. A sindicalização dos professores por sua vez, é recente na história brasileira e tem sua emergência na década de 1930, com a criação do Centro do Professorado Paulista. (VILLELLA, 2003).

Nacional de Estudos Pedagógicos para atender a demanda de formação de professores e em 1939, criou-se na Universidade Do Brasil a Faculdade Nacional de Filosofia, com o objetivo de formar bacharéis para atuarem na educação e licenciados para os cursos normais, no chamado esquema “3+1”, com três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica. (SOUZA NETO, 2008; COSTA et. al, 2009). Este esquema vigorou até 2002 com a reforma dos cursos de formação de professores na modalidade licenciatura de graduação plena promovida pelo Conselho Nacional de Educação.

O ensino normal é regulamentado pela primeira vez durante a ditadura do presidente Getúlio Vargas, em 1937, mas somente em 1946 é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal. Neste momento, o requisito para a docência era descrito como “preparação conveniente” em “cursos apropriados”, não estabelecendo titulações específicas para o professor. Um censo escolar de 1964 revelou que dos 289.865 professores em exercício, apenas 56% possuíam formação profissional e dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham freqüentado, no máximo, apenas as primeiras 4 séries da formação escolar inicial. (BRASIL, 1967, APUD TANURI, 2000, p.77).

Temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 como estabelecadora de um currículo mínimo para a formação de cursos em licenciatura. Em 1968, através da Lei 5.540/68 foi realizada a reforma universitária, na qual se estabelece que: 1) os cursos de licenciatura curta de 3 anos conferiam habilitação para exercício do magistério até 6ª série, 2) a licenciatura plena, de 4 anos, habilitava para o magistério ginásio (5ª à 8ª séries) e no colegial (1ª à 3ª séries), contando nesse momento com o estabelecimento dos currículos mínimos para a formação pedagógica que reforçava o esquema “3+1”. Mesmo na subsequente promulgação da Lei 5692/71, ainda havia precedente para o professor leigo, pois este poderia exercer o magistério, em caráter emergencial no sistema público, no período da 1ª à 4ª séries da educação inicial.

Temos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o estabelecimento de planos de carreira baseado na titulação e desempenho, a elevação da exigência mínima de qualificação dos professores para um nível universitário para lecionar a partir da 5ª série do ensino fundamental e o rompimento da ideia de currículo mínimo ao estabelecer uma base nacional para formação, acabando também com as licenciaturas curtas.

Ao mesmo tempo, é importante notar que a Lei 9.394/96 trouxe também retrocessos na luta dos professores por melhorias na profissão, como uma tendência ao pragmatismo na elaboração dos currículos (BRZENZINSKY, 1997). Notamos essa inspiração pragmática também na elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores (uma análise

do caso específico da EF encontra-se anteriormente neste texto). Nesse sentido, Freitas (2003) aponta que a forma adotada nos sistemas de ensino desde 2000 para a formação de professores da educação básica responde a recomendação de organismos internacionais¹¹ e cumpre a tarefa de reduzir custos para atender a demanda emergente de professores.

Interessante notarmos como, sob tutela do Estado, os docentes foram formados com freqüentes assaltos a sua subjetividade: tanto nos processos de formação aligeirada quanto no cenário de ênfase ao conteúdo técnico. Mas ponderamos que, ainda que sobre forte pressão dos interesses do Estado e a despeito dos problemas existentes em sua formação, o trabalho docente em sua especificidade conserva um determinado nível de autonomia e assume de acordo com a conjuntura, diferentes papéis na sociedade. Sendo assim, precisamos entender características particulares deste tipo de trabalho na sociedade capitalista e ilustrar a polêmica sobre a análise sociológica da (possível) proletarização dos docentes no contexto atual. É sobre estas questões que centraremos nossos esforços a seguir.

6. A PROLETARIZAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

O trabalho docente, se considerado em sua totalidade, pressupõe as condições subjetivas do professor (sua formação) e também suas condições objetivas (tais como a organização da sua prática pedagógica, participação no planejamento escolar, preparação de sua aula e sua remuneração). Dessa forma, temos que compreender o trabalho docente como sendo de múltiplas determinações articuladas, indissociáveis.

Vemos nas análises da educação capitalista a crítica de que a lógica do mercado invade cada vez mais a organização do trabalho na escola (FREITAS, 2003; GENTILLI, SILVA 1995; HYPOLITO, 2011). Sabendo que são consequências do processo de organização capitalista a alienação e a proletarização do trabalhador, devemos refletir sobre como o trabalho do professor se relaciona com esse contexto, pois mesmo estando submetido a lógica da sociedade capitalista sua natureza implica em algumas ressalvas, que abordaremos a seguir.

Destarte, pontuamos que o trabalho do professor é de natureza imaterial, pois consiste no

¹¹ Para Torres, “as recomendações feitas aos governos (da América Latina) pelo Banco Mundial são muito mais relevantes, na prática, do que qualquer outro referente que venha de dentro ou de fora da região” (1998b, p. 173).

(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...) para produzir o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho-não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material. (SAVIANI, 2008, p.12-13)

Nesse processo de humanização, o professor atua produzindo também novos trabalhadores, participando da produção da mercadoria “força de trabalho”, mas ao mesmo tempo, qualifica a escola como lugar de aquisição de conhecimentos necessários para a luta contra a opressão e exploração. O local de trabalho do professor, a escola, configura-se assim, como o cenário da luta de classes. Para os interesses burgueses, representados na figura do Estado e dos organismos internacionais, interessa o fluxo dos alunos de forma que se mudem alguns quadros estatísticos. Para os defensores da educação enquanto possibilidade de emancipação, interessam que sejam reunidas as condições necessárias para que o aluno seja formado em um processo que viabilize a sua autonomia e uma postura crítica diante da sociedade que se apresenta. (COSTA et. al, 2009)

Considerando que o trabalho docente é desenvolvido dentro da sociedade capitalista, devemos verificar como este é interpelado pelas características do atual modo de produção. Recorrendo a pesquisas sobre essa questão, podemos identificar duas posições sobre as características de alienação e proletarização do trabalho docente.

A primeira posição aponta para características da proletarização dos trabalhadores produtivos que podem ser observadas também no trabalho do professor; a segunda, considera que o trabalho do professor tem suas condições precarizadas, mas assinala que os níveis de objetivação e alienação do trabalho docente não se equiparam a dos outros trabalhadores, pois o processo de ensino resguarda ao professor uma autonomia maior em relação à sua execução e planejamento além de particularidades inerentes aos processos pedagógicos.

Como pensadores que concluem que os docentes estão diante de um processo de proletarização e alienação, podemos citar Enguita (1991), Costa et. al (2009), Apple (1987).

Conforme Costa et. al (2009) a alienação alcança todas as categorias da classe trabalhadora, e o professorado não estaria imune a isso, já que a exploração da mais-valia é

condição fundamental sem a qual não ocorre produção de riqueza, objetivo primeiro do capital. Para os autores,

Se fizermos uma comparação, constataremos que a alienação do produto e do processo de trabalho ocorre simultaneamente no trabalho do professor, pois ainda durante a sua formação ele é destituído dos conhecimentos sobre o processo de trabalho – os conhecimentos pedagógicos- e dos conteúdos do trabalho – os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento (...) ao mesmo tempo em que se esvazia os conteúdos do seu trabalho na sala de aula, reduz-se os conhecimentos sobre o seu processo de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilitam dirigir a relação de ensino- aprendizagem. (p.74).

Outro ponto defendido pela autora é de que o trabalho do professor é hoje, cada vez mais um sacrifício, uma imposição, na medida em que este precisa lutar cada vez mais para com muita dificuldade satisfazer suas necessidades imediatas, sendo submetido a jornadas de trabalho exaustivas, maus tratos dos alunos e legislações abusivas que retiram seus direitos. Soma-se o fato do produto do trabalho não lhe pertencer, em especial nas instituições privadas de ensino, sendo considerado aqui que vivenciamos um contexto de franca privatização da educação escolar. (COSTA et. al, 2009).

Entretanto, podemos ver como esse processo ocorre de forma diferente do trabalhador cujo produto do trabalho é material, já que o conhecimento que o professor elabora não pode lhe ser expropriado. Como bem diz Paro (2003, p. 148)

Uma das características do trabalho humano é a possibilidade de separação entre concepção e execução: o que é concebido num momento pode ser executado em outro; o que é concebido por uma pessoa pode ser executado por outra. Só por isso, é possível a apropriação desse saber enquanto concepção. Ou seja, esse saber não precisa estar presente no ato da execução. Com o objeto de trabalho ou a matéria-prima, a coisa se dá de forma diversa: não é possível a execução de qualquer trabalho sem a presença de seu objeto. Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, este saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico.

Outro aspecto do trabalho docente defendido por Costa et. al (2009) é o da auto-alienação, no sentido da desumanização: mesmo submetidos a um trabalho que causa sofrimento, desgaste físico e mental, o professor permanece, mesmo que não por vontade própria, em relações de trabalho destrutivas até que se esgote ou seja descartado pelo capital. A autora enfatiza ainda que cada vez mais os professores experimentam movimentos de controle externo do trabalho, separação entre teoria e prática por meio de formação

pragmática, ênfase na formação em serviço e alijamento da participação nas decisões sobre as políticas educacionais.

No mesmo sentido, Apple (1987) contribui para o debate da questão da proletarização elencando elementos como o gênero e a intensidade do trabalho docente. Baseando-se em questões presentes na divisão sexual do trabalho, o autor propõe que se considere que, historicamente, a profissão docente tem sido exercida majoritariamente pelas mulheres, e que estas estariam mais sujeitas ao processo de proletarização nas relações de dominação de uma sociedade patriarcal.

Ademais, Apple (1987) propõe que pensemos em um aspecto de intensificação do trabalho: se intensificam as exigências do trabalho docente ao mesmo tempo em que se extinguem um montante de privilégios da profissão, tornando o sentimento de excesso de trabalho crônico e debilitante.

Por sua vez, Enguita (1991) considera que quanto mais o trabalho do professor perde o controle do seu processo de trabalho, mais se acentua o seu processo de alienação e proletarização, ou seja, tanto mais o professor perderá a consciência e autonomia sobre seu trabalho. Em suas palavras, um proletário “é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho.”(ENGUITA, 1991, s/p)

Em verdade, é na possibilidade de autonomia que o segundo viés de entendimento sobre a proletarização e alienação do trabalho docente discorre. Essa perspectiva, que valoriza a autonomia presente na natureza do trabalho docente, faz coro com a ideia de que a escola, mesmo estando inserida no modo de produção capitalista, pode apresentar semelhanças, mas não se equivale aos demais empresas desse modo de produção, pois se configura como um espaço de enfrentamento dos interesses de classe opostas, sendo considerada a possibilidade da escola como agente da transformação social.

A origem da escola remonta as sociedades pré-capitalistas (...) Todavia, a necessidade da escolarização de uma parcela maior da sociedade advém da revolução industrial, do desenvolvimento das forças produtivas nesse estágio. Contudo, a natureza da escola e da produção de bens materiais não é equivalente, cada uma guarda suas formas sociais correspondentes. (MIRANDA, 2005, p.5)

Assim, pode-se superar uma primeira análise fatalista sobre a relação capital-educação, no sentido de que nas relações estabelecidas pela escola na sociedade capitalista são permeadas por contradições; a contradição, na perspectiva dialética, está presente em todos os fenômenos. (CHEPTULIN, 1982)

Se concebermos a escola como um fenômeno estático, estaremos negligenciando determinações fundamentais desse fenômeno e privilegiando uma narrativa que nos leva ao fim das possibilidades, ao fatalismo das relações capitalistas enquanto único modo de organização social possível. Mas se nos dispusermos a ver mais do que a aparência do fenômeno e analisá-lo no seu movimento material social concreto, entenderemos então como

A prática educativa escolar se articula com a prática fundamental- a produção da existência – de forma mediata e, quanto uma prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista – cindida em classes, portanto é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos. (FRIGOTTO, 1989. p, 214)

Conforme Cheptulin (1982), existem diferentes formas de contradição e estas são produzidas em todas as formas de existência da matéria. A superação da contradição presente entre os interesses da burguesia e os interesses do proletariado resultaria na extinção da unidade constituída pelas classes. Disso decorre que estaríamos então criando as condições para que o modo de produção capitalista — e por tanto também a escola capitalista e as relações de trabalho nela desenvolvidas — sejam superadas e substituídas por novas unidades, formadas por novas contradições. A complexidade da apreensão desta tarefa é ilustrada por Snyders (1981, p. 392):

a escola, como o movimento operário, implica um equívoco: só conseguira interpretar plenamente seu papel numa sociedade renovada e, ao mesmo tempo, compete-lhe, dia após dia, desempenhar um papel.

Já citamos como a formação do professor historicamente apresenta características do trabalho alienado no atual modo de produção, em especial quando vemos que antes de ser despossuído de outras propriedades, o professor é destituído dos conhecimentos de sua profissão. (TAFFAREL, 2008). Entretanto, devemos ponderar também sobre as especificidades do processo pedagógico também presentes neste processo de formação.

Notemos por exemplo, que enquanto constrói suas condições subjetivas, o professor em formação participa do processo de ensino na condição de aluno, confrontando o saber organizado na forma de intervenção pedagógica com seus saberes anteriores, com valores sociais, enfim, com toda sua trajetória de vida. Assim, se compararmos as intenções expressas nas políticas de formação, no material didático ou outro elemento diretivo do trabalho docente com seu posterior desenvolvimento prático, encontraríamos diversas contradições, já que todo projeto idealizado encontra na realidade objetiva apenas uma expectativa de

acerto/concretização. A relação docente-discente não é uma relação bancária¹², tendo o professor como depositário de conhecimentos nos alunos, pois a

apropriação do saber historicamente acumulado só se dá, na escola, a partir de uma relação na qual o aluno entra não apenas como objeto mas também como sujeito da educação. Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se co-produtor, da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dá simultaneamente a sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo, resultando num produto que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe a atividade produtiva, mas se prolonga para além dela. A presença do aluno enquanto objeto e sujeito da educação supõe necessariamente a existência do saber, que é o que da substância e conteúdo do processo, não pode ser alienado do ato de produção, o que exige que o próprio educador, enquanto trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa de passar ao educando no processo de produção pedagógico. (PARO, 2003, p.148)

Nos limites deste texto, não daremos por encerrada a questão do processo de proletarianização dos professores. Entretanto, para balizar as nossas futuras análises, iremos considerar, em que pese os argumentos apresentados, a docência como sendo um trabalho em vias de franca precarização em diversos aspectos, sem que isso signifique, no entanto, o fim da possibilidade da transformação social pela educação.

Na seção que segue, iremos caracterizar o município do Rio Grande, local onde residem os professores por nos entrevistados, tentando demonstrar delineamentos da realidade local.

7. O MUNICÍPIO DO RIO GRANDE. QUAL MUNICÍPIO?

Para ampliar a ilustração do contexto em que o trabalho dos professores entrevistados tem sido desenvolvido, iremos apontar alguns elementos que caracterizam o município do Rio Grande. Entendemos que em conjunto com as falas dos sujeitos da pesquisa e dos levantamentos teóricos, esta caracterização enriqueça nossa reflexão sobre o momento histórico vivido pelos trabalhadores da região sul.

¹² Trata-se de uma expressão utilizada por Paulo Freire em suas obras sobre educação como crítica a escola conservadora. Na relação bancária os educandos apenas memorizam mecanicamente o que recebem pronto do educador. É possível apreciar a crítica do autor na obra intitulada Pedagogia do Oprimido.

Rio Grande é um município brasileiro do extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, e que possuía 196.337 habitantes de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. É considerado um dos municípios mais ricos do Rio Grande do Sul, e o mais rico da região sul do estado, principalmente devido ao seu porto, que é o segundo em movimentação de cargas do Brasil, e à sua refinaria, a Refinaria de Petróleo Riograndense, antes conhecida como Refinaria Ipiranga. (CARVALHO et. al, 2013)

Para o município, a década de 1990 se caracterizou por profundas mudanças em sua estrutura produtiva, e até a metade da primeira década do século XXI, figurou como uma típica área de estagnação econômica, tornando-se como parte de uma região ‘problema’ para o Estado. Levantamentos mostram que a retração total dos postos de trabalho no conjunto do porto e da indústria alcançou os 70% no período. Isso posicionou o município do Rio Grande na 422ª posição no ranking dos 5.507 municípios brasileiros quanto à situação de exclusão social, segundo o *Atlas da Exclusão Social no Brasil* (POCHMANN & AMORIM, 2003).

Atualmente o Rio Grande vive um novo ciclo de desenvolvimento com o Pólo Naval, resultado de uma política nacional de renascimento da indústria naval brasileira, que tem como premissa a descentralização dessa indústria do centro do país e o desenvolvimento regional como parte desse processo. Por conta disso o IBGE tem uma projeção de que o número de habitantes do município dobre até o ano de 2015. (CARVALHO et. al, 2013). A indústria naval aquece a economia não só do Rio Grande, mas indiretamente, das cidades vizinhas e da região sul com um todo. No entanto esta efervescência econômica vem acompanhada de diversos problemas sociais que já se estabelecem como desafios para Rio Grande. Em um artigo sobre a herança histórica dos ciclos de expansão do município, Torres (2013) faz um parecer pouco otimista sobre a problemática condição social atual:

Atualmente, o novo mega projeto está associado à indústria naval. Nos últimos anos essa é a palavra de ordem na cidade, trazendo a Rio Grande milhares de trabalhadores e multifacetados hábitos culturais, nem sempre práticas culturais enaltecidas e respeitantes da população nativa. O colapso da precária logística da cidade leva ao aprofundamento de problemas históricos ligados ao deslocamento viário, a rede de esgotos, a ocupação precária de áreas periféricas anexadas a uma urbanidade sem infraestrutura, a problemas de segurança pública e saúde, ao crescimento de doenças como a sífilis e o aumento exacerbado no consumo de drogas, a crescente violência no trânsito, ao estresse urbano que proliferou em basicamente todos os segmentos das atividades cotidianas. E como os demais projetos cíclicos e exógenos à realidade local, de duração não determinada mas limitado em sua longevidade, fica a infinita ansiedade sobre as perspectivas tímidas de construção de um futuro saudável para a histórica cidade do Rio Grande. (TORRES, 2013, s/p)

No período em que a segunda edição da feira do Pólo Naval ocorre nas instalações da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)¹³, estudiosos integrantes do Grupo de Pesquisa Política, Natureza e Cidade e do Observatório dos Conflitos Urbanos e Sócio-ambientais no Extremo Sul do Brasil, ambos da FURG, em parceria com o Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais e com o Observatório da Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), reuniram-se para discutir o impacto desse momento histórico do município do Rio Grande. Em nota publicada em periódico de circulação local, são expressos questionamentos sobre a ideia do suposto progresso trazido pela indústria naval bombardeada pela grande mídia:

Se na Feira do Pólo Naval, empresas, governos e a grande imprensa divulgavam um “mar de oportunidades”, na realidade concreta dos trabalhadores e trabalhadoras do porto, segundo o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do Rio Grande, Benito Gonçalves, podemos dizer que o mar não estava bem assim para peixe (peixe pequeno, no caso). Foram relatadas, dessa forma, algumas condições precárias no cotidiano desses trabalhadores (...), acidentes de trabalho e também mortes no período laboral, abafadas e omitidas da grande população. Dentro desse contexto, no momento em que o foco da cidade, a partir de alguns discursos criados hegemonicamente, cria uma atmosfera de “progresso” e “desenvolvimento”, somado à especulação imobiliária, concepção de “empregos nossos ocupados pelos que vêm de fora” e conseqüentemente uma visível xenofobia social, a essência da questão fica escamoteada ou ignorada: Para quê e para quem têm servido os lucros e os ditos benefícios do Pólo Naval na cidade do Rio Grande? Este lugar, que tem crescido em sua população, (...) não tem conseguido devolver (...) benefícios e condições mínimas necessárias para que todos e todas possam viver com dignidade e justiça social. (MAIA et al., 2013, s/p)

Historicamente os ciclos de expansão da economia da região não têm representado desenvolvimento equivalente nas demais áreas sociais. No campo específico da educação, alguns dados merecem destaque. O relatório de 2012 elaborado pelo departamento de planejamento da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul expõe que na área de abrangência da 18ª Coordenadoria de Educação¹⁴, existe ainda uma demanda de 31 escolas para educação infantil, além da necessidade de aumentar o atendimento no ensino médio da rede estadual na faixa etária de 15 a 17 anos. Em 2012, 83,7% do total de jovens nessa idade foram atendidos, e a taxa de abandono e reprovação foi de 24,0% e 15,8%, respectivamente. Em 2011, a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontou que o Rio

¹³ A segunda edição da feira ocorreu no período de 12 a 15 de Março. São destacadas, na mídia local, as notícias sobre a grande movimentação de dinheiro dos negócios fechados no evento. Mais detalhes podem ser vistos em < <http://www.polonavalrs.com.br> >. Acesso em 15 de Março de 2013.

¹⁴ A 18ª Coordenadoria da Educação abrange os municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí. Segundo o relatório, a Educação Básica possui 60.925 alunos, distribuídos em 184 estabelecimentos de ensino: 41 estaduais, um federal, 110 municipais e 32 particulares.

Grande do Sul teve índice de 4,1 na educação básica, não alcançando sua meta de 4,3 para o período, e que o estado regrediu no nível de ensino médio, de 3,9 em 2009 para 3,7. O índice, que é medido a cada dois anos, coloca o estado do Rio Grande do Sul na 12ª posição do ranking nacional. (RIO GRANDE DO SUL, 2012)

8. OS PROFESSORES ENTREVISTADOS. QUAIS PROFESSORES?

Nos deteremos agora, em apresentar os professores entrevistados, os quais vamos manter anônimos, de acordo com termo de compromisso firmado com os mesmos. Para designá-los, iremos referenciar ao entrevistado pelas letras A, B, C, D e E, que representa a ordem cronológica em que os depoimentos foram feitos. Entendemos que assim possa ser feita facilmente uma referência aos perfis do entrevistados quando este for citado no decorrer das análises, permitindo a compreensão das características que constituem os autores das falas ilustradas.

O professor “A” é do sexo masculino, nasceu em 1948 e possui dois filhos adultos e um enteado em idade escolar. Formou-se em Licenciatura em EF em 1978 na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da UFPEL e concluiu uma pós-graduação em treinamento desportivo na área do Atletismo, na mesma instituição, em 1979. Suas primeiras experiências de trabalho na área foram em escola particular e clube esportivo, tendo em 1981 sua primeira incursão na escola pública, através de concurso para rede estadual. Atualmente se encontra aposentado pelo Estado, mas continua ocupando um cargo público na rede municipal, onde cumpre 40 horas de trabalho, sendo 20 por sua matrícula estatutária e 20 por contrato através de convocação para suprir a demanda da secretaria de educação. O professor soma 32 anos de atuação na educação física escolar.

O entrevistado “B” é do sexo masculino, nasceu em 1961 e tem dois filhos em idade escolar. Se formou em 1985 na ESEF da UFPEL em licenciatura plena em EF e concluiu uma especialização em treinamento personalizado na ESEF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2002. Suas primeiras experiências de trabalho com a EF foram em academias de ginástica com vínculo informal e em escolas públicas de educação básica, por contrato, ainda durante o período de graduação em 1985. Presta serviços como *personal trainer* desde 1993, e atualmente ocupa cerca de quatro horas semanais com esse trabalho. Na rede pública de ensino, ingressou no município em meados de 1987, mas preferiu seguir

carreira no estado, onde ingressou em 1990, inicialmente com 20 horas. Nesse período foi proprietário, em sociedade com outros professores, de uma pequena academia que se manteve operando por 6 anos. Hoje possui duas matrículas de 20 horas cada uma na rede estadual, mas atua por 32 horas porque pelo estatuto de seu plano de carreira, por ter mais de 20 anos de docência completados em 2007 em uma dessas matrículas, e 50 anos de idade, teve direito a uma redução na carga horária de 8 horas. A sua experiência de trabalho com EF escolar totaliza então 27 anos.

O entrevistado “C” é do sexo masculino, nasceu em 1965 e possui três filhos. Formou-se em Licenciatura em EF em 1989 na então chamada Fundação Universidade de Bagé (FUNBA), atual Universidade da Região da Campanha (URCAMP), e concluiu uma especialização em EF escolar na FURG, em 2001. Ingressou na rede municipal de ensino no ano de 1990, inicialmente com 20 horas. Concomitantemente nesta época foi proprietário de uma academia, e também atuou prestando serviços de forma terceirizada para prefeitura na área esportiva. No decorrer do seu histórico profissional, fechou a academia e trabalhou prestando diversos serviços para clubes esportivos e escolinhas de futebol, o que o entrevistado identificou como “bicos”, para complementar sua renda. E em 2010 passou a ter mais uma matrícula de 20 horas no município. No momento da entrevista, atuava 20 horas em um cargo municipal administrativo e 20 horas na rede municipal de ensino, além de outros trabalhos prestados como autônomo em períodos de folga. O entrevistado acumula 22 anos de trabalho docente na rede pública de ensino do Rio Grande.

O entrevistado “D”, é do sexo feminino, nasceu em 1964 e não possui filhos. Sua graduação em Licenciatura em EF data de 1986, na ESEF da UFPEL. Concluiu uma especialização em EF escolar na FURG em 2001, mestrado em educação na Faculdade de Educação (FAE) da UFPEL em 2003 e em 2013 terminará o doutorado (formar-se a doutora) no mesmo programa de pós-graduação em educação. Suas primeiras experiências de trabalho foram informais em academias de ginástica, tendo também passagens curtas em escolas particulares, mas estas com vínculo formalizado em carteira de trabalho. Seu ingresso na rede estadual de ensino foi em 1990, onde permanece até os dias atuais, sendo que nos dois últimos anos, atua com uma carga horária reduzida por conta de uma licença para interesses pessoais. A entrevistada possui então 23 anos de trabalho na rede pública de ensino.

O entrevistado “E” é do sexo masculino, nasceu em 1964 e não possui filhos. Formou-se em 1986 na ESEF da UFPEL em Licenciatura em EF, concluiu mestrado na FAE da UFPEL em 1998 e em 2010 formou-se doutor no programa de pós-graduação em educação ambiental da FURG. Iniciou sua trajetória profissional em escolas particulares em meados de

1986, onde permaneceu por dois anos. Nesta época também atuou por um curto período como funcionário de uma academia de ginástica, na qual era também sócio. Em seguida trabalhou como secretário de um partido político, e em 1989, ingressa na rede pública estadual de ensino, inicialmente com uma matrícula de 20 horas, e em 1992, complementa sua carga horária com mais 20 horas. Nessa época também atuou como vice-diretor escolar, mas foi retirado do cargo em que foi eleito, assim como os outros diretores escolares da época, por uma intervenção do então governador do estado do Rio Grande do Sul, Alceu Colares. O professor permanece então em uma função na biblioteca da escola por dois anos. Em seguida volta para o cargo de professor regente, e em 1998 assume um cargo administrativo, o qual ocupa por quatro anos, retornando depois para a docência na escola. O professor ocupa o cargo de docente na escola estadual até 2010, quando começa a atuar em uma faculdade particular, reduzindo assim sua atuação na rede pública para 20 horas, até meados de 2012, quando ingressa por concurso como docente em uma universidade federal em regime de dedicação exclusiva, onde se encontra em estágio probatório. O entrevistado soma então 21 anos de trabalho na rede pública de ensino.

9. OS TEMAS DE ANÁLISE

Depois de transcritas, as entrevistas foram estudadas e através do diálogo estabelecido entre nossos pressupostos teóricos e os dados empíricos pudemos proceder as análises desta pesquisa. Estas análises foram agrupadas em diferentes seções, as quais constituem assim nossos seguintes temas de análise: “O professor de EF no contexto de mudanças no mundo do trabalho”; “O professor de EF e o sindicato” e “Características do trabalho do prof. de Educação Física na sociedade capitalista”. Este último, apresenta subdivisões em tópicos, quais sejam: “Trabalho docente e desprestígio”; “As condições materiais de trabalho”; “A desvalorização da EF na escola”; “Os desafios da qualificação docente” e finalmente “Professor, escola e comunidade: algumas considerações”.

9.1. O professor de Educação Física no contexto de mudanças do mundo do trabalho

Nosso primeiro tema de análise são as mudanças no mundo do trabalho. Ao realizar as entrevistas o que constatamos é que os professores apresentaram certa dificuldade em relacionar os elementos mais gerais do tema a sua prática docente cotidiana, o que nos indica não ser este um debate muito comum para esses trabalhadores. É preciso lembrar entretanto, que isso é fruto de um determinado tipo de formação e de experiência social vivida, e não uma “falha pessoal” dos sujeitos. É comum, pois, que as questões mais elementares da totalidade social permaneçam ideologicamente limitadas a determinados espaços e que a maioria da população não se aproprie dessas discussões. Isso não acontece por acaso, pois como nos lembra Vázquez (1968, p. 8)

(...) o homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática (...) Nunca se enfrenta um fato puro; ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.

Precisamos considerar também como uma formação em EF, que historicamente preconiza os conhecimentos técnicos, faz coro com as atuais perspectivas de atuação docente — como as premissas do aprender a aprender e as propostas de professor reflexivo — as quais não contribuem para uma atuação profissional em que a ideia de totalidade da conjuntura social seja parte de uma atuação diária, mas privilegiam antes de mais nada, que esquemas práticos sejam (re)elaborados para atender as demandas laborais cotidianas mais diretas. Nesse sentido, Vázquez (1968) destaca que para o homem comum as coisas são e existem somente na medida em que satisfazem suas necessidades mais imediatas do seu cotidiano. Assim, o homem comum não compreende também que esses seus atos práticos contribuem

para escrever a história (...) ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (VÁZQUEZ, 1968, p. 15)

Não obstante, algumas falas dos professores nos deram pistas de como as mudanças no mundo do trabalho são sentidas por estes trabalhadores. Traçando um comparativo sobre a mudança no trabalho dos docentes no início de sua carreira profissional, em meados dos anos

de 1980 até os anos atuais, os entrevistados pontuaram algumas mudanças por eles destacadas:

(...) de 1990 pra cá, não tem quem diga que o trabalho “vale”. E aí não é só do professor, é de todo aquele que não é pertencente a uma elite, de todo aquele que não tem o capital. (...) O que vale é o mercado. (...) É o tal do neoliberalismo, é uma sociedade que é dominada por poucas pessoas (...) (PROF. B)

Tanto financeira, quanto das pessoas, a valorização da coisa era melhor. Era uma época de muitas greves. Eu era do estado (rede pública estadual de ensino), toda ano tinha uma greve em busca de valorização econômica e profissional também. (PROF.A)

Os relatos mostram também a preocupação dos professores com o momento histórico vivido pela cidade, que causa conseqüências para o papel da escola.

nossa cidade está crescendo muito, e a gente sabe que atrás de um progresso vem uma série de problemas: excesso de pessoas, as escolas cada vez mais cheias, e não tem estrutura pra todo mundo, não tem emprego pra todo mundo. (PROF. C)

A fala acima é de um professor que atua no nível de ensino fundamental, e mostra uma preocupação com a falta de estrutura para acompanhar o crescimento populacional gerado pelo atual ciclo de expansão econômica da cidade do Rio Grande. Para ele, a superlotação das escolas é um desafio ao trabalho pedagógico.

Para um professor do nível médio de ensino, no entanto, o desafio é outro: o esvaziamento da escola.

Com o pólo naval, apareceu um monte de cursos e oportunidade de emprego, então (...) na primeira oportunidade eles saem da escola. Eles vêem mais opções de melhorar a qualidade de vida e de conseguir emprego, fora da escola. Então (...) eles não vêem muita expectativa na escola, principalmente os estudantes do noturno. (...) a partir de Outubro, que começam a ter esses empregos de temporada, aí o pessoal começa a sair, (...) mas agora está demais a quantidade de gente que saiu. Por quê? Eles não estão pondo muita fé na educação, de repente eles vão fazer um curso técnico e esse curso técnico vai permitir a eles terem mais possibilidades de emprego. Principalmente nesse contexto, eu acho que cada lugar tem sua história, aqui agora é o Pólo Naval e toda essa expectativa de emprego. (PROF^a.D)

De fato, o exemplo trazido pelos professores faz parte de um contexto mais geral de crise da escola no contexto de mudanças no mundo do trabalho. Paro (1995), ao analisar a questão da valorização da educação escolar conclui que, de maneira geral, a população que usufrui do sistema público de ensino vê o acesso aos mecanismos intelectuais propostos pela escola como uma possibilidade de ascensão social. Segundo o autor, essa dimensão que os

usuários dão a escola se torna mais enfática nas séries finais do ensino fundamental. O papel da escola no imaginário dos alunos seria prioritariamente de preparar para o mercado de trabalho. Ao passo que atingem a idade legal para o exercício laboral e se vêem compelidos a ajudar no sustento da família, a escola é posta em segundo plano, mesmo que em algum momento esta representasse uma possibilidade de melhora em seu status social.

A Prof^a.D comenta que apesar de todo o destaque visto na mídia sobre o tema da educação, não sente que esta seja uma prioridade da sociedade.

Troca o governo e continua a desvalorização, parece que estamos sempre nos arrastando. (...) Alguns investimentos melhoraram mas mesmo assim, pela defasagem, o investimento tem que ser muito(...) maior para a gente ter alguma mudança significativa. Acho que ainda está muito precária a nossa educação em nível de Brasil. Se tu fores comparar, mesmo com a América latina, a gente ainda está muito ruim em todos os sentidos. Precisa investimento do governo, qualificação de profissional, remuneração, tudo isso. Acho que são vários fatores que fazem com que a educação ainda não seja prioridade, (...) a gente não sente que a educação é valorizada. Eu não sinto isso. (PROF^a.D)

Se no imaginário popular a educação é pouco valorizada, o aspecto do seu financiamento por parte do governo, mostra também que a educação não é prioridade. Estudos sobre o tema mostram que a política de fundos de financiamento adotados pelo governo brasileiro apresentam diversos problemas¹⁵. Conforme Davies (2004, 2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que entrou em vigor em 2007 e se estenderá até 2020, não representou aumento significativo de investimentos no setor, pois se baseia em uma redistribuição dos já escassos recursos distribuídos de acordo com o número de matrículas, o que tem inclusive significado perdas para alguns municípios. Davies (2006) alerta ainda para a imensa dificuldade de controle da aplicação dos recursos, o que impede em um primeiro momento, o controle social efetivo sobre o financiamento.

Ainda que a crise da escola tenha outros elementos que não exclusivamente o financiamento, é notório como a parca disponibilidade de recursos demonstra o entendimento dos governantes sobre a importância da educação pública no país. Segundo Pinto (2000), a lógica é de que os poucos recursos são suficientes, devendo apenas serem melhor administrados. Assim caberia aos professores serem mais criativos diante da escassez de recursos. Apesar de ser mínimo na disponibilidade de financiamento, o Estado, nas premissas neoliberais, cumpre um papel de controle, e na educação isto se concretiza dentre outras

¹⁵ Para maiores detalhes sobre o tema consultar Pinto (2000), Davies (2004, 2006) e Arelaro (2005).

formas, nas políticas de avaliação externa das escolas, o que como conclui nosso entrevistado, em nada ajuda no processo de organização do trabalho pedagógico.

Que papo é esse tu fazeres uma prova e sair botando quem está em primeiro, quem está em segundo, quem está em terceiro lugar. (...) Como podem comparar uma comunidade do centro, uma comunidade da periferia e comparar os resultados com a mesma prova e dizer que lá é melhor que aqui? O professor acaba se estressando muito com isso, mais até eu diria que com o próprio salário(...) não que a comunidade vai estar lá todo dia te exigindo, mas tu sentes no ar que isso que é importante né tem que passar no Enem, tem que passar no Provinha Brasil. A escola sendo avaliada, sendo ranqueada, é uma coisa que é inadmissível (...). Pela LDB (...) os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos. (PROF. E)

A fala acima exemplifica como a ênfase na produtividade e a lógica de mercado formam uma cultura do desempenho, a qual é experimentada pela sociedade nas atuais configurações do mundo do trabalho e traz resultados trágicos para a educação, como o engessamento do currículo, conforme conclui o professor no excerto abaixo:

(...) a LDB fala que a educação é qualidade, não é uma prova que vai te dizer isso, não vai te dizer “o estado da coisa(...)”. Mas porque? Produtividade. (...) e aí o currículo da escola vira o quê? Vira a prova, o teu currículo fica encerrado naquela prova. Então a tua liberdade de cátedra (...) se perde, porque daqui a pouco o cara vai fazer a prova, vai fazer o Enem, então se obriga a dar certo, a funcionar, então dentro dessa lógica de produtividade tu nomeias, ranqueias. Isso atingiu as escolas que eu estava trabalhando e isso me deixa indignado(...). Não que eu vá mudar minha forma de trabalhar por causa disso. Pelo contrario né, (...) eu desprezo esse tipo de avaliação, eu não reconheço esse tipo de avaliação. Se vai ser prejudicado por isso, paciência, não podem me prejudicar a partir de avaliações externas. E te digo o seguinte, a avaliação interna, essa é a mais importante. Como eu estou com meus alunos, como avalio minha disciplina, quais os espaços que temos para conversar sobre isso, quais expectativas os alunos tem. (PROF.E)

Em que pese a resistência relatada pelo professor, no que tange o enquadramento da educação na cultura do desempenho, é preciso lembrar que os instrumentos de avaliação externa, que funcionam a partir de uma lógica empresarial e competitiva, são apenas parte de um movimento de mudança na identidade da educação. Conforme Sguissardi (2005), as políticas de avaliação externas compõem um conjunto formado por estagnação ou redução do financiamento público; expansão da educação privada; crescente privatização interna das instituições via venda de serviços, consultorias e fundações privadas; novos modelos empresariais provedores de serviços educacionais com fins lucrativos. Ainda segundo o autor, a cada dia a educação toma mais o contorno de um bem privado e mercantil, funcionando como moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais e transnacionais ou mesmo entre nações.

Analisando também os efeitos da cultura do desempenho na educação, Santos (2004) sintetiza que

No presente estágio do capitalismo (...) a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado. (p.1146)

Nesse sentido Whitty e Power (2003) propõem que essas políticas educacionais¹⁶ configuram relações de “quase-mercado”, posto que apesar da aproximação com a lógica mercantil, se diferenciam por não buscar maximizar o lucro e por manterem como principal recurso o financiamento público. De toda forma, é bastante claro que essas políticas vão em sentido contrário aos compromissos com uma educação enquanto processo de formação para democracia e que atenda aos interesses das camadas populares.

Uma conseqüência bastante nociva da burocratização e do controle externo do trabalho pedagógico proposto por essas políticas de “quase-mercado” é a crescente perda de autonomia dos docentes. Contreras (2012) alerta que essa perda de autonomia se dá ao mesmo tempo em que são experimentadas sistemas de organização do ensino com administração descentralizadas, o que supostamente deveria resultar em maior poder de decisão e participação dos docentes. No entanto, segundo o autor, pelo controle externo de trabalho e cobrança por resultados, essa autonomia se restringe em grande parte as decisões mais práticas do cotidiano escolar, já que as decisões sobre as políticas de ensino e estruturas do sistema educacional continuam sendo delegadas verticalmente por instâncias externas.

O controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem a perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (...) no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários O é também pelo bem da própria educação. Os processos de racionalização não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. (CONTRERAS, 2012, p.212)

¹⁶ Em um esforço de identificar as organizações que mais influenciam as diretrizes constituintes dessas políticas educacionais, Bittencourt e Oliveira (2012) relatam que tem ganhado destaque no cenário brasileiro os serviços prestados ao governo pela empresa de consultoria *McKinsey*. Segundo as autoras, a empresa é uma das líderes mundiais do setor de consultoria e tem ganhado um grande poder de influência vendendo diagnósticos e projetos, trabalhando nos últimos cinco anos em mais de 400 projetos de educação, em mais de 60 países. Em linhas gerais, a promessa da *McKinsey* consiste em propostas de otimização da produtividade nos sistemas educacionais através de pressupostos que, na opinião de seus consultores, são replicáveis independentemente do contexto social.

Para Contreras (2012), o ensino, por ser realizado com seres humanos, faz com que uma antecipação total do processo seja impossível, pois a realidade das situações humanas exige um grau de adaptações a diferentes circunstâncias. Dessa forma, a separação definitiva entre a concepção e a execução do ensino não é possível, já que é um processo permeado de inúmeras imprevisibilidades. É neste espaço que se desenvolve a porção autônoma do docente, ou seja, para que o processo ocorra é preciso que exista um nível de autonomia no trabalho do professor. No entanto, é

precisamente essa impossibilidade de separar radicalmente a concepção da execução o que leva às tentativas de desenvolver modos de racionalização do próprio processo de planejamento ou concepção que os professores deverão realizar, de modo que fiquem presos na lógica do controle pelo processo de tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição. (CONTRERAS, 2012, p.50)

Assim, não menosprezando os focos de resistência individuais dos trabalhadores a essas investidas no campo da educação, devemos considerar o potencial maior de mudanças que uma organização coletiva pode proporcionar. Nesse sentido, analisaremos o envolvimento dos entrevistados com os sindicatos docentes na seção que segue.

9.2. O professor de Educação Física e o sindicato

A realidade da sociedade capitalista atual mostra que os sindicatos, mesmo com as contradições da sua atuação, ainda cumprem um importante papel na luta dos professores por uma educação de qualidade e condições dignas de trabalho. O diagnóstico é de que foram os trabalhadores em protesto que impediram que o neoliberalismo fosse levado até as últimas conseqüências. (MATOS e BAUER, 2010)

Por tanto, convidamos os professores entrevistados a discorrerem sobre a questão. Em seu relato, o prof. C, filiado ao CPERS/Sindicato¹⁷, destacou a atual luta do coletivo na questão do pagamento do piso salarial para o magistério público estadual, e acrescentou sentir-se representado pela entidade:

(...) eu sou filiado ao CPERS sindicato, e se tu for procurar, historicamente foi no movimento sindical e no movimento político que teve avanços pra se restabelecer

¹⁷ No estado do Rio Grande do Sul, os docentes do ensino fundamental e médio, especialistas em educação, funcionários de escola e dos demais órgãos do Sistema público de ensino são representados pelo CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação), denominação atual da Associação Civil “Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul”, transformada em Sindicato em 1989. Discussões sobre alguns momentos históricos dessa organização sindical podem ser encontrados em Correa (2003) e também em Ferreira e Klumb (2011).

um estado de direito no país. Tanto que o CPERS, chama-se Centro de Professores do Rio Grande do Sul. Essa legenda é simbólica porque (...) teve uma lei pra legalizar e formalizar os sindicatos, (...) e o CPERS ficou assim, “CPERS/sindicato”. Essa logo é um marco (...) (PROF.C)

O Prof.C demonstra que se orgulha em fazer parte de um coletivo o qual, em sua opinião, defende não somente os interesses da categoria, mas apresenta um histórico de conquistas ao lado de outros movimentos sociais. Na análise de Gadotti (1996), os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores, o que aproximou as lutas do magistério a dos trabalhadores em geral, em especial a partir das década de 1980.

Assim como o Prof.C, também o Prof.A demonstra dar credibilidade ao sindicato docente:

Eu já participei (...) da APEF, mas agora eu estou meio afastada. Eu (...) sou filiada ao CPERS, meu sindicato é o CPERS(...). Me sinto representada, é um sindicato de bastante força, bastante combativo. Eu gosto bastante deste sindicato, embora a gente não tenha avançado muito assim nas nossas reivindicações (...). Mas também a gente está numa fase complicada mesmo, porque esse governo que a gente esperava que fosse ter um processo de valorização, (...) não está valorizando(...) ele não assumiu essa responsabilidade, e ele foi um dos gestores do salário básico, e no entanto ele não está cumprindo isso. Eu acho isso (...) muito complicado, complicadíssimo. Então acho que o sindicato (...), dentro da conjuntura, está fazendo o que pode. (PROF.A)

Nos dois relatos dos professores, o ponto comum é a remuneração. Uma pesquisa de Vieira Ferreira (2009) discute dados sistematizados por Guerrero Serón, o qual identifica três tipos principais de motivos para a filiação docente aos sindicatos: motivos instrumentais, solidários e ideológicos. Os primeiros referem-se aos interesses individuais, os segundos à defesa dos interesses coletivos e os últimos à defesa das crenças. É assertivo concluir que no contexto brasileiro onde o magistério público tem sofrido com a baixa remuneração, a motivação instrumental tenda a prevalecer, sendo esta questão uma bandeira de luta permanente do sindicalismo docente brasileiro.

Nos relato que segue, no entanto, as experiências vividas pelo professor o levou a criticar alguns aspectos da atuação dos sindicatos docentes:

(...) não tenho muito conhecimento hoje, mas eu já fui até representante da minha escola junto ao sindicato. Aprendi algumas coisas, tive uma decepção muito grande e me afastei, porque eu comecei a não concordar mais. Eu passei a ver o outro lado, o lado político. (...) A maioria dos dirigentes políticos, na minha concepção, estão muito preocupados em resolver os problemas deles, de modo geral, e ficam mascarando dizendo que estão trabalhando por uma categoria. São necessárias essas articulações? São, só que por trás de uma “cortina”, tu não

sabes o que acontece. E benefício até hoje, quase que não vi nenhum. Então pensei o que eu quero metido nisso aí? Eu tenho que trabalhar por mim agora, (...) pra depois eu pensar no coletivo. (PROF.A)

Segundo Almeida (2007), existem estranhamentos, fruto das diferenças materiais, que surgem entre a base e os dirigentes de uma categoria e que são um desafio a ser enfrentado no movimento sindical. Segundo o autor, muitos dirigentes sindicais ao se afastarem da sala de aula acabam perdendo o vínculo direto com os problemas enfrentados pelos professores na escola, assumindo por vezes, uma postura menos comprometida com o interesse desse coletivo de trabalhadores. Isto é ainda mais grave quando, a despeito do que esperam seus eleitores, os indivíduos eleitos dirigentes fazem uso individual dos benefícios garantidos pelo cargo:

O dirigente liberado [...] tem a possibilidade de se preparar melhor que a maioria dos trabalhadores, de se informar, de ler jornais, de se formar através do tempo dedicado ao estudo ou cursos, ou mesmo participando nas discussões da diretoria ou outros espaços em que participa. Isso potencializa sua capacidade dirigente, ele constrói autoridade política, capacidade de influenciar, de dirigir a ação dos demais trabalhadores. [...] O problema é se esse privilégio e essa autoridade dirigente- ao invés de ser utilizado a serviço dos trabalhadores que ele representa, é utilizado em proveito próprio. (ALMEIDA, 2007, p.28)

Outro elemento bastante importante é a mediação das diferentes posições políticas de que compartilham os indivíduos que compõe determinada organização sindical docente. Na medida em que seus componentes podem compartilhar da ideologia de diferentes partidos políticos, é importante que prevaleçam os posicionamentos defendidos democraticamente pela coletividade dos professores.

(...) a primeira coisa que deveria mudar pra dar certo, é deixar de ser político, partidário. Eu cheguei a entrar em um sindicato uma vez e tinha uma bandeira de um partido. Se o sindicato é uma representação de um todo, esse todo não tem um único partido. Então assim, eu não confio 100% no meu sindicato (...). Mas a gente tem que se agarrar em alguma coisa, temos que nos juntarmos de alguma forma. Então eu acho que os sindicatos não podiam ser político-partidários, eles tinham que ser voltados somente para as questões de defesa do profissional, e a gente sabe que não é assim que funciona. Se tu pegares alguns sindicatos tu vês o determinado número de greves que teve quando um partido estava no poder. Quando trocou o partido já não teve tanta greve. Então isso mostra, e não que eu seja a favor ou contra a greve, é somente um exemplo, que manifestações são feitas para ajudar determinadas pessoas de fora, que não é a “coisa” voltada somente para o professor (...). E assim são todos os sindicatos. (PROF.C)

É fundamental que se busque superar algumas ideias disseminadas pelos grupos dominantes e que acabam por virar senso comum, como a possibilidade da existência de um sindicato politicamente neutro, ou a limitada compreensão de que a vida política da sociedade

é um assunto restrito aos partidos políticos, porque estas podem resultar, como relataram acima os professores entrevistados, em decepção e descrença, o que contribui para o esvaziamento do movimento sindical. Ainda que, segundo Correa (2003), os docentes representem o setor público com maior índice de sindicalização, o diagnóstico é de que o momento histórico atual é marcado por recuos em alguns estados brasileiros e avanços em outros. O resultado desse balanço é, em síntese, uma crise da organização docente¹⁸.

Outro elemento a ser considerado neste contexto de crise diz respeito a posição na estrutura das classes sociais que ocupam professores da educação básica. Conforme conclui Abramo (1986), os professores advindos da classe média sofreram um processo de proletarização, caracterizado pelo empobrecimento e precarização das condições de trabalho. Isso os coloca em uma condição próxima aos operários da classe trabalhadora em geral. No entanto, nos propõe o autor que a postura ideológica, cultural e política desses professores é típica da classe média-média ou da classe média-alta, com mais afinidade pelos valores ideológicos da burguesia do que com os do proletariado.

Nos estudos que fez sobre a participação da classe média no movimento sindical Boito Jr. (2004, p. 225) mostra que este estrato social tem um detido apego pela meritocracia.

o trabalhador de classe média tende, dado o seu meritocratismo, a rejeitar, pura e simplesmente, a organização e a luta sindical. Se as desigualdades existentes no mundo do trabalho correspondem aos dons e méritos individuais de cada trabalhador, a organização e a luta coletiva não fazem sentido e podem, como veremos logo adiante, ser estigmatizada. Contudo, a ideologia meritocrática não é um obstáculo intransponível para a prática do sindicalismo. O trabalhador de classe média, apegado ao meritocratismo, pode em determinadas condições, aderir à ação sindical. Ao fazê-lo, não estará, necessariamente, ultrapassando o limite dado pela situação de classe média. Isso porque é possível praticar um sindicalismo dentro dos limites impostos pela ideologia e pelos interesses de classe média – nas concepções, no conteúdo das reivindicações, nas formas de organização e nos métodos de luta de tal sindicalismo.

A ideologia da meritocracia é nociva ao princípio de coletividade que deve amparar o movimento sindical, posto que no meritocracismo se encerram valores de competitividade e individualismo opostos a necessária solidariedade nas lutas pelo bem comum. Outro componente deste momento de crise da organização docente abordado por Correa (2003, p. 7) é o baixo índice de filiação dos jovens trabalhadores no movimento sindical docente, pois os

¹⁸ Santos (2006) nos alerta que esta é uma tendência intrínseca do atual modo de produção e é resultado do embate de forças entre capital e trabalho. A *crise do sindicalismo* é, por tanto, uma condição experimentada por todos os setores da classe trabalhadora. Trata-se de uma crise não só nacional, mas internacional. Ainda que não seja a primeira, distingue-se das anteriores, dentre outros motivos, pela atual dinâmica de mundialização do capital.

jovens professores não possuem a memória dos acontecimentos políticos e sociais que conduziram muitos dos militantes à mobilização e engajamento, ou seja, caso se filiem, poucos o fazem por motivos ideológicos e/ou solidários.

Concordamos com Souza (2011) quando esta afirma que as políticas de gestão empresarial no setor público, ao passo que se concretizam sob a lógica da gestão de competências, da avaliação de performances e de bonificação por rendimento, conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. A autora conclui que esses processos de crescente individualização dos trabalhadores em instituições educacionais os fragiliza socialmente. Para Correa (2003), é justamente no combate a esta lógica individualista que se destaca a importância da organização sindical, já que uma das maiores virtudes destas entidades é favorecer a união dos trabalhadores na conquista de interesses comuns.

Outro desafio à organização coletiva dos trabalhadores é a barreira ideológica capitalista. Segundo Harvey (2004), há um apelo ao individualismo e a resolução de problemas de modo individual comumente propagado pelo pensamento corrente daqueles que defendem estarmos vivendo sobre um novo paradigma social — o pós-trabalho, pós-capitalista, ou resumidamente, pós-moderno. Na análise de Antunes (2002, p. 24),

O capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. O fez, por exemplo, no plano ideológico, através do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Os esforços de desqualificar algumas referências e categorias clássicas, como as classes sociais, e por tanto, as organizações coletivas de classe são, na verdade, resultado da tentativa de legitimar as atuais configurações do atual regime de acumulação¹⁹. Assim,

Tal perda de referência está associada àquelas análises que afirmam a perda da centralidade do trabalho, mas na verdade é fruto da tentativa de se dar respostas às transformações pelas quais vem passando a economia capitalista. Vale lembrar que tais transformações demandaram estratégias político-econômicas de superação da

¹⁹Um regime de acumulação diz respeito à estabilização por um longo período da alocação do resultado entre produção e a acumulação bem como as condições de reprodução de assalariados. Nesse processo de estabilização, estão presentes esforços das diferentes esferas da sociedade para que o comportamento dos indivíduos assumam uma modalidade que garanta o funcionamento do regime. Assim leis, normas e hábitos se tornam a materialização do regime de acumulação, ao passo que os processos sociais passam a corresponder aos pressupostos das demandas dos processos de um determinado modo de produção. (HARVEY, 2004)

crise estrutural do capital, instaurada no período pós-1970, através do ideário neoliberal como projeto hegemônico de reestruturação e que se referenciam nos processos de reestruturação produtiva” e “reforma do Estado”. As metamorfoses do mundo do trabalho – que, ao lado da redefinição do papel do Estado, gera uma complexificação da questão social, campo de atuação do assistente social – impedem que se perceba a centralidade da classe e da luta de classes na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, ocorre a fragilização da identidade, uma vez dissociada das classes, escondendo, assim, o conflito entre as classes antagônicas e gerando a particularização da identidade. (ASSIS, 2006, p.3)

O que defendemos é que as mudanças no mundo do trabalho indicam sim uma mudança no perfil das classes, mas não seu fim, já que o conflito entre o capital e o trabalho continua a ser central em nossa sociedade. (ASSIS, 2006)

Ademais, é preciso entender o sindicato como entidade de atuação ampliada, socialmente comprometida, para além de uma atuação estritamente corporativista, pois o professor não é meramente um funcionário técnico do Estado, o professor

(...) é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da Pedagogia ou da Filosofia e das Ciências ou da Arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. (FERNANDES, 1986, p.31)

O sindicato é, como vimos, mais que um espaço de resistência, á antes um espaço privilegiado de construção da luta coletiva. É também um espaço de aprendizado e qualificação para o professor, no sentido que este tem a oportunidade de aprimorar seu conhecimento e atingir níveis superiores de consciência sobre o papel político da educação.

Concluimos que embora parte dos entrevistados considere importante a participação na organização sindical, a principal motivação ainda é de natureza instrumental, ligada a remuneração ou ajustes na carreira. No entanto acreditamos que o sindicato deva sim constituir-se enquanto espaço de resistência (defesa dos direitos da categoria, por exemplo), mas também tem um importante papel em fornecer o contraponto no campo das políticas públicas da educação, no sentido de promover a autonomia e o interesse coletivo dos docentes.

9.3. Características do trabalho dos professores de Educação Física

Então eu te digo, estamos falando em emprego e trabalho, meu emprego, este da rede estadual de ensino, não dá pra dizer que é um bom emprego. Agora o trabalho com a educação física, pra mim é o melhor trabalho do mundo.
(PROF.B)

O professor é um trabalhador cuja atividade profissional se desenvolve nos dias atuais hegemonicamente dentro na escola capitalista, e como vimos anteriormente, as políticas públicas de educação se aproximam cada vez mais da lógica produtiva do mercado, transformando as relações estabelecidas na escola. Os recursos para a educação pública são escassos e a carreira do magistério público vem ao longo do tempo perdendo a atratividade. É importante entendermos então, como o professor, enquanto trabalhador exerce suas atividades laborais, quais as características do seu trabalho e sob que condições é realizado. Em outras palavras, explicar como o sujeito professor de EF se (re)produz no atual modo de produção capitalista.

9.3.1. Trabalho docente e desprestígio

De início, destacamos um dos pontos de maior crítica destes trabalhadores: a baixa remuneração. Com o processo de proletarização e empobrecimento do trabalho docente, esta se tornou uma reivindicação latente destes trabalhadores, bem como uma bandeira de luta permanente em suas organizações sindicais (OLIVEIRA, 2004).

Hoje a gente vê aumentando a defasagem salarial (...) Nos temos várias questões na justiça, como o piso salarial que foi homologado e hoje não é pago, isso é inconstitucionalidade²⁰. (PROF.B)

(...) quando eu trabalhei no clube e na escola ao mesmo tempo eu tinha uma remuneração mais suficiente(...)Eu não trabalharia 60 horas se eu não quisesse ganhar mais. Preferi meter a cara e trabalhar pra poder viajar, poder ter um carrinho. Ou ter um carrão, qual é o problema de ter um carrão? É ou não é? Sou professor, estudei, dou conta de 500, 300 pessoas por ano, porque eu não posso usufruir isso aí? Porque eu tenho que ganhar uma mixaria para ser professor? Aonde é que está escrito isso aí? Isso aí está só na cabeça da sociedade. Quando nós fazíamos greve, a primeira coisa que a gente ouvia era isso aí: “Ah! Estão ganhando bem”. (PROF. A)

Dados de um levantamento divulgado em Março de 2013²¹ expõem o Rio Grande do Sul como o Estado com o menor piso salarial do país para o magistério público. Segundo Farias et al. (2008), por conta da baixa remuneração, a carreira do magistério deixou de ser atraente, tendo o professor muitas vezes que se submeter a uma situação de pluriemprego e

²⁰ O entrevistado se refere ao não cumprimento da lei nacional do piso salarial do magistério público, lei de nº 11.738 de 2008. O assunto é recorrente nas mídias locais e regionais, e as mobilizações dos docentes em torno da questão podem ser acompanhadas em: <www.cpers.org.br>. Acesso em 07 de Março de 2013.

²¹ O levantamento pode ser consultado em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em 07 de Março de 2013.

maior carga horária de trabalho, o que acaba subtraindo um tempo importante que poderia estar sendo usado na preparação de aulas, em organização do trabalho pedagógico ou mesmo qualificação. Também o prof.C faz um destaque sobre essa questão:

(...) o professor trabalha em 3 ou 4 escolas. Tu achas que o professor não quer trabalhar em uma escola só? Mas ele precisaria receber pra se manter naquela única escola, ele iria ter uma dedicação muito maior, iria ter um tempo pra preparo muito maior, o rendimento iria ser muito maior e a educação no Brasil estaria salva. Mas não existe essa valorização (...)(PROF.C)

O estudo de Farias et al (2008) expõe dados importantes sobre a satisfação dos professores de EF do magistério público do RS. A autora pesquisou uma amostra de 380 professores e utilizou uma classificação por fases do ciclo de desenvolvimento profissional. No estrato que compreende os professores que se encontram na fase de estabilização da carreira (com 20 a 35 anos de docência), temos que 68,2% dos professores trabalham por 40 horas ou mais; 41,1% exercem outras funções remuneradas e 74% estão insatisfeitos com sua remuneração. Assim, vemos como os relatos de nossos entrevistados fazem parte de uma situação mais geral da categoria.

Para o prof. A e para o prof. B, uma das passagens mais difíceis em relação ao exercício de sua profissão foi quando um elevado nível de inflação atingiu o Brasil nos anos de 1980. Os professores relatam que por já sofrerem com uma crescente queda nos rendimentos, sentiam dificuldade para suprir até mesmo suas necessidades mais primárias, como alimentação e transporte.

Eu vivi essa época da inflação, e aquilo me fazia muito mal. Tinha dias que eu ia ao supermercado de manhã comprar um quilo de agulha por um preço, e eu ia de tarde e já estava mais caro. E eu estava lá, como professor, fazendo greve e ganhando pouquíssimo. (PROF. A)

Não é difícil imaginar que essas dificuldades incidiram repercutiram também na qualidade do trabalho pedagógico das escolas brasileiras. Contreras (2012) afirma ter sido este um período não só de desprestígio do trabalho docente, mas também de aumento da precariedade com que o trabalho na educação foi desenvolvido no período:

No que se refere aos professores, por exemplo, nos anos 1980 na América Latina, seus já baixos salários foram corroídos por uma inflação galopante, levando-os ao multiemprego ou ao abandono da profissão. A consequência foi um aumento de professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar. Os programas econômicos adotados para conter a inflação, por sua vez, aumentaram os problemas sociais criando maior pobreza e trazendo

para a escola e seus professores novas demandas de atendimento. (CONTRERAS, 2012, p.21)

Para Farias et al (2008), a desvalorização nas estruturas de carreira e nos salários é reflexo de uma desvalorização social e real da categoria profissional. Na mesma linha Paro (2000, p. 239-240) nos diz que a

À redução do salário real dos professores nas últimas décadas correspondeu também uma queda da escala social de prestígio em relação à posição que ele desfrutava quando a escola pública atendia uma minoria privilegiada provinda das classes proprietárias ou das camadas médias da população as quais ele também pertencia. Hoje, os professores sentem o desprestígio de sua condição docente e alguns relatam que se sentem até envergonhados quanto tem de mencionar sua ocupação profissional e se vêem obrigados a justificar sua situação para não se sentirem inferiorizados socialmente (...). O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, o que agrava ainda mais o desânimo que sentem em seu trabalho.

É preciso considerar também que o papel da escola está em constante questionamento diante das expectativas da sociedade e que a desvalorização da escola como um todo, reflete também no desprestígio de um dos atores fundamentais desta instituição, os professores. Ao problematizar esta questão da desvalorização da escola, Arroyo (2003, p. 131) afirma que em uma sociedade altamente excludente, a esperança da escolarização como passaporte para uma vida melhor é cada vez menor.

A questão que se deve articular, sobretudo para nós que mexemos com a educação, é em que medida contribuimos para construir essa ideia e em que medida teríamos que ajudar a desconstruí-la.(...) Hoje quem acredita nisso são muito mais os pais do que os próprios filhos!(...) Não conseguimos mais enganar nossos jovens e adolescentes com isso, porque eles têm exemplos de irmãos, de primos, de colegas que se formaram, fizeram tudo para tirar o diploma e continuam a margem. Como se pode ver, há uma desconstrução que vem da própria sociedade e que vem das próprias trajetórias dos setores pobres. O mais radical, hoje, nessa desconstrução, é o fato de que não há emprego. O máximo que hoje a escola pode prometer não é o emprego, e sim um mínimo de empregabilidade na vida dos desempregados, apenas isso.

Oliveira (2004) pondera sobre a questão da mudança de paradigma no papel da escola nos últimos anos pelo viés de análise das políticas públicas e os impactos no trabalho docente:

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. (...) Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo

tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p.1129)

Diante deste contexto de mudanças e de novas atribuições, os professores se vêem obrigados a assumir uma série de papéis que estão além de sua formação. Isso reforça o sentimento de desprofissionalização e a ideia de que ensinar não é o mais importante.

Hoje o professor não abraça mais somente seu conteúdo pra dar aula, não abraça somente aquele momento de 45 ou 60 minutos. Hoje o professor abraça os problemas familiares. É um problema estrutural, social, e isso está altamente transferido pra escola. Hoje é a escola que cuida do bolsa família, (...) atribuições que eram do poder público, hoje estão dentro da escola(...). Então a gente tem que fazer às vezes dos pais, às vezes de psicólogo e isso não está correto. Nos temos que dar conta daquilo que a gente é formado, daquilo que a gente é treinado, daquilo que a gente estuda(...)Pode ser utopia minha, mas se todo aluno tivesse uma moradia em condições, hábitos de higiene, família estruturada, estava resolvido o problema da escola e da educação do país. Mas hoje cada vez se direciona mais esses problemas pra escola resolver e a escola não está preparada pra isso nem tem condições de fazer isso. (PROF. C)

(...) a escola não quer saber dos problemas pedagógicos, porque não tem tempo nem pessoal suficientes para isso. Os únicos problemas que ganham destaque na escola são os problemas disciplinares, porque estes se tornam recorrentes ou desencadeiam problemas maiores envolvendo a família dos estudantes. Pro sistema escolar atual, interessa que o professor esteja no seu local de trabalho nos horários previstos, mas não importa o que ele esteja fazendo. (PROF. A)

Importante notar que quando se estabelecem atribuições diversificadas e se cobram mais resultados do professor, ao mesmo tempo em se mantém ou mesmo se diminuem os recursos disponíveis, temos como resultado uma intensificação do trabalho. Rosso (2008) despente especial esforço em analisar como o trabalho imaterial vem se intensificando: para o autor, os trabalhadores que prestam serviço na área da educação estão entre os que experimentam essa intensificação de forma mais intensa nos últimos anos. Nesse setor, existe um forte apelo à inteligência, à afetividade e às capacidades relacionais dos indivíduos. E o “que é intensidade para um pesquisador, senão for considerado o aspecto imaterial de seu trabalho, o apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de se relacionar com seus estudantes?”(ROSSO, 2008, p33).

No período compreendido entre os anos de 2000 e 2002, Rosso (2008) coletou dados do Distrito Federal relativos a diferentes setores de trabalho. Na estratificação referente aos trabalhadores do ensino público, cujo total foi de 66 indivíduos, temos que: 34,8% relataram trabalhar mais horas no período da pesquisa do que na época em que ingressaram na carreira do magistério público; 47,0% afirmaram que o ritmo e velocidade do trabalho aumentou;

27,3% sentem que o trabalho ficou mais intenso; 16,7% relataram acumular atividades e 34,8% afirmam serem exigidas polivalência, versatilidade e flexibilidade em suas tarefas laborais.

Essas características fazem parte do movimento de reformas do Estado experimentado pelo Brasil desde a década de 1990. Iniciadas com o governo de Fernando Henrique Cardoso, essas reformas rumam em direção a uma aplicação das estratégias gerenciais aos setores públicos. Parte dessas estratégias inclui a cobrança por resultados. Segundo Rosso (2008), cobrança por resultados é uma expressão geral que indica tantos produtos físicos como imateriais. No caso do campo educacional, estaria relacionada ao processo que promove desenvolvimento pessoal e coletivos dos alunos. Assim,

A cobrança por resultados pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado. (ROSSO, 2008, p. 131)

Para Contreras (2012), a intensificação do trabalho docente faz com que estes tomem atalhos e se limitem a dar conta somente da tarefa imediata que tem nas mãos, tornando a busca por soluções prontas, propostas por especialistas, mais recorrente. Isto é penoso para o processo educativo, pois, o professor acaba assumindo uma postura “tarefeira”.

A situação de pluriemprego e as demandas “não pedagógicas” que os professores enfrentam compõem, como vimos, uma situação de trabalho cada vez mais intensa e estressante. E do ponto de vista dos recursos materiais, os professores encontram também diversos desafios.

9.3.2. As condições materiais de trabalho

De acordo com Andrews (1993), um ponto importante da satisfação do trabalhador docente é disponibilidade de estrutura e materiais didáticos. Para o autor a carência de materiais limita a oportunidade de inovar e tornar as aulas mais atrativas para os alunos e mais estimulantes para os professores. Poderíamos dizer que em alguns casos, os recursos são tão escassos que acabam não somente limitando a inovação, mas sim definindo, a priori, os procedimentos pedagógicos.

Em meados de 1985 eu consegui um contrato pra trabalhar com docência nas condições mais precárias que tu puderes imaginar.(...) Eu trabalhava a doze metros da praia, uma praia suja (...) por isso eu tinha um medo muito grande que os alunos pudessem se afogar ali. Não tinha um pátio central para eu poder dar aula. Eu resolvi dar aula na frente da escola (...) e botei uma corda antes dos postes pra quando passasse carro. E como eu não tinha material, comprei um livro de capoeira e dei aula de capoeira. Nesse trabalho eu fiquei uns dois anos. (PROF. B)

A fala acima ilustra um momento anterior da carreira do professor, mas a sua realidade atual é também bastante inibidora. A escola em que o professor trabalha atualmente tem um porte pequeno e não possui espaço específico para o desenvolvimento da EF. O pátio interno é rodeado de salas de aula, limitando as atividades do professor, pois o barulho que a aula de EF produz acaba incomodando os docentes das demais disciplinas. Além disso, o pátio não possui abrigo do sol ou da chuva. As salas, por sua vez, são pequenas e estavam lotadas, sendo necessária a abertura de portas e janelas para ventilação, pois não contam com ventiladores. No momento da entrevista utilizamos uma sala de aula onde os alunos “passavam o tempo”, pois um dos professores havia faltado, e o barulho do local pela proximidade das salas entre si e destas com o pátio dificultou em diversos momentos a conversa com o entrevistado. Segundo o prof. B, estas são as condições costumeiras de que dispõe para a realização do seu trabalho na escola.

A mesma condição é experimentada pelos professores C e D.

Na escola onde eu dou aula a gente tem um espaço interno muito restrito. Eu uso a praça (...) que é uma praça interessante até (...) mas tu não tens um espaço que seja exclusivo. Tem que ver se a praça está disponível,(...) tu vai ter que negociar com as pessoas pra poder usar,(...) Como eu trabalho com a Ed. física no contra turno, eu não tenho uma sala de aula pra eu poder usar, por exemplo.(...) Então tu não tens um espaço para fazer um trabalho que eu ache bom, razoável, interessante. Porque o ambiente onde se dá as praticas educativas é muito importante, então se tu não tem um ambiente arejado, iluminado, agradável, limpo, as pessoas que vão lá vão ter outra relação, tu mesmo fica menos a vontade de trabalhar. (PROF^a.D)

Na minha escola(...) escolheram o pátio onde tinha um campo de futebol duas quadras poliesportivas pra construir outro prédio, mesmo tendo toda uma outra área disponível. Então isso é uma desvalorização do espaço, é uma desvalorização da profissão. Só depois de muitos anos que eles vão fazer alguma coisa, isso se fizerem ano que vem, como prometeram que iriam fazer. (PROF. C)

Quando não se tem uma estrutura adequada para desenvolver o trabalho com a EF, não é raro que se faça “qualquer trabalho em qualquer lugar”, ou dito de outra forma, o trabalho possível, resultando em um sentimento de desvalorização. Se na legislação a EF é afirmada

como componente curricular obrigatório na educação básica, na realidade, como vimos, as especificidades da disciplina são pouco atendidas.

No caso específico da prof^a.D, além de não existir um espaço exclusivo adequado para a EF, também não é disponibilizado uma sala de aula, pois o trabalho desta não é contabilizado na distribuição de espaço junto com as demais disciplinas, já que no nível médio de ensino a EF é ofertada no contra-turno. Como as condições do pátio interno da escola são bastante adversas, resta a professora de EF o improvisado. Ainda que este caso não seja a via de regra, é sim um exemplo notório do desprestígio com o trabalho da EF.

9.3.3. A desvalorização da EF na escola

A EF no Brasil foi inicialmente apoiada pelos projetos higienistas e militaristas, tendo como o conteúdo principal no momento da consolidação do capitalismo no país, a ginástica, e modificou-se, em especial a partir dos anos de 1970, trocando seu foco da ginástica para o esporte. Em ambos os casos a EF brasileira esteve sob o paradigma da aptidão física, sendo sua presença na escola um elemento de composição da hegemonia do projeto capitalista de sociedade. (NOZAKI, 2004)

As mudanças na EF não representaram fatos isolados nem espontâneos, mas fizeram parte um contexto mais amplo de mudanças no mundo do trabalho. A mudança do modelo de produção fordista/taylorista para o modelo flexível (ou toyotista) demandou também na dimensão da formação humana uma requalificação do trabalhador. Dessa maneira a função que a EF vinha cumprindo de disciplinar os corpos e desenvolver aptidões capazes de trabalhar sob o modo de produção fordista deixa de ser central aos interesses da sociedade capitalista, que no atual modo de produção enfatiza o desenvolvimento do campo cognitivo interacional, onde prevalecem as habilidades de trabalho em equipe, solução de problemas, interatividade, competitividade e abstração, por exemplo. Assim, na medida em que não se constitui enquanto espaço privilegiado do desenvolvimento destas competências exigidas ao novo modelo de produção, a EF escolar deixa de ser um componente central na escola para o atual projeto de sociedade posto pelo capital. (NOZAKI, 2004)

(...) teve toda a LDB, a EF como componente curricular, (...) mas aí o que aconteceu, nesse espaço, nos anos 2000, a gente perdeu carga horária. Porque a EF eram 3 horas aula, e passaram para 2 horas aula. (...) Claro, surgiram outras demandas, tem o Francês, o Espanhol. A Sociologia e a Filosofia que voltaram, e eu acho ótimo que tenham retornado, mas Português e Matemática seguem hierarquicamente com uma vantagem com as demais disciplinas. Não tem uma

democratização da carga horária, (...) então a gente perdeu o espaço, e eu acho isso preocupante.(PROF^a. D)

Segundo Nozaki (2004), apesar da LDB/96 promover a EF enquanto disciplina integrada ao projeto político pedagógico escolar, ela é dúbia, pois permitiu também a desobrigatoriedade da disciplina no ensino noturno. Além disso, em seu texto, a lei não deixa claro de forma definitiva a importância da EF: ao propor genericamente apenas que a disciplina seja “valorizada”, a lei deixa uma grande margem para interpretação de que forma essa valorização poderia acontecer. Para Nozaki (2004), o conteúdo da LDB/96 e a perspectiva que a lei coloca a disciplina de EF escolar estão em consonância com as premissas mais gerais do projeto neoliberal para a educação.

Segundo Molina Neto (2003, p. 154-155),

A educação física opera com a pedagogia do corpo e o ensino da cultura corporal no contexto de uma cultura escolar cuja ênfase está no intelectual. Então como o projeto social brasileiro é, prioritariamente, um projeto centrado no desenvolvimento econômico, é fácil supor que a escola e a comunidade valorizem mais aquelas disciplinas e atividades escolares de factual e informativo, deixando disciplinas de conteúdo mais atitudinal e procedimental em segundo plano. Isto é, a educação física está na escola, mas ninguém sabe bem o que fazer com ela do ponto de vista das políticas educativas e do projeto político pedagógico da escola.

Em uma pesquisa sobre a hierarquização das disciplinas, Jeber (1996) encontra também indícios de secundarização da EF no trabalho pedagógico da escola. Para o autor destaca-se um caráter quase facultativo de participação na EF por parte dos alunos e uma ausência de comprometimento do professor com os processos formais de avaliação da disciplina. Assim, somados os aspectos legais e culturais que compõe a EF escolar, podemos ver como esta pode se constituir enquanto mero apêndice no projeto pedagógico da escola. Também Ball afirma (1989) que a instituição escolar tende a valorizar as disciplinas ditas “mais acadêmicas”, em detrimento das de caráter prático e expressivo, porque estas últimas não impulsionariam de forma imediata o progresso econômico. Além disso, são difíceis de avaliar objetivamente pelos exames clássicos das disciplinas exatas. O autor afirma também que os professores destas disciplinas possuem metas diferentes das estabelecidas pelo coletivo de professores da escola.

A prof^a.D relata sobre a questão da secundarização da disciplina:

Se tu fores pensar, até em termos de avaliação, esse IDEB mesmo, ele vai avaliar o que na Ed. Básica? Esse índice, ele vai avaliar a Matemática e o Português, então

até os processos de avaliação (...) acabam fortalecendo essa ideia que tem umas disciplinas que são mais importantes que outras. (PROF^a. D)

De fato, o IDEB é composto de dois elementos: número de aprovações dos alunos e desempenho na Prova Brasil. Esta última se propõe a medir a qualidade do ensino e se constitui de conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática²². Se do ponto de vista da política de organização escolar interna a EF, enquanto “disciplina não convencional”, é desvalorizada, as políticas de avaliação externas, como vimos, acabam por ratificar essa postura.

Conforme pesquisa de Molina Neto (2003), os professores de EF acreditam que os docentes das demais disciplinas não os valorizam pelo conhecimento que acumulam. O autor conclui que isso se evidencia quando a direção e a supervisão colocam os alunos sob os cuidados dos professores de EF enquanto os professores das demais disciplinas realizam outras atividades. O mesmo acontece quando o professor de uma disciplina falta ao trabalho na escola e os alunos são dirigidos aos cuidados da EF para não ficarem dispersos. Comumente os alunos são largados para o professor de EF não para uma atividade pedagógica planejada, mas para que fiquem ocupados.

Na ocasião da entrevista com o prof. B, em dado momento, um aluno nos interrompe e pede uma bola emprestada. O prof. B responde que não pode emprestar, e pergunta por que o aluno ainda não foi pra casa, já que sua turma havia soltado mais cedo por conta da falta de dois professores. O aluno responde que a direção havia o deixado ficar no pátio com as outras turmas, “fazendo EF”.

(...) quantos não estão ali porque a professora não vem dar aula e ficam no pátio? E é o professor de EF que tem que cuidar, que tem que “matar no peito”. (PROF. B)

Outro elemento da desvalorização, apontado por Taffarel (1993), é que a formação dos professores de EF tem privilegiado um desenvolvimento de representações que polariza a teoria e a prática, sendo que

O modo de conceber a prática relaciona-se ao útil, ou seja, o que caracteriza a relação teoria e prática é determinado de um modo linear peculiar, como um processo de refinamento da técnica pedagógica, para alcançar um progresso e aprimoramento na aprendizagem. Encontramos nestas representações uma relação técnica entre teoria e prática (TAFFAREL, 1993, p.113).

²² Mais detalhes sobre os procedimentos e diretrizes destes métodos de avaliação estão disponíveis em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 04 de Abr. de 2013.

Taffarel (1993) afirma que essa dicotomia influencia na atuação dos professores de EF no Brasil, que tem se caracterizado historicamente por um praticismo. Isso de certa forma contribui para o entendimento de que a EF na escola é uma disciplina secundária, na medida em que trataria apenas desenvolvimento de atividades físicas entendidas em sentido restrito, sem maior comprometimento com o projeto pedagógico da escola. O prof. C relatou ter passado por momentos de pouco comprometimento no desenvolvimento das aulas de EF:

O que acontece na vida da gente, devido a todos esses fatores de desvalorização, de trabalhos variados, é que a gente cansa um pouco e começa a se tornar um pouco mais relapso dentro das próprias aulas. Então eu já tive muitos momentos da minha vida que eu ia pra aula e dizia: “olha hoje é com vocês”. Então tu chegas a um ponto que tu cansas, e por isso eu digo assim, que professor deveria se aposentar com vinte anos de trabalho, porque é uma carga pesada, é difícil.
(PROF. C)

Ainda que consideremos as questões sobre formação e condições laborais materiais dos docentes na escola pública, não podemos, a priori, vitimizar os professores de EF. Assim como nos alerta Molina Neto (2003), alguns professores utilizam dessa cultura de “cuidar” de várias turmas como artifício de barganha junto da direção da escola, enquanto outros justificam fazerem “o que bem entendem” porque julgam que a comunidade escolar não dá a importância devida ao seu trabalho. Ademais, a educação entendida como direito do aluno não pode prescindir dessa importante dimensão do desenvolvimento humano oportunizada pela EF, assim é obrigação do professor de EF resistir a essa cultura de ser posicionado como cuidador de crianças e garantir o desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico da EF de acordo com o projeto pedagógico da escola. Não se trata de uma questão de escolha pessoal do docente, mas de uma obrigação moral e política com a sociedade e com o desenvolvimento integral do aluno.

9.4. Os desafios da qualificação

Freitas (2003), analisando o panorama das políticas de formação no Brasil, propõe que estas evidenciam um deslocamento do referencial da qualificação do emprego (qualificação profissional) para a qualificação do indivíduo, como cumprimento das premissas neoliberais do desenvolvimento de competências comportamentais. As avaliações externas que medem os índices na educação comumente centram a responsabilidade dos resultados obtidos nos esforços dos professores. Os especialistas que se empenham em discutir a educação nos meios de comunicação agem no mesmo sentido, propondo na grande maioria das vezes que o

professores das escolas públicas precisariam ser mais bem qualificados para que sejam mais competentes.

O prof. C expressa indignação com essa concepção de “qualificação”, pois considera que os professores são qualificados e buscam cotidianamente melhorar seu trabalho, mas não conseguem melhores resultados por estarem inseridos em um contexto de precarização da escola pública e de desvalorização do docente.

Também o prof. B se expressa no mesmo sentido:

Depois que eu cheguei na metade da minha vida como docente, o “preço que eu tenho”, (...) pra ter essa resposta do meu trabalho aqui todos os dias, não se paga. Eu digo sempre uma piada, que os governos dizem assim: “tu tens que pagar mal essas caras mesmo, tu pagas mal e eles fazem um baita trabalho, se tu pagares bem eles vão tomar conta do nosso governo!”. (PROF.B)

De fato, dados do relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2006, ilustram que nos últimos 20 anos, na maioria dos países, os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Na condição de trabalhador, enquanto mão de obra, o “professor mercadoria” experimenta uma queda no seu valor-de-troca.

Não obstante, os docentes que buscam maior qualificação enfrentam também diversos desafios. Tanto o regimento do plano de carreira do magistério público do município do Rio Grande quanto do magistério público estadual do RS²³ trazem em seu texto princípios como a profissionalização, formação e atualização constantes, bem como previsões de licenças remuneradas para qualificação para os trabalhadores da educação. Mas os relatos dos professores demonstram que isso nem sempre se efetiva.

O prof. A crítica as propostas de formação continuada da rede municipal do Rio Grande onde trabalha atualmente, as quais consistem em uma perspectiva de formação em serviço, na qual os professores participam de atividades como seminários e palestras durante alguns sábados distribuídos pelo ano letivo, geralmente no ambiente da escola. Segundo o entrevistado, muitos professores participam por obrigação, quando na verdade desejariam ganhar dispensa para fazer cursos de qualificação de sua escolha, o que não acontece por que não conseguem liberação na escola. O entrevistado relata que pela falta de interesse nesses encontros, sempre que pode faz algum trabalho com os alunos no ginásio, contabilizando assim o sábado obrigatório na escola, mas realizando uma atividade que lhe agrada mais.

²³ Nos referimos a Lei Nº 5.336 de 16 de setembro de 1999 e a Lei Nº 6.672, de 22 de Abril de 1974, respectivamente.

Ainda que as propostas de formação continuada tenham a intenção de fomentar a qualificação do professorado, concordamos com Marin et al. (2011)²⁴ quando propõe estas deve ser contextualizadas com a prática educativa cotidiana dos docentes e devem ser construídas através do diálogo com o coletivo. De outra forma acabam por constituir-se como imposição externa, não relacionada organicamente com as especificidades dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

A prof^a. D considera importante que a previsão de um espaço de formação exista, mas lamenta que não seja cumprido:

Eu acho que uma coisa que é importante é esse espaço de qualificação que a gente tem dentro do magistério público estadual. Pelo menos a gente “teria” esse direito, que é um espaço de formação, que é a licença pra qualificação profissional, a gente tem isso e seria remunerado. Só que o estado há muito tempo não cumpre isso, porque tem umas prerrogativas, por exemplo: para eles te liberarem para uma licença de qualificação a escola teria que ter um professor substituto, e na realidade não tem. Então normalmente eles não liberam. Então eles tem várias razões que eles alegam: porque não tem professor, não tem profissionais pra atender as turmas que tu estarias dando aula. Então acho que é uma das coisas que eu acho interessante em termos de estado, no entanto não é cumprido porque essa licença de qualificação não existe. Eu mesmo tirei um monte de licenças-Prêmio, porque licença Prêmio não é pra ti estudar (...) seria para ti curtir, relaxar. E eu usei muito das minhas licenças-Prêmio pra mim estudar também, mas é porque é um prazer que eu tenho, eu gosto de estudar, mas acho que deveria ser mais valorizado esse investimento todo profissional na educação. (PROF^a. D)

Por sua vez, o prof. E relata as difíceis condições de buscar outros níveis de qualificação acadêmica que o fizeram passar por uma situação peculiar durante sua carreira no magistério público estadual:

No mestrado eu tive que abandonar o Estado, porque não me deram nem licença de interesse na época. Eu tive que sair por que se não ia perder a bolsa e eu disse que não ia perder a bolsa porque nunca na minha vida eu ia ter a chance de ter dois anos de bolsa de estudo em um mestrado. Não me exonerei, eu abandonei o cargo. Eu não queria me exonerar, queria minha licença de interesse e não me deram, eu entrei com ação na justiça, (ainda assim) não me deram. Então eu saí e não voltei mais pra escola e fiquei com um processo de abandono de cargo na escola. Passou dois anos e eu volto, e como o processo não tinha terminado, por recurso de prazo, eu acabo sendo reingressado no estado. Tu vais às direções e pede da pra reduzir a carga (horária) mas se o diretor não quiser, então eles perigam não te dar nem a redução, porque vão alegar que não é da área, porque educação geral não é EF. É péssimo, parece que estás cometendo um crime querendo estudar. (PROF. E)

²⁴ Outras considerações sobre formação continuada no contexto dos professores de EF do magistério público estadual do RS podem ser encontradas em Marin et al.(2011).

Para o prof. E, a continuidade nos estudos era uma necessidade para sua atividade profissional, e a despeito dos obstáculos que enfrentou, representou uma renovação na sua satisfação pelo trabalho docente:

Minha formação foi muito intensa então eu saí com um gás muito grande, mas depois de dez anos não tem gás que resista. Eu estava muito envolvido com o trabalho (...) e aí chegou o momento em que eu comecei a me repetir, literalmente. Comecei a entrar em um ritmo de trabalho que eu não estava gostando (...) era muita acomodação, porque depois de dez anos assim trabalhando, tu tendes a ir te acomodando a certas estruturas, e eu comecei a me incomodar com essa acomodação e aí eu resolvi fazer o mestrado. Então voltei (a estudar) por isso, a prática estava exaurida, eu não estava gostando mais de ir pra escola (...) E quanto terminei (...) o mestrado já queria voltar pra dar aula, queria ver como que estava minha prática. Reformulei uma série de coisas, foi muito interessante essa volta. (PROF.E)

Apesar de relatar em primeiro plano a possibilidade da mudança de nível na carreira que a pós-graduação proporciona no magistério público municipal de Rio Grande, também o prof. C considera a qualificação através da continuidade dos estudos como uma forma de melhorar sua atuação na escola:

No momento que tu te formas e começa a trabalhar, tu começa a ver e a desmembrar opiniões próprias. Tu começa a ver problemas, e a resolver problemas, a batalha do teu trabalho faz com que faças isso. Tu começa a contestar mais os autores e perdes o gosto de ler. Passa a ter trabalho e a não ter tempo, professor de EF pega “quinhentas” coisas pra fazer. A gente para, a gente perde o embalo de estudos e aí fica muito mais difícil de retomar. Mas eu precisava fazer especialização, até para dar uma renovada na minha vida profissional. (PROF. C)

Temos que destacar a participação do prof.C como supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁵, o qual em linhas gerais, se propõe a contribuir para a valorização e aperfeiçoamento do magistério, e tem se constituído para o referido docente em um espaço de problematizar a sua prática, sendo, como relata o entrevistado, uma experiência motivadora:

(...) esses acadêmicos que vieram pra minha escola comigo me ajudam muito, porque eles vêm com vontade. Nada muito diferente mesmo do que eu já fazia, porém eles ajudam a te forçar a voltar a fazer algumas coisas. A dar uma aula mais específica, a cobrar, a juntar todo mundo pra conversar dentro da quadra. Hoje (...) a coisa é muito aérea. A gente tem que parar um pouco e voltar: “(...) vamos dar de novo uma aula de EF”. E isso acontece comigo, e esse programa até está me ajudando nesse aspecto, porque a gente cansa, e até se torna meio relapso quanto a isso. (PROF.C)

²⁵ Maiores detalhes do funcionamento da iniciativa Pibid podem estar disponíveis em : <www.cpaes.gov.br> . Acesso em 01 de Abr. de 2013.

Ainda que não possamos generalizar as dificuldades encontradas por nossos entrevistados para todas as diferentes realidades dos professores, vemos como as dificuldades que encontram no processo de qualificação se somam as condições precárias das estruturas das escolas e dos materiais didáticos, delineando um cenário hostil ao bom desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos de trabalho pedagógico. Entendemos que é preciso fornecer recursos e condições às escolas públicas para que os princípios de valorização e constante atualização expressos nos estatutos do magistério não acabem por ser apenas uma formalidade documental.

9.5. Professor, escola e comunidade: algumas considerações

Como vimos, o contexto de mudanças no mundo do trabalho engendrou uma série de questionamentos no papel da escola, e portanto, no papel do trabalho docente. Isso faz com que a relação do professorado com a comunidade atendida pela escola seja marcada por contradições. Ao mesmo tempo em que a educação é muitas vezes deixada em segundo plano, a instituição escolar é vista como essencial, sendo depositadas na escola uma série de designações que ultrapassam o âmbito do ensino.

Para o prof.A, as famílias creditam toda a responsabilidade da educação na figura docente. De acordo com o prof. B, a comunidade espera sim muito da escola, mas isto não resulta em maior envolvimento com os processos pedagógicos.

Eu não posso dizer que tive qualquer tipo de coação ou cobrança da comunidade. As vezes até tive algum reconhecimento por parte de um ou outro. Mas eles esperam tudo da escola. Esperam tudo que eles não podem oferecer pros filhos. Mas também é criado um discurso que “a educação, a educação, a educação” e as pessoas ficam com isso. Eu fico imaginando como se sente uma mãe quando pega o ranking das escolas e vê que a escola dela está lá em baixo no ranking(...) a escola é na verdade um ambiente fundamental para a formação de uma criança, mas não define tanto, define menos até do que se gostaria talvez. Porque nos professores mesmo dizemos: “ah não!, a escola é tudo”, até mesmo para nos valorizar né. Mas a escola é parte da educação, entendeu. (...) A comunidade fica muito com isso: no imaginário a escola foi feita pra tudo. E aí tem aquela pressão: a culpa é do professor, o professor, pressionado, diz que vem de casa. Mas vem de casa, vem da rua, vem da televisão, vem de tudo quanto é lado. A formação de uma pessoa é muito mais que a escola. (...) Essa coisa que tem no ar muito mais atrapalha do que ajuda. Dizer que educação é tudo, atrapalha. Atrapalha primeiro porque não é tudo, é parte de coisas outras importantes. (PROF.E)

Se lembrarmos que a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade e exclusão, é compreensível que o discurso latente de que a salvação das classes populares é o desenvolvimento de competências e empregabilidade pela via da escolarização, prevaleça no imaginário popular.

Na análise de Paro (2000) as circunstâncias do modo de produção atual levam os usuários do sistema público de ensino a encarar a educação escolar como uma mercadoria de consumo.

A mesma relação consumidor/mercadoria válida na esfera da produção material tende a ser adotada quanto está em pauta a educação escolar. Nesse contexto, a família cada vez mais passa a encarar a educação escolar dos filhos como um produto pronto a ser adquirido no mercado. Entretanto, embora não se possa negar seu forte componente ideológico, esta postura não se funda tão somente na propagação de uma visão de mundo adequada as relações de poder existentes na sociedade, mas tem raízes nas próprias condições de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista; ou seja, enquanto no âmbito da produção material é mais funcional para a economia de mercado a crescente oferta de produtos e serviços sob a forma de mercadorias, na esfera da reprodução da vida individual e social torna-se cada vez mais imperioso que as pessoas só tenham acesso ao trabalho social por meio da compra e venda de mercadorias. No caso da educação escolar, esta situação se configura, quer pela falta de tempo nos pais e demais membros da família para acompanharem mais de perto o desenvolvimento das atividades escolares da criança, quer pela falta de preparo e conhecimento dos mesmos para fazer esse acompanhamento. Nessas condições, a educação escolar passar a ser vista como mais uma mercadoria cuja produção se dá numa instância inteiramente desvinculada da família e a qual se tem acesso, quer pelo pagamento direto, quer pelo usufruto de um direito social. No ensino público, embora a relação de compra “*stricto sensu*” não esteja presente, por o ensino não ser diretamente pago, a mesma relação cliente-fornecedor parece configurar-se na mente dos usuários. (p.220-221)

Segundo relato do professor, há uma apatia em relação aos processos de trabalho na escola fruto dentre outras coisas, da precarização em que o trabalho pedagógico é realizado, que acaba por interferir também nas relações sociais entre os sujeitos da comunidade escolar.

Eu acho que não exige muito porque não tem muito envolvimento, eu não sinto preocupação com o processo educativo (...) não existe muita cobrança por que não existe muito envolvimento. Não existe muito envolvimento assim nem muita crença assim no processo educativo acho que não existe uma preocupação muito grande da comunidade. Se tu vais pensar nas famílias, cada uma está batalhando para conseguir colocar comida pra dentro de casa, e os professores estão preocupados em dar conta daquela carga horária e ir pra casa descansar. E se tu vai pensar no diretor, o diretor quer mais é que ninguém complique, que não tenha stress, quanto mais tranqüilo ficar, menos cobrança, melhor. (PROF^a. D)

O prof.B acredita também que a sociedade não exige muito do professor:

Eu acho que exige pouco. Exige pouco por não poder exigir mais. Porque a gente está tendo sucateamento da escola, de recursos humanos, de recursos didáticos, desvalorização do professor pela sua remuneração. Então eu acredito que a sociedade exige pouco, porque dá pouco pro professor. Ela não pode exigir muito. Ela pode tolerar, por exemplo, o professor trabalhar três turnos, e depois não quer que ele tenha um problema com um aluno, com um colega, ou um problema psicoemocional pela quantidade de trabalho. E por um lado é conveniente que ela (a sociedade) exija pouco, por que é uma sociedade autocrática, (...) uma sociedade onde cada vez mais o capital domina o trabalho. (PROF. B)

Concluimos, em síntese, que uma parcela da sociedade concebe a escola como um lugar da educação para formação humana, com vias ao desenvolvimento da cidadania, e por conta disso denota maior importância ao papel do professor. Entretanto, como vimos anteriormente, as políticas públicas de educação formuladas a partir da década de 1990 reforçam um entendimento pragmático da educação escolar ao propor que esta deva servir prioritariamente ao alívio da pobreza. Nesse contexto devemos considerar, então, que pelo aviltamento das condições sociais em que se encontra a maioria da população brasileira, parte desta tenda a privilegiar também uma perspectiva limitada da escola como meio de atendimento as suas necessidades mais imediatas. Assim se configura a contraditória relação entre docentes e comunidade, composta ao mesmo tempo pelo desprestígio social do professor e a cobrança por resultados do trabalho docente, como nos relataram nossos entrevistados.

10. CONCLUSÕES

Neste trabalho nos propomos a pesquisar “como e sob que condições se dá atuação profissional do professor de EF na conjuntura de mudanças no mundo do trabalho que afetam os trabalhadores da educação na sociedade capitalista”. Para analisar a realidade do fenômeno, privilegamos o referencial materialista histórico dialético. Assim, a partir destes pressupostos teóricos e da realidade encontrada no trabalho de campo, realizamos abstrações que permitiram compreender de forma mais complexa o fenômeno e suas múltiplas determinantes, e com isso, traçamos algumas sínteses conclusivas.

Vimos como o trabalho, em sua dimensão ontológica, é imprescindível a produção da vida humana. Através do trabalho nos formamos sujeitos sociais, estabelecendo complexas relações com a natureza e com o homem, o qual ao trabalhar, constitui-se não como natureza natural, imediata, mas como natureza transformada. (MARX, 1971)

Refutamos a tese do fim do trabalho. Acreditamos antes, que experimentamos uma condição social onde o trabalho ocupa um lugar central dentre os eventos de nossas vidas. Mas, no modo como se desenvolve na sociedade capitalista, o trabalho representa também um empobrecimento das relações sociais e do desenvolvimento das capacidades humanas no âmbito mais geral. Os trabalhadores “livres” no capitalismo entram no mercado de trabalho vendendo sua única mercadoria disponível: a mão de obra. Esta última é incorporada ao

processo de trabalho em estratégias de exploração do homem pelo homem, em favor do capital. Os professores, ainda que não participem diretamente do processo de valorização do capital, se encontram também em condições precárias e adversas de trabalho. (COSTA et. al, 2009)

O trabalho, como vimos, mantém relações estreitas com a educação, mas na atual sociedade, vemos como as políticas públicas de educação tendem a se constituir cada vez mais enquanto mediação aos interesses do capitalismo. (COSTA et. al, 2009)

Nesse contexto observamos uma descrença no processo da educação enquanto atualização histórica das novas gerações. Essa desvalorização acontece por parte da sociedade, dos professores e dos governantes. (PARO, 1995)

A sociedade não se envolve com os processos pedagógicos da escola e ainda que consideremos as limitações para esta participação, é notável como se instaura uma apatia em relação à qualidade só ensino.

Alguns professores faltam ao trabalho na escola, mas usam, contraditoriamente, do discurso da importância da educação perante a sociedade como parte da justificativa de suas reivindicações por melhores remunerações.

O governo diz valorizar os professores e a educação, mas não se dispõe, por exemplo, a realizar ajustes nas arrecadações tributárias de forma a estabelecer maior justiça social e aumentar os recursos disponíveis para a área. (DAVIES, 2004)

Cada vez mais se limita o papel da escola como promotora de alívio da pobreza e preparadora para o mercado de trabalho. Isso se torna mais evidente quando se consideram as reformas que estabelecem no campo da educação relações de quase mercado, guiadas pelas premissas da produtividade capitalista. Acreditamos que o mercado de trabalho deve ser parte dos objetivos da escola, pois faz parte da realidade concreta da classe trabalhadora, mas isto não deve superar a função da educação enquanto formação humana. (SGUISSARDI, 2004; PARO, 2000; ARROYO, 2003)

A profissão docente carrega um estigma: o trabalho do professor é cada vez mais um sacrifício. Se em épocas anteriores ser professor estava ligado a uma espécie de vocação, hoje também o professor precisa se sacrificar, adiar os planos de constituir família e ignorar a vontade de participar de diversas instâncias sociais pela limitação financeira que enfrenta. Se antes o cunho sacerdotal delineava a profissão, hoje a precarização do trabalho docente impõe, ideologicamente, a mesma necessidade de sacrifício de outrora. A desvalorização do docente, por sua vez, se mostra em dois aspectos: nas baixas remunerações e no desprestígio social. Os docentes da EF sofrem ainda com uma secundarização da disciplina que ministram:

a EF, improdutiva, não é valorizada diante das atuais demandas de uma sociedade eminentemente produtiva. Assim, a EF só é valorizada em ambientes privados, onde é posicionada como artigo de luxo para aqueles que podem ter acesso aos bens da cultura corporal. (COSTA et. al, 2009; MOLINA NETO 2003)

Os professores não discutem, ao que parece, o mundo do trabalho a ponto de que possam relacionar de forma crítica sua profissão com a esfera mais geral de produção da vida social. Sabendo que historicamente a formação em EF tem se pautado pela dicotomia entre prática e teoria, bem como uma valorização da técnica, entendemos ser preciso que um espaço franco de debate seja oportunizado sobre a sociedade e o papel da escola já durante sua formação e também durante sua atuação na escola pública.

Sobre a relação dos professores de EF com o sindicato, vimos que esta relação é muitas vezes pautada pelo corporativismo ou pelas demandas mais imediatas dos indivíduos. Acreditamos que o sindicato deva se constituir enquanto espaço de resistência, não só contra os ataques aos direitos da categoria que representa, mas também aos ataques a educação pública. Assim as organizações sindicais têm um importante papel no contraponto das políticas públicas da educação que, como vimos no decorrer deste trabalho, não têm contemplado os requisitos necessários para uma experiência escolar emancipatória, tão pouco as necessidades históricas da classe trabalhadora.

As condições materiais de trabalho dos professores de EF são preocupantes. Os docentes têm poucas oportunidades para realizarem plenamente suas aspirações com o trabalho pedagógico na escola por conta da falta de estrutura e da falta de materiais didáticos. Nossos entrevistados nos relataram trabalhar em uma situação de constante improviso durante a maior parte de suas carreiras no magistério público.

As possibilidades de formação continuada e licenças para qualificação dos professores são comumente descumpridas. Ainda que estes espaços sejam garantidos pelos estatutos dos professores, os recursos disponíveis para as escolas são escassos e impedem que sejam cumpridos integralmente. Nesse sentido, concluímos que os professores de EF sejam especialmente prejudicados, pois em muitas ocasiões “tomam conta” de muitas turmas ao mesmo tempo, o que acaba viabilizando o funcionamento da escola nos casos de falta ao trabalho dos professores de outras disciplinas. Dito de outra forma, o professor de EF acaba assumindo as demandas de outros professores, o que para a direção das escolas serve como um “coringa” neste contexto de recursos humanos escassos e muitas tarefas a se cumprir. Isso é trágico, pois dificilmente os professores de EF, que já sofrem com as precárias condições de trabalho em ocasiões regulares, conseguirão desenvolver um processo pedagógico de

qualidade quando são incumbidos de lecionar para mais de uma turma ao mesmo tempo. (JEBER, 1996; MARIN, 2011)

Por fim, concluímos que a relação da comunidade com os professores é contraditória. As famílias não se envolvem mais detidamente nos processos pedagógicos da escola, tão pouco a sociedade em geral prioriza a educação em seus aspectos qualitativos. Grande parte dos usuários do sistema público de ensino espera dos professores de EF, assim como dos demais professores de outras disciplinas, que estes possam oportunizar aos alunos algum tipo de vantagem social. No caso específico da EF, não raro esperam que o professor de EF atue como caçador e gestor e talentos esportivos. Acreditamos que as características individuais dos alunos devam ser potencializadas pela EF, mas que deva prevalecer o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno, sob pena de negligenciar uma importante dimensão da formação humana, qual seja, a cultura corporal. (PARO, 1995; NOZAKI, 2004)

Produzir a presente dissertação não representou mera formalidade acadêmica. O processo de pesquisa foi um desafio permeado por diversas dificuldades. O período de dois anos não foi suficiente para a realização de todas as demandas da nossa pesquisa. Os levantamentos empíricos que realizamos suscitaram, além dos temas que analisamos anteriormente, outros temas que não pudemos tratar no presente trabalho por conta do pouco tempo de que dispúnhamos. Ainda assim, esperamos com esse estudo ter contribuído para o debate sobre o trabalho dos professores de EF no contexto de mudanças no mundo do trabalho. Se como vimos, a precarização do trabalho é uma imposição do capitalismo, nos unimos aos que acreditam na superação desta forma predatória de organização social. Cabe ao homem, sujeito histórico e de vontade, construir as condições para que o trabalho seja não mais um sacrifício, mas sim fonte de satisfação e liberdade.

11. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política corporativa. In: CATANI, D; MIRANDA, D, T; MENEZES, L.C. e FISCHMANN, R.(Orgs.) **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALMEIDA, José Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. **Brasil de Fato**. São Paulo. 10 abr. 2008. Disponível em < <http://www.brasildefato.com.br/node/4150> >. Acesso em 24 out. 2010.

ANDREWS, J.C. O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias: uma perspectiva internacional. **Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física**, Lisboa, n.7/8, p.13-25, 1993.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

_____. **Adeus ao trabalho?** Campinas: Cortez/Unicamp, 2006.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

APPLE, M.W. “Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente.” **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.60, fev. 1987. Disponível em < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf > . Acesso em 01 Mai. 2012.

ARELARO, L.R.G.; GIL, I.J. Política de fundos na educação: duas posições. In LIMA, M.J.R.; ALMEIDA, M. do R.; DIDONET, V.(org). **Fundeb: Dilemas e perspectivas**. Brasília: Edição Independente, 2005.

_____. FUNDEB: A REDENÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Março de 2013.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito a educação básica. In: COSTA, Marisa Worraber.(org). **A escola tem futuro?** p.127-160. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ASSIS, Aline Silveira de. Cultura e classe social na pós-modernidade: tensões e perspectivas. **Revista Virtual Textos & Contextos**. Nº6, ano 5, dez. 2006.

BALESTRA, Oriana Stella. **A redução da jornada de trabalho e a defesa do tempo livre**. s/d. Disponível em: <http://www.uniguacu.edu.br/deriva/Ensaios/Convidados/Oriana_rabalho.pdf >. Acesso em 20 de Dezembro de 2012.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela**: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidés. (1989).

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Disponível em: < http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf >. Acesso em 05 Novembro de 2012.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 223-242.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte., OLIVEIRA, Maria de Fátima. A influência das consultorias internacionais nas decisões das políticas educacionais no Brasil. **Anais do ANPAESUL**, Gestão e políticas públicas de educação: desafios atuais. Faculdade de Educação, Pelotas, 30 de Nov. a 01 de Dez. de 2012.

BOITO JR, A. . Classe média e sindicalismo. **Politeia**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 4, n.1, p. 211-237, 2004.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2412/dissertacao/BoletimEF.org_Mudancas-no-mundo-do-trabalho-e-suas-mediacoes-na-Educacao-Fisica.pdf > Acesso em: 20 Nov. 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Sílvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Revista Pensamento Plural**. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/75/86>> Acesso em 23 de Jan. de 2013.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO, Diogo Sá et al. Pólo Naval e desenvolvimento regional na metade sul do Rio Grande do Sul. In: **ANAIS do VI Encontro de Economia Gaúcha**. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa7/Polo_Naval_e_Desenvolvimento_Regional_da_Metade_Sul_do_RS.pdf > . Acesso em Janeiro de 2013.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA , João Ferreira de ,DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. A.22, n.75, 2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf > Acesso em: 20 Out. 2011.

CHAKNAZÁROV, G; KRÁSSINE, Lú. **Fundamentos do marxismo-leninismo**. Moscovo: Edições Progresso, 1981.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e Leis da Dialética**. Alfa-omega: São Paulo, 1982.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, João Jorge. O sindicalismo docente e as políticas educacionais: a experiência do CPERS/sindicato. **Anais do 5º Seminário Nacional de Estado e políticas públicas no Brasil**. Paraná, 2003. Disponível em: <
[http://unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/60joaojorgecorre
a.pdf](http://unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/60joaojorgecorre

a.pdf)> . Acesso em 15 Março de 2013.

COSTA, Áurea et al. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

CURY, Carlos R.J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997, nº 101, p. 3-19.

DAVIES, N. O financiamento da educação e seus desafios. **Eccos. Rev. Cient.**, Uninove, São Paulo, v.6, n.1 p. 43-63, jun. 2004. Disponível em <
<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos>>. Acesso em Março de 2013.

DEJOURS, C. “avant-propos para a edição brasileira” In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). **Cristophe Dejours: da psicologia a psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília : Paralelo 15. 2004.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a construir – **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: São Paulo. Autores associados, 2004.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a **XXIV Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2001. Disponível em <
www.anped.org.br/reunioes/24/ts7.doc> Acesso em 21 Mai. 2012.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991. Disponível em <
<http://pt.scribd.com/doc/26711228/A-ambiguedade-da-docencia-entre-o-profissionalismo-e-a-proletarizacao#page=1>> Acesso em 01 Mai. 2012.

EXNEEF- Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. **Cartilha da campanha Formação Unificada já! Educação Física é uma só**. Porto Alegre, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira, et al. Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 1. trim. 2008.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In:

CATANI, D.; MIRANDA, D. T.; MENEZES, L. C. e FISCHMANN, R. (Orgs.) **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, M. O. V.; KLUMB, M. C. Para uma memória do sindicalismo docente: o 24º núcleo do CPERS/sindicato. **Anais do III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/MarciaFerreira3.pdf> > Acesso em 13 Março de 2013

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, 2009.

FREITAS, Helena Costa. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 25 de Mar. 2013.

_____. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada, **Educ. e Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf > . Acesso em: 02 Mai. de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. 2009. Disponível em < <http://www.grupos.com.br/group/fisufal092/Message.html?action=download&year=09&month=9&id=1252720169143759&attach=Concep%C3%A7%C3%B5es+e+mudan%C3%A7as.doc> > . Acesso em 02 de Jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 14-20, dez. 1996.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Educação Física e a liberalização da profissão. **Revista Digital**. Buenos Aires. A.10, n.86, 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd86/ef.htm>> Acesso em: 05 de dez. de 2009.

GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas Vozes: Petrópolis, 1995.

_____. O conceito de empregabilidade. In: **Avaliação do PLANFOR**: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos: Unitrabalho, 1999.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GRUPO KRISIS. **Manifesto contra o trabalho**. Tradução de Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Duarte. São Paulo: Cadernos do LABUR, 1999.

HARNECKER, Marta. **Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico**. São Paulo: Parma, 1981

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: **Teoria e Prática** .v. 21, n.38, Período out/dez, 2011.

JAC, Jean. Centralidade do trabalho e crise do emprego: Da história a crítica. **Anais do IV Colóquio de Estudos de Marx e Engels**. Disponível em < <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAISIVCOLOQUIO/comunicacoes/GT3/gt3m2c3.pdf> > Acesso em 08 Maio de 2012.

JEBER, Leandro José. A Educação Física no ensino fundamental: O Lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** v. 19, n. 63. Campinas, 1998.

_____. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobranete. **Educ, e Soc.** Campinas. v.20, n.68, 2000.

LANCMAN, Selma. “O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho.”In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004.

LARSON, Alan. Liberar o Comércio para Combater a Pobreza. **Departamento de Estado dos EUA**, 2002. Disponível em: < <http://www.livrecomercio.embaixada-americana.org.br/?action=artigo&idartigo=313>> Acesso em 06 Janeiro 2013.

LESSA, Sergio. **Para além de Marx? : crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, Kátia Regina. Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. **TESE DE DOUTORADO**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

MAIA, Vânia R. Pascoal et al. Pólo Naval: O outro lado do “mar de oportunidades”. **JORNAL AGORA**. 14 de Março de 2013. Disponível em: < <http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=5&n=40881>>. Acesso em 15 de Março de 2013.

MAÑAS, Christian Marcello. **Tempo e trabalho: a tutela jurídica do tempo de trabalho e tempo livre**. São Paulo, LTr, 2005.

MARI, Cezar Luiz; GRADE, Marlene. Estratégias de formação humana para o consenso. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XIX, nº45, janeiro de 2010.

MARIN, Elizara Carolina et al. Formação Continuada em Educação Física: Relação entre Mundo do Trabalho, Políticas Educacionais e Educação. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr/jun de 2011.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: São Paulo. Autores associados, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1971.

_____; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. S/D. Disponível em <www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf> . Acesso em: 02 Mai . 2012.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, v.2, 1996.

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

Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 03 Mai. 2012.

_____. **O capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. São Paulo: Edipro, 2008.

MATOS, Alessandro Rubens de; BAUER, Carlos. Marx, Engels e o sindicalismo docente. **Espaço Acadêmico**, n.114, Nov. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico>> Acesso em 06 Janeiro de 2013.

MELLO, Gustavo Moura. Algumas respostas teóricas para as vicissitudes do capitalismo contemporâneo: crítica ou fetichismo? **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MELO, Adriana A. Sales de. **A mundialização da educação: Consolidação do projeto neoliberal na América Latina - Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, Tanise Pires. Reformulação curricular: a realidade e as possibilidades a partir do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. 2006. 103f. **Monografia (Licenciatura em Educação Física)**. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Kênia. O Trabalho docente na acumulação flexível. GT 9 – Trabalho e Educação. **28º Reunião anual da ANPED. 2005**. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>. Acesso em: 01 Mai. 2012.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, janeiro/abril de 2003.

MORSCHBACHER, Márcia; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA. **Anais do XXX Simpósio Nacional de Educação Física ESEF/UFPEL**. Pelotas, 2011.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-12, 1999.

_____. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. **Tese**. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 de Mar. de 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, J. M.R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

POCHMANN, Márcio & AMORIM, Ricardo (orgs.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PONCHMANN, Marcio. São Paulo, sexta-feira, 21 de março de 2008. **Folha de São Paulo**. Caderno Mercado.

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 90. **Alpharrabios**, a.1, v.2, 2008. Disponível em < http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO_E_CURRICULO.pdf>. Acesso em: 02 de Jun. 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005

ROSSO, Sadi dal. **A jornada de trabalho na sociedade**: o castigo de Prometeu. São Paulo: LTr, 1996.

_____. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, E. Público versus Mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200310.htm>> . Acesso em 10 Março de 2013.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. A nova crise do sindicalismo internacional. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, Lucíola L. de . C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 Março de 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. O pragmatismo Epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. v.09, n.2, Florianópolis, 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 17 Março de 2013.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classe**. São Paulo: Moraes, 1981.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Aparecida Neri de. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. **Anais III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro: 2011.

SOUZA NETO, S. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008

STAKE, R. E . Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**. n. 7, jan/jun. 1983. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/57.pdf> > Acesso em: 07 Mai. 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional de educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1993. 276p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____ ; Santos, Jomar Borges; Barbosa, Ambrozi Joselúcia; ALVES, Melina Silva. Regulamentação da Profissão de Educação Física: Nexos e Relações com a Reestruturação Produtiva e as Reformas do Estado. In: III EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2007, Salvador. **Caderno de resumos do III EBEM**. Salvador : UFBA, 2007. v. 01.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**. UEM v.9 n.1. p.13-23. Maringá, 1998.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**. N.14, São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2000. Disponível em < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf > Acessado em: 05 Mai. 2012.

TEIXEIRA, Aloísio. **Econômica**. N.4, dez. 2000. Disponível em < www.uff.br/revistaeconomica/v2n2/5-aloisio.pdf >. Acesso em: 02 mai. 2012.

TORRES, Luiz Henrique. A herança histórica de Rio Grande. **ZERO HORA**. Disponível em: < <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/01/luiz-henrique-torres-a-heranca-historica-de-rio-grande-4023163.html> > . Acesso em 02 Abr. 2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial IN: TOMMASI, Livia de., et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

_____. “Tendências da formação docente nos anos 90”. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em educação: História e filosofia da educação, PUC/SP, 1998b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Bases teórico-metodológicas da Pesquisa em Ciências Sociais: Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v. 4, Porto Alegre: Faculdades Integradas, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria De Estado Da Educação Do Rio Grande Do Sul**. Departamento De Planejamento. Diagnóstico Da Educação Básica No Rio Grande Do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf>. Acesso em Janeiro de 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA, L.M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. **Educ.e Soc.**, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84 (especial), 2003. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 17 Março de 2013.

WOLFENSOHN, James. **Construindo um mundo equitativo**. Discurso para a junta de governadores. Praga, 2000. Disponível em: < <http://go.worldbank.org/V74FP9GZQ0>>. Acesso em 06 Janeiro 2013.

_____. **Um novo equilíbrio global, o desafio da liderança**. Discurso para a junta de governadores, Dubai, 2003. Disponível em: <www.http://go.worldbank.org/B1YJ31GZX0>. Acesso em 03 Janeiro 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas

1. Dados de Identificação do entrevistado

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Possui Filhos:

1.4. Gênero:

2. Dados sobre a formação acadêmico/profissional do entrevistado

2.1. Qual a sua formação profissional (Faculdade, ano, graduação, pós-graduação)?

2.2. Você já teve oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão? Se sim achou a experiência válida? Por quê?

2.3. O que levou você a realizar (ou não realizar) uma pós-graduação?

2.4. Você já participou de eventos científicos da área da Educação Física? Quais eventos e por quais motivos? Qual a principal dificuldade em participar desses eventos? Essa participação modificou o modo como você realiza seu trabalho?

3. Dados sobre atuação profissional do entrevistado

3.1. Em quantos empregos você trabalha atualmente? Qual vínculo e função assume nesse(s) emprego(s)? Como você avalia sua satisfação em relação a remuneração desse(s) emprego(s)?

3.1.2. Quantas horas por semana você trabalha nesse(s) emprego(s) e há quanto tempo atua nele(s)?

3.1.3. Em quais empregos você trabalhou anteriormente? Qual vínculo e função assumiu nesse(s) emprego(s)? Como você se sentia em relação a esse(s) emprego(s)?

3.1.4. Quais direitos (férias, descanso semanal, 13ºsalário, assinatura na carteira de trabalho) você possui no(s) emprego(s) atual(is)? Quais considera mais importante e por quê?

3.2. De que forma você avalia o campo de trabalho na área em que você atua? Quais as diferenças dos seus primeiros anos de carreira e dos dias atuais em relação a isso?

3.2.1. De que forma você sente que a comunidade vê o seu trabalho? Quais as diferenças dos seus primeiros anos de carreira e dos dias atuais em relação a isso?

3.2.2. O que você pensa sobre os sindicatos/associações da área da de Educação Física? Você participa?

4. Dados sobre as características /mudanças do trabalho do entrevistado

4.1. Você sente necessidade de buscar formas alternativas de garantir seu sustento?

4.1.2. Você se sente seguro e protegido para realizar seu trabalho? O que o seu cargo na escola exige de você?

4.2.1. Ao longo desses anos de docência, tu identifica mudanças no mundo do trabalho? Quais mudanças mais interferiram no seu trabalho como professor? Como as mudanças no mundo do trabalho modificaram seu cotidiano profissional (em relação a política, economia, organização/administração escolar)?

4.2.2. Você sente que as características dos alunos (ou da escola) com quem você trabalha mudaram durante estes anos de trabalho docente? Se sim, quais são as características mais marcantes dessa mudança e como você se sente em relação a isso?

4.2.3. Com quais atividades você usa seu tempo livre? Como você se sente em relação ao uso desse tempo?

4.2.4. Você considera que sua profissão influencia na sua saúde? De que forma?

4.2.5. De que maneira pensa que as condições de seu trabalho poderiam melhorar?

4.2.6. Você gostaria de comentar alguma coisa que não foi perguntada?

APÊNDICE B

Ilustração1 - Questionamento em muro de escola em Rio Grande.