

O MUNDO DO TRABALHO E O REORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Hajime Takeuchi Nozaki*

RESUMO. O objetivo deste artigo é promover uma reflexão a respeito da atual reconfiguração do mundo do trabalho e educação física, questionando suas influências na organização dos trabalhadores.

Palavras-chave: mundo do trabalho, educação física.

THE WORLD OF WORK AND THE REORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT. The aim of this article is to discuss the contemporary reorganization of the world of work and physical education and their influence on the workers' organizations.

Key words: the world of work, physical education.¹

DA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO AOS DISCURSOS DA PERDA DA CENTRALIDADE DO TRABALHO

A presente fase do desenvolvimento do modo de produção capitalista, em âmbito mundial, e especificamente no Brasil, representada via políticas do neoliberalismo, traz para a humanidade dúvidas em relação às possibilidades de seu projeto civilizatório. Nesta etapa do capitalismo, é

assumido claramente o posicionamento de que não haverá salvação para todos os indivíduos do globo terrestre, ficando, portanto, a evidência de que a exclusão é preponderantemente necessária (Anderson, *In*: Sader, Gentili, 1995).

Desta feita, no plano social, esta exclusão, que demarca sociedades cada vez mais desiguais, assim como a pouca resposta do neoliberalismo no campo econômico – que se propôs alternativo ao modelo keynesiano¹ –

* Departamento de Desportos da Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora – RJ.

Endereço para correspondência: Campus Universitário, Bairro Martelos. CEP: 36036-330. Juiz de Fora – RJ. Telefone: (0XX32) 229-3281. E-mail: <nozaki@homeshopping.com.br>.

¹ O capitalismo tem como característica atravessar várias crises estruturais, ou seja, próprias do seu sistema, e assim sendo, tenta sufocadamente, a cada nova manifestação de crise de superprodução, superá-la reordenando suas formas. A forma neoliberal é um exemplo típico desta afirmativa, pois surge na tentativa de sair de uma crise que teve seu apogeu nos anos 70/90, provocada pelo Estado de Bem-Estar Social que se baseava no modelo econômico keynesiano. Este modelo previa determinada regulação econômica, financiando o capital privado pelo fundo público, e apoiando-se em políticas de assistências sociais, tais como aumento da empregabilidade, seguro desemprego, previdência social, entre outras (Frigotto, 1996). Os inimigos centrais do neoliberalismo, eleitos como culpados pela crise do capital, foram, desta feita, além do Estado intervencionista do modelo keynesiano, os supostos maiores favorecidos neste modelo, ou seja, os trabalhadores, principalmente aqueles organizados na forma dos sindicatos (Anderson, *op. cit.*; Gentili, 1996). Assim sendo, o grande combate político do neoliberalismo manteve-se na recuperação da economia inflacionária, fundamentalmente a partir do corte dos gastos públicos e ataque aos direitos e organização trabalhistas.

marcado por sistemáticas crises em vários países, independente de seus graus de desenvolvimento, trazem a evidência da atual crise do capitalismo, e do surgimento dialético de sua negação, pautado na necessidade de um projeto superador de civilização humana, apontado historicamente como sendo o projeto socialista.

Por outro lado, com o episódio da crise do socialismo real do leste europeu do final deste século, o socialismo, enquanto projeto civilizatório, tem recebido a equivocada interpretação de sua impossibilidade de concretização. Assim, o neoliberalismo, apesar de suas demarcadas contradições no plano concreto, próprias do modo de produção capitalista, tem recebido sustentáculo no plano político-ideológico, principalmente orientado pelas teses de Friedrich Hayek (1987), ou ainda em discursos pouco elaborados, porém de grande simplicidade e praticidade, tais como o de Milton Friedman (1977). Como bem avalia Perry Anderson (*In*: Sader, Gentili, 1995:23), “Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas formas”.

Seguindo a trilha da impossibilidade de concretização do projeto histórico socialista, outras análises, não menos ideológicas, estendem-se também a críticas no plano da teoria revolucionária que o sustenta, ou seja, no âmbito do marxismo. Desta feita, o conceito central da luta de classes (Marx e Engels, 1988), tão caro ao materialismo histórico-dialético, tem recebido, também, por parte de alguns interlocutores, senão críticas, um certo esvaziamento sociológico.

Um pontual exemplo desta afirmativa, como revelam Gaudêncio Frigotto (1996) e Ricardo Antunes (1995) são as discussões teóricas em torno da crise da sociedade do trabalho, onde alguns intelectuais² persistem em defender a tese da perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea. Tais discussões

² A maioria deles identificados como críticos da sociedade contemporânea, provenientes da tradição marxista, social-democrata, ou da escola de Frankfurt.

partem do processo de heterogenização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, no qual o trabalho clássico assalariado e do setor produtivo vem se mesclando com o subemprego e o trabalho precário, temporário e do setor de bens e serviços, além de novas bases técnicas de trabalho, tendo como resultado arraigamento do desemprego estrutural (Ricardo Antunes, 1995).

Na linha da crise do trabalho encontram-se pelo menos dois grupos de argumentações. Um primeiro, representado por autores tais como André Gorz (1982), Claus Offe (*In* Offe, 1989) e Jürgen Habermas (1984, 1987), que faz referência à perda da centralidade do trabalho concreto como categoria sociológica central de análise, ou seja, seguindo a conceituação marxiana, daquele trabalho proveniente da força humana para determinado fim que produz valores de uso (Marx, 1985). Um segundo grupo, orientado por autores tais como Adam Schaff (1990), que perfila análises orientadas por uma pretensa revolução tecnológica da informática no atual estágio societário, ou ainda Robert Kurz (1992)³, que utiliza o argumento do fim do socialismo real e de que este último era a mais clara expressão da ética capitalista, apontam em suas considerações a crise do trabalho abstrato, ou seja, daquele trabalho que perde seu caráter qualitativo para ser socialmente determinado, tornando-se mercadoria e transformado-se em valor de troca, expropriado pelo capitalista em sua forma da mais-valia.

A tese da perda da centralidade do trabalho, enquanto categoria de análise, traz em si uma crítica ao referencial marxista, pondo em cheque a possibilidade de organização dos trabalhadores a partir de um corte de classe, na intenção da revolução socialista para a superação do capitalismo. Contudo, ao insistir na idéia de que a sociedade contemporânea merece ser estudada por outro viés que não o das relações no mundo

³ Cada um dos autores acima relacionados possui uma formulação própria, não existindo neste sentido uma teorização unânime no que diz respeito a uma análise sociológica contemporânea, ou ainda futurista. Não foi objeto deste texto aprofundar tais análises, mas apenas chamar a atenção para a formulação comum entre eles que se encerra na perda da centralidade do trabalho. Para um maior aprofundamento das diferenças teóricas, consultar Antunes (1995) e Frigotto (1996).

do trabalho, ou ainda que a textura social que vive do trabalho estaria desaparecendo, não promovem a leitura concreta das relações humanas, não fornecendo, também, instrumentais teóricos-metodológicos para a superação do *status quo*.

O presente artigo, orientado pela tradição marxista que enxerga na luta de classes o motor da história, resgata a categoria trabalho como categoria central para análises das relações humanas, sobretudo no que diz respeito aos reordenamentos pelos quais a sociedade contemporânea vem passando.

MUNDO DO TRABALHO E QUALIFICAÇÃO/COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: REORDENAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Apesar da tentativa de esvaziamento teórico do mundo do trabalho enquanto categoria de análise sociológica, este se mostra central para a compreensão⁴ do engendramento das forças produtivas no seio do modo de produção capitalista em seu atual estágio, que determinam, inclusive, outros campos supraestruturais: “Observando, portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu” (Taffarel, 1997a:864).

Neste ponto, para a análise das atuais mudanças no campo educacional, faz-se mister a discussão dos anseios do capital no que diz respeito ao modelo de qualificação para o mundo do trabalho. Como evidência da importância estratégica do campo educacional para o avanço da força produtiva capitalista, e que esta última ocupa-se, engenhosamente, com o amoldamento da primeira, vale lembrar que presenciamos no Brasil vários ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), advindos da reestruturação do capital via globalização da economia. Tais ajustes, orientados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI)

a serviço do grande capital especulativo e financeiro, canalizam-se, entre outras instâncias, para as reformas na educação (Taffarel, 1997b, 1998; Fonseca, 1998; Tommasi, 1998; Soares, 1998).

Seguindo a esteira das avaliações de Gaudêncio Frigotto (1995), tal como nas décadas de 60 e 70 na qual a Teoria do Capital Humano, proveniente do modelo de Desenvolvimentismo Econômico, impôs ideologicamente a centralidade da educação no processo acumulação do capital⁵, via aumento de produtividade, atualmente, a Gestão pela Qualidade Total⁶ recoloca a educação naquele mesmo papel, sobretudo a partir do interesse de exploração da mais-valia relativa⁷, conseguida pelas inovações tecnológicas e novas formas na base técnica do trabalho (Bruno, 1996). Em outra análise, poderíamos ressaltar que o Estado mínimo neoliberal mostra-se minúsculo quando se trata de gerir os recursos públicos para a educação; no entanto, mostra-se máximo, forte e centralizado quando diz respeito à condução de suas políticas para a formação do trabalhador (Gentili, 1996; Pinheiro, 1997a).

Tendo em vista a postura de asseguramento da extensão da política neoliberal para o plano

⁵ Para o autor, a ideologia desta perspectiva estaria na máxima de que “...nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (Frigotto, 1996:92-93).

⁶ Entre outros nomes, esta também é conhecida como pós-fordismo, toyotismo, sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento.

⁷ A mais-valia relativa caracteriza-se pela maior produtividade sem alterar o tempo do trabalho, ou seja, a sua jornada. A mais-valia absoluta, hegemônica desde o início da Revolução Industrial até o início deste século, que aumenta a produtividade a partir do aumento da jornada de trabalho, vem gradativamente perdendo terreno para a mais-valia relativa, fato este que permite que os capitalistas diminuam a jornada de trabalho de seus operários sem diminuir seu lucro. Esta estratégia, geradora da escassez de empregos, serve de base para as formulações teóricas do final da sociedade do trabalho. Entretanto, para uma avaliação com base no marxismo, o objeto de alienação, ou seja, a relação capital *versus* trabalho ainda mantém-se claramente na composição do modo produtivo, o que não permite aligeirar a secundarização da categoria trabalho para as análises da sociedade em que vivemos.

⁴ Aqui a categoria compreensão está relacionada indissociadamente com a idéia de ação para transformação, ou seja, na perspectiva da filosofia da práxis (Vázquez, 1977).

da educação, bem como esta nova investida no que diz respeito à exploração e alienação humana, percebemos, nos dias atuais, a necessidade, por parte do capitalismo, da formação de um novo modelo de trabalhador. A reconfiguração do trabalho, causada pela introdução de novas tecnologias operacionais, altera a base técnica da produção, e traz, ao contrário do trabalhador do modelo taylorista/fordista⁸ (Kuenzer, 1986), executor de tarefas repetitivas e segmentadas, a imperiosidade da formação para a competitividade: uma formação flexível, abstrata e polivalente (Frigotto, 1996).

Assim, como nas palavras de Lucília Regina de Souza Machado (1994:175):

O taylorismo e o fordismo, intrinsecamente, apontaram organizações de trabalho autoritárias. As inovações organizacionais subvertem este modelo, trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento do trabalho humano.

A reorganização da base técnica do trabalho traz para a educação a incumbência de formar qualidades/competências do trabalhador. Neste ponto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-

tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (Bruno, 1996; Frigotto, 1996; Manfredi, 1998).

Assim sendo, o que observamos no Brasil são políticas de ajustes estruturais no sentido desta qualificação, passando por reordenamentos legais no âmbito escolar, tal como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Saviani, 1998), e da elaboração de documentos que se tornam balizadores ideológicos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Palafox e Terra, 1997) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (Taffarel, 1998). Em resposta a esta série de ataque, podemos observar a resistência, ou amoldamento, em alguns casos, por parte dos trabalhadores da educação, no que diz respeito às políticas neoliberais. O caso da educação física parece singular dentro deste processo, merecendo, a seguir, uma discussão mais específica.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO

Levando-se em conta o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pela globalização, percebemos a clara importância de algumas disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências necessárias ao enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico.

No entanto, para esta investida, algumas outras disciplinas, tais como Educação Física e a Educação Artística, parecem ser perfeitamente descartáveis, como percebemos no depoimento de Eunice Durhan, Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, como bem nos mostra Paulo da Trindade Nerys da Silva (1997:132):

Em entrevista à Folha de São Paulo em 24/06/95, Durhan, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da Educação Física devido à falta de recursos

⁸ O modelo taylorista/fordista caracteriza-se pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris, ou seja, com a existência da figura do supervisor (Antunes, 1995; Kuenzer, 1986). Aqui, percebemos a clássica formulação marxiana de divisão do trabalho, decorrendo da alienação do produto, no caso da sua materialidade, e da alienação do processo, no caso da organização do trabalho.

que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão aviltados e que, em conseqüência, os alunos estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática.

Na clara intenção de priorizar determinadas disciplinas que, como avaliamos, se tornam imprescindíveis ao mundo do trabalho, Durhan utiliza-se da estratégia de condicionar a educação física e o ensino de artes como elementos de luxo para a educação básica, ocultando, em seu discurso, que outras disciplinas hoje em evidência, tais como o ensino da informática, porém, também poderiam sofrer a mesma preocupação: “... Fico pensando na professora leiga da escola rural do interior do Nordeste oferecendo aos alunos Educação Física e Artística, educação para o trânsito e sonhando com a magnífica carreira que a Lei criou no papel (Silva,1997:132).

Como bem avalia este mesmo autor “ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da Educação Física, será a garantia de outros componentes considerados mais necessários...” (133). Se, por um lado, a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia da formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra e, mais recentemente, também aliou-se ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural, por outro lado, a reconfiguração atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, a necessidade dela no projeto pedagógico dominante.

Este entendimento de secundarização da Educação Física no ensino básico se mostra presente, de forma mais explícita nos contornos da formação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ⁹. Como já salientado, a LDB foi constituída seguindo as novas orientações impostas pelo neoliberalismo, por meio da implementação de políticas públicas que se

referenciam ao Estado mínimo, e com a intenção de já modelar o trabalhador para as mudanças até aqui discutidas (Monteiro,1998).

A atual LDB, inicialmente apresentada em seu Projeto de Lei nº 1.258D/88, elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de âmbito mais democrático, já continha em seu bojo considerações preocupantes para os trabalhadores da educação física. Nas interpretações de Maria do Carmo M. Pinheiro (1997b), tal preocupação se evidenciava presente quando a educação física era definida como “componente curricular da educação básica”, e “integrada à proposta pedagógica da escola” (Brasil, 1993), mas não continha em seu texto o termo **obrigatório**, o que poderia trazer dúvida nas interpretações. Outrossim, tornava-a facultativa nos cursos noturnos, delegando a sua presença enquanto disciplina curricular a cargo de cada instituição escolar.

Contudo, tais preocupações se agravaram ainda mais com o duro golpe que o PL nº 1.258D/88 sofreu por meio do Substitutivo de Lei do então senador Darcy Ribeiro (Saviani, 1998). Neste último texto, a Educação Física perdeu, explicitamente, junto com a Educação Artística, o seu caráter de componente curricular quando aquele previa que “os currículos valorizarão as artes e a educação física, de modo a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos” (Brasil, 1996a). Por valorizar, poder-se-ia compreender, por exemplo, uma atividade esporádica de competição esportiva escolar, ou de atividades físicas oferecidas de modo extra-curricular.

Dentre os motivos que levaram a esta formulação, com certeza, estão: a própria visão que embasou o projeto, onde o cidadão não possui maiores direitos adquiridos e é, sim, um consumidor, portanto, compra o que um dia foi seu de direito; a necessidade da contenção de gastos públicos ditados pelas regras da nova ordem econômica; a prioridade a disciplinas de cunho técnico e científico claramente definidos, importantes à formação de mão-de-obra e para os setores mais apurados à formação da “sociedade do conhecimento”

⁹ Refiro-me à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

(Frigotto, 1996:139)¹⁰, *em detrimento de uma formação cultural-humanista* (Pinheiro, 1997a:68-69).

Este processo ressalta claramente a tensão da política neoliberal do Estado mínimo com as conquistas históricas da classe trabalhadora no campo educacional. Sob o ponto de vista da educação física, é impossível deixar de salientar a possibilidade de um grande reordenamento na área, fundamentalmente no mundo do trabalho, que surgiriam através da aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro. Contudo, o retorno do PL nº 1.258 D/88 à sua casa de origem, ou seja, à Câmara dos Deputados, aliado a pressões do movimento estudantil e docente da educação física, trouxe o retorno ao texto original, na forma da nova LDB nº 9.394/96, onde “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no ensino noturno” (Brasil, 1996b).

Desta feita, o movimento organizado da educação física conseguiu defender-se, momentaneamente, de sua exclusão no campo da educação formal. Não obstante, como ressaltado anteriormente, a redação da atual LDB não assegura a presença da disciplina Educação Física no seio escolar. Outrossim, os trabalhadores de toda a educação, de um modo geral, continuam sofrendo com a política neoliberal implementada pelo Governo Federal “pela via mais antidemocrática existente, ou seja, o Executivo passa a assumir o papel do Congresso Nacional e começa a legislar em causa própria através de Propostas de Emendas Constitucionais (PECs), Decretos, Medidas Provisórias (MPs) e Projetos de Leis (PLs)” (Monteiro, 1998:21).

Neste sentido, Taffarel (1998) chamava-nos a atenção para a necessidade de discussões acerca não só da nova LDB, mas também ao PEC/370, que trata da autonomia nas

Instituições de Ensino Superior, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), diretrizes para o ensino fundamental. Tais considerações se mostram pertinentes à medida que os trabalhadores da educação física, por meio de um corte de classe, percebam que tais manobras do Governo Federal em torno da educação formal brasileira aviltam toda a classe trabalhadora e imputam cada vez mais as políticas neoliberais, condicionadas pelo projeto histórico capitalista. Manter a educação física no seio escolar, portanto, diz respeito não ao caráter corporativista desta incursão, mas fundamentalmente ao posicionamento de que o conhecimento por ela tratado foi/é construído historicamente e necessita ser socializado, principalmente para a classe trabalhadora, que se vê negada, cada vez mais, aos conteúdos da cultura corporal.

Assim, se a educação física sofre vários ataques no âmbito das políticas públicas educacionais, alguns de caráter geral, que aviltam todos os trabalhadores da educação sem distinção, por outro lado, também sofre um particular ataque, que desobriga sua presença no ensino formal, ou seja, reordena seus próprios contornos enquanto campo profissional. Concomitantemente, mas não coincidentemente, os setores conservadores¹¹ da educação física organizam-se, de modo corporativista e insensível, a tais questões de avanço do neoliberalismo, enveredando-se para um outro campo de atuação profissional, o das atividades físicas do meio não formal, por meio da regulamentação da profissão de educação física (Brasil, 1998).

REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO: SAÍDA CORPORATIVISTA DOS SETORES CONSERVADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Um novo ordenamento do campo profissional da educação física pode estar

¹⁰ FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século *In* SILVA, L.; SANTOS, E.; AZEVEDO, J. (Org). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. Referência retirada do texto de Pinheiro (1997).

¹¹ Este setor conservador mostra-se representado fundamentalmente por professores agremiados nas Associações de Professores de Educação Física (APEF's), diretores de faculdades/escolas de educação física, mas também proprietários do ramo do *fitness*, que concentram grande poder econômico, explorando professores e estudantes em suas ações que visam unicamente à garantia do lucro.

justamente surgindo a partir do final dos anos 90, através da regulamentação da profissão, que opera, em última instância, uma reorientação no mundo do trabalho, do trabalho formal, assalariado nas escolas, para o trabalho não formal, de bens e serviços. A partir de um conturbado Projeto de Lei (PL nº 330/95), que começou a ser discutido só depois de um ano já em tramitação na Câmara dos Deputados, foi aprovado no Senado (PL nº 33/98), no ano de 1998, e posteriormente sancionado pelo Presidente da República, a Lei nº 9.696/98, que regulamenta a profissão de educação física no meio não formal, visto que no âmbito formal de ensino já era regulamentada pelo MEC.

Desde a primeira redação, existiam críticas em relação à forma como estava sendo conduzido e como foi elaborado o PL nº 330/95. Tais críticas centravam-se nos argumentos de que, além de antidemocrático pelo tom de sua pressa e pela ausência de discussão junto aos professores de educação física, trazia em seu bojo manifestações ligadas a um retrocesso no campo da produção de conhecimento em educação física na, medida que ignorava seus debates, mas que, fundamentalmente, apontava para a adaptação de uma sociedade da exclusão proveniente do sistema capitalista de produção (Castellani Filho, 1996; Faria Junior, 1996 e 1996; Ferreira, 1996; Nozaki, 1997; Palafox e Terra, 1996).

À primeira vista, a regulação do campo social no sentido de resguardar os direitos dos trabalhadores, seja ela no campo da educação, saúde, habitação, segurança e assim por diante, não pode ser vista como uma prática neoliberal, muito pelo contrário. Não obstante, a regulamentação da profissão não provém de tal ordem conceitual. Muito pelo contrário, trata-se apenas de gerir a crise do capital, retirando a discussão dos direitos do trabalhador, e repontuando-a na conquista de um mercado emergente e precarizado das atividades físicas, que surgem quase como alternativa ao avanço dos ataques àqueles direitos: “Hoje, as atividades nestes segmentos são **terra de ninguém**, são **espaço vazio**. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (Steinhilber, 1996a:51).

Nesse sentido, a reserva de mercado, por meio da regulamentação da profissão, é uma tese cabível no contexto neoliberal, visto que não trata da regulamentação que garanta direitos no campo do trabalho pelo qual o Estado deve se responsabilizar, colocando os trabalhadores em confronto uns com os outros. A lógica assumida é perfeitamente ajustada ao contexto individualista do capitalismo contemporâneo, dando por vencedora a tese da exclusão. Assim, vence a posição de que não se salvam todos neste modelo e, assim, torna-se uma questão de corrida para a salvação individual. O caso da regulamentação da profissão de educação física esteve apoiado em pressupostos corporativistas profissionais que atacam outros trabalhadores ao invés de centrar fogo nos detentores dos meios de produção, neste caso, os grandes proprietários do mundo das atividades físicas.

Aqui, o mundo do trabalho torna-se categoria central para o combate à idéia de profissão regulada pelo mercado, posto que responde muito mais do que à simples questão de “a qual profissional, juridicamente, compete a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades” (Steinhilber, 1996b:20). O conceito de mundo do trabalho mostra-se mais profundo e merece ser levado em conta para as análises, pois trata fundamentalmente das relações de poder entre proprietários e trabalhadores na luta de classes, da relação da exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar no mundo do capital.

Portanto, tomando como categoria de análise o mundo do trabalho, perceberíamos, por exemplo nesta situação, que a relação de poder dos donos do capital continuará persistindo, ainda que se delegue, via força de lei, a exclusividade para os trabalhadores da educação física gerirem o mercado das atividades não formais. Isso porque existe um grande contingente desses trabalhadores, o que não impediria a formação ainda de um grande exército de reserva, que pode substituir a qualquer momento os outros trabalhadores, a troco de um menor salário, ou de piores condições de trabalho. Vale a lembrança de Anderson (1995) que, para a perspectiva

neoliberal, a criação de um exército de reserva é extremamente importante.

Neste ponto, para um trabalhador da educação física, "...de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos **seus empregos** garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva" (Nozaki, 1996).

Assim sendo, a categoria trabalho, como vimos discutindo, é central para a análise do próprio desenvolvimento e reordenamento do atual estágio da educação física brasileira e a sua relação com determinado projeto histórico social. As mudanças ocorridas no sentido de descaracterizar o trabalhador da educação física – antes um assalariado da educação formal (e na maior parte pública), para um prestador de serviços (precarizados) da área não formal – obedecem a toda uma investida do projeto histórico capitalista. Não se trata aqui de uma simples defesa do campo formal de ensino, entendido também como espaço no qual estamos perdendo postos de trabalho. Trata-se do questionamento da necessidade de garantia de socialização dos conteúdos da cultura corporal historicamente construídos, que se mostram desprivilegiados no atual projeto educacional hegemônico. Por outro lado, trata-se também de um questionamento da precarização do trabalho no reordenamento da educação física, por meio da sedução que vimos sofrendo do espaço não formal, sem antes observar condições concretas deste trabalho (piso salarial, férias, carteira assinada, direitos previdenciários...).

Justifica-se, desta feita, o resgate da centralidade das análises do mundo do trabalho à medida que não existe a possibilidade de compreensão da conjuntura que cerca a educação física e a educação em geral, sem que se façam relações com o plano concreto (Marx e Engels, 1989). Na perspectiva da superação do modo de produção capitalista, os trabalhadores, tanto da educação, e especificamente os da educação física, urgem dar respostas em torno de sua organização para o enfrentamento das questões hegemonicamente colocadas no

mundo do trabalho. Neste sentido, vale lembrar que a relação de luta entre os trabalhadores e o capitalismo flexível tem se mostrado um campo interessante de investigação, dado o amoldamento daqueles primeiros frente à complexificação do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, no que diz respeito à perda das reivindicações históricas de uma sociedade emancipada do trabalho abstrato e produtora de mercadorias. Para um aprofundamento destas questões na educação física é necessário, em um outro momento, perfilar análises da realidade concreta do trabalho realizado pelos professores, mediado pela presente reconfiguração do mundo do trabalho, análises estas que se mostram carentes no campo da nossa literatura.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Em um momento cercado de crises de identidades epistêmicas, que imputam a impossibilidade da racionalidade, como também da própria organização coletiva em torno de um projeto histórico, no plano da educação física brasileira a questão colocada para os professores nos traz um enorme desafio não teórico, de cunho estritamente acadêmico, mas concreto, no que tange ao cotidiano de cada professor, mas que mantém relações íntimas com a organização societária na qual estamos inseridos. Como pensar que o trabalho, na contemporaneidade, não é mais uma categoria central para o ser humano, se na nossa área não se discute nada, nem se tem outra preocupação que não se referencie à organização dos professores da educação física em diversos campos do trabalho, à organização do trabalho pedagógico, orientado nas várias perspectivas de construção social?

Da mesma forma, como pensar a educação física em todo o reordenamento pelo qual vem passando, sem tentar aprofundar, no interior da luta de classes, o avanço de determinados setores na construção hegemônica de seu projeto civilizatório, e as ações de resistência a este processo? Assim sendo, percebemos que para um problema ser teórico, tem que emanar de uma questão concreta, e refletir, com muita clareza, uma determinada construção social. Por outro lado, a questão concreta a ser resolvida, os

caminhos a serem trilhados, necessita de uma orientação ontológica, e dela não se consegue desvencilhar, ou se fragmentar. Assim parece nos ensinar a dialética.

Neste sentido, que lições podemos tirar dos acontecimentos recentes por que vêm passando nossa área? Mais do que isso, que respostas o campo revolucionário precisa dar neste momento? Como bem pergunta Antunes em relação ao sindicalismo, que caminhos escolheremos enquanto trabalhadores da educação física e, portanto, da educação; negociaremos “dentro da Ordem ou contra a Ordem?” Ou seja, procuraremos

elaborar um programa de emergência para simplesmente gerir a crise do capital ou tenta[remos] avançar na elaboração de um programa econômico alternativo, formulado sob a ótica dos trabalhadores, capaz de responder às reivindicações imediatas do mundo do trabalho, mas tendo como horizonte uma organização societária fundada nos valores socialistas e efetivamente emancipadores? (Antunes, 1995:154).

O imediatismo nos coloca a regulamentação da profissão como alternativa para nossa exclusão do mundo do trabalho. Não percebe, contudo, que nada têm em comum as reivindicações imediatistas da reserva de mercado, de caráter corporativista e submisso ao capital, com as reivindicações imediatas, classistas e legítimas do mundo do trabalho, canalizadas hoje no asseguramento dos direitos sociais no campo da educação, historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Mesmo a respeito destas últimas reivindicações, apesar de legítimas, percebemos que não dão conta, por si próprias, de transformar a realidade a nós imposta. Não existe liberdade para o homem em uma sociedade de exploração do trabalho. Não obstante, é necessário que, até que se supere este modelo social, tenhamos conosco uma pauta de reivindicações, um programa de transição para uma outra sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático.* São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES R. L. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL **Projeto de Lei nº 101/93 (1.258 D/98) – estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1993.
- _____. **Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101/93 – estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996a.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1996b.
- _____. **Resolução nº 33, de 12 de agosto de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** Brasília: Senado Federal, 1998
- BRUNO, L. Trabalho, qualificação e desenvolvimento econômico. *In: BRUNO, L. (org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* São Paulo: Atlas, 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Boletim Informativo.** Santa Catarina: 8(3):6-14, 1996.
- FARIA JUNIOR, A. G. de. *et al.* O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Santa Catarina: 17(3):266-272, 1996.
- FERREIRA, M. G. Educação física: regulamentação da profissão e esporte educacional ou... neoliberalismo e pós-modernidade: foi isto que nos sobrou? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Santa Catarina: 18(1):47-54, 1996.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In: GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.* Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In: TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado*

- educacional do neoliberalismo.** Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na esfera pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. A nova intransparência. **Novos estudos Cebrap.** São Paulo, n° 18, 1987.
- HAYEK, F. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- KUENZER, A. Z.. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In:* FERRETI, C. J., *et. al.* (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência – das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes/Papirus, 9(64):13-49, 1998.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- _____. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** Clássicos do Pensamento Político. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.
- _____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MONTEIRO, A. J. de J. Formação profissional em educação física: formação instrumental ou consciência emancipatória? *In:* I Congresso Estadual de Educação Física/Ciências do Esporte, p. 21. Rio de Janeiro, 1998. **Anais...** Rio de Janeiro: CBCE/RJ, 1998.
- NOZAKI, H. T. Regulamentação da profissão de educação física: etapa prioritária para a legitimação. *In:* www.cev.org.br/port/leis/index.htm, 1996.
- _____. Regulamentação da profissão: o embate de duas perspectivas. **Caderno de Debates.** 5:36-40, 1997.
- OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *In:* OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. 1, 1989.
- PALAFIX, G. H. M., TERRA, D. V. Regulamentação da profissão de educação física: uma questão ideológica. *In:* www.cev.org.br/port/leis/index.htm, 1996.
- _____. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *In:* Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí: Sedigraf, 1997.
- PINHEIRO, M. do C. M. Neoliberalismo e globalização: vias transitadíssimas e engarrafadas e a questão da Cultura Corporal. *In:* **Motrivivência.** Florianópolis, 9(10):96-120, 1997a.
- _____. Discutindo alguns pontos da nova-velha LDB. **Caderno de Debates.** 5:63-74, 1997b.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense/Unesp, 1990.
- SILVA, P. T. N. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na educação física. **Motrivivência,** Florianópolis, 9(10):121-141, 1997.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In:* TOMMASI, L. de, WARDE, M. Jorge, H. S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.
- STEINHILBER, J. Profissional de educação física... existe? *In:* V Ciclo de Palestras CAEFALF-UERJ, p. 43-58. Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: CAEFALF/UERJ, 1996^a.
- _____. **Profissional de Educação Física... existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996b.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE, p. 861-871. *In:* X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia, 1997, **Anais...** Goiânia, vol. 2, 1997a.
- _____. Saudação aos estudantes de educação física Eneef/97 Belém do Pará: na luta para vencer. *In:* **Motrivivência,** 9(10):224-233, 1997b.
- _____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *In:* **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 9(1):13-23, 1998.
- TOMMASI, L. de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In:* TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.