



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANO FRANÇA BORGES**

**MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação  
Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica**

**BELÉM – PA**

**2022**

ADRIANO FRANÇA BORGES

**MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação  
Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM – PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

B732m Borges, Adriano França.  
Mudanças no mundo do trabalho e formação profissional : um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica / Adriano França Borges. — 2022.  
129 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Formação de professores. . 2. Trabalho docente. . 3.  
Mundo do trabalho.. I. Título.

CDD 370

---

ADRIANO FRANÇA BORGES

**MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação  
Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (Examinador Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

---

Profª<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Elza Margarida de Mendonça Peixoto (Examinadora Externa)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FACED/UFBA

Belém, PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Conceito: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

A todas e todos que de algum modo participaram direta ou indiretamente para o alcance deste passo acadêmico.

Minha família, em especial, a minha mãe que sempre fez o possível e o impossível para garantir meu acesso à educação e me ensinou desde sempre a importância do estudo na construção de um ser humano consciente.

Aos companheiros e companheiras de profissão, que estão ombro a ombro comigo na luta por um mundo mais justo, de menos desigualdades e com melhores condições de vida para a classe trabalhadora como um todo.

Aos grupos de pesquisa LEPEL e CAÊ, por todas as discussões e conhecimento compartilhado.

Aos companheiros André e Adnelson, que me ajudaram a construir o projeto de pesquisa para o mestrado e também a me preparar para as fases subsequentes.

Ao meu orientador, Carlos Nazareno, por ter me confiado uma oportunidade de cursar esse sonho e por todos os conselhos que me engradeceram enquanto pessoa.

Aos professores do PPGED/UFPA, por todo o conhecimento repassado.

Ao companheiro Osvaldo Galdino, pela parceria e colaboração.

Aos meus alunos de treinamento personalizado, consultorias *online*, das turmas de formações profissionais e todos aqueles que já me deram a oportunidade de ser ouvido exercendo o que julgo que nasci para fazer: ensinar.

Aos meus amigos, que me incentivam e me ajudam a ser uma pessoa mais feliz.

Aos participantes da pesquisa, que destinaram parte dos seus dias para ajudar na construção deste trabalho.

À Maura, minha companheira de vida, amor da minha vida, que me deu forças nos tempos de angústia e medo.

A todos e todas vocês, muito obrigado!

## RESUMO

O estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha “Formação de Professores”. Tem como objetivo analisar o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e sua interface com as condições de trabalho de egressos em academias de ginástica, com a intenção de contribuir para a construção de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos futuros professores de Educação Física que pretendem atuar nos campos não escolares, em especial nas academias de ginástica. Apresenta o seguinte problema: Como se dá a relação entre os conhecimentos tratados acerca do mundo do trabalho no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e as condições de trabalho encontradas pelos egressos em academias de ginástica? Fundamenta-se no materialismo histórico dialético como método, realizando uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFPA. Além disso, realiza uma análise de conteúdo neste mesmo documento, relacionando-o às respostas obtidas em questionários e grupo focal com 15 egressos do curso, formados há pelo menos 05 anos e que atuassem há pelo menos 01 ano em academia de ginástica. Demonstra e discute a evolução do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, as transformações ocorridas no mundo do trabalho. Constata que tais modificações reordenam a atuação e a formação dos professores de Educação Física, levando-os à atuação em academias de ginástica. Tal fato demonstra a necessidade de se discutir condições de trabalho dentro da Universidade. Concluímos que apesar das condições de trabalho serem tão desfavoráveis à classe trabalhadora, o PPC da UFPA não dá a devida importância a esta discussão. Além disso, pudemos constatar que segundo os egressos, a formação em EF da UFPA não deu conta de garantir os conhecimentos necessários para a atuação em academias de ginástica e que as disciplinas responsáveis por esse campo de intervenção foram basicamente negadas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Trabalho docente. Mundo do trabalho.

### **ABSTRACT**

The study problematizes the performance of Physical Education teachers graduating from the The study is part of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pará (UFPA), in the line “Teacher Training”. It aims to analyze the PPC of the Degree in Physical Education at UFPA and its interface with the working conditions of graduates in gyms, with the intention of contributing to the construction of a pedagogical project that meets the needs of future teachers of physical education. It presents the following problem: How is the relationship between the knowledge treated about the world of work in the Degree Course in Physical Education at UFPA and the working conditions found by graduates in gyms? It is based on dialectical historical materialism as a method, performing a documental analysis of the Pedagogical Project of the Physical Education Course at UFPA. In addition, it performs a content analysis in this same document, relating it to the responses obtained in questionnaires and a focus group with 15 graduates of the course, graduated for at least 05 years and who worked for at least 01 year in a gym. It demonstrates and discusses the evolution of the capitalist mode of production and, consequently, the changes that have taken place in the world of work. It notes that such changes reorder the performance and training of Physical Education teachers, leading them to work in gyms. This fact demonstrates the need to discuss working conditions on the University. It concludes that the discussion about the world of work in the training process is deficient and that its absence harms the union of the class around a struggle for better living conditions.

**Keywords:** Teacher training. Teaching work. World of work.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAD	Associação Brasileira de Academias
CACEF	Centro Acadêmico de Educação Física
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONFED/CREFs	Conselhos Federal e Regionais de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
GTT	Grupo de Trabalho Temático
LERES/UEPA	Laboratório de Exercícios Resistidos e Saúde da Universidade do Estado do Pará
LEPEL/UFPA	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo histórico-dialético
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED/UFPA	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	21
<b>1.1. O marxismo como teoria do conhecimento e o materialismo histórico dialético como método</b>	
<b>1.2. O caminho metodológico</b>	28
<b>2. O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATUAL ESTÁGIO DO CAPITALISMO</b>	34
<b>2.1. Os modos de produção pré-capitalistas e o surgimento do capitalismo</b>	34
<b>2.2. O atual estágio do capitalismo</b>	45
<b>2.3. A dinâmica de exploração do trabalho no capitalismo</b>	50
<b>2.4. A formação e o trabalho docente no atual estágio do capitalismo</b>	57
<b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA E O REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: UMA REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO</b>	67
<b>3.1. Formação, regulamentação e atuação em educação física a partir do ordenamento do mundo do trabalho: uma descrição sobre os estudos encontrados</b>	68
3.1.1. A formação em Educação Física frente o reordenamento do mundo do trabalho	72
3.1.2. A regulamentação do profissional de Educação Física e o reordenamento do trabalho do professor de Educação Física	77
<b>4. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	82
<b>4.1. Elementos estruturantes do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFPA</b>	82
<b>4.2. O perfil socioeconômico dos egressos</b>	90
<b>4.3. Entre o escrito e o dito: a relação entre o PPC e as respostas dos egressos acerca do mundo do trabalho e atuação profissional</b>	97
4.3.1. Atuação profissional e condições de trabalho	97

4.3.2. Componentes curriculares e atividades formativas	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS</b>	114
<b>APÊNDICES</b>	120
<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	
<b>APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GRUPO FOCAL</b>	126
<b>ANEXOS</b>	127
<b>ANEXO 1: DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA BELÉM</b>	127

## INTRODUÇÃO

(...) Muitas dificuldades terão de ser enfrentadas, mas não vos deixeis desencorajar — sede decididos, porque certo é o vosso triunfo e certo é que todo passo adiante em vossa marcha servirá à nossa causa comum, a causa da *humanidade!* (ENGELS, 2010, p. 45).

Iniciar este trabalho com essa frase de Engels<sup>1</sup> foi uma opção para demarcar a quem este escrito tem a intenção de servir: à classe trabalhadora!

O estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), em nível de mestrado, problematiza o conhecimento acerca do mundo do trabalho desenvolvido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as condições de trabalho dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física (EF).

Marx e Engels (2005) afirmam que toda a história conhecida da humanidade é constituída por uma luta entre classes antagônicas. Assim foi na sociedade feudal, na escravista e agora no capitalismo<sup>2</sup>. Nesse sentido, por compreender o lado que se está na luta de classes<sup>3</sup> que se sucede na atualidade, o estudo apresentado a seguir terá o esforço de reunir autores, dados, técnicas de coleta e análise de dados que reforcem a necessidade de união da classe trabalhadora para enfrentar o acúmulo e as desigualdades efetivadas pelo capitalismo<sup>4</sup>.

Sobre as classes antagônicas no capitalismo, Marx e Engels (2005) ajudam a compreendê-las, ao afirmar que por burguesia “entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção<sup>5</sup> que empregam o trabalho assalariado” (p. 40). Simplificando esse conceito, Canary (2012) afirma que burguesia é a classe social que é dona de tudo o que é necessário para se produzir riqueza. Por proletariado, Marx e Engels (2005) conceituam como os trabalhadores modernos que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Como alerta Antunes (2020), obviamente a classe trabalhadora não é a mesma daquela analisada por Marx e Engels em meados do século passado, entretanto, a sua característica essencial ainda permanece a mesma: é a classe que não possui meios de produção. Por isso,

---

1 Friedrich Engels foi o grande companheiro de Karl Marx na pesquisa sobre o capitalismo e suas contradições.

2 Segundo Marx e Engels (2005) a sociedade burguesa moderna simplificou o antagonismo entre as classes, dividindo-a em duas grandes categorias: burguesia e proletariado.

3 Nos diferentes momentos da história, percebemos uma estrutura dividida em classes e, para Marx e Engels (2005), toda a história conhecida até hoje é baseada na luta de classes.

4 Segundo Relatório do Banco Credit Suisse, em 2020, 49,6% da riqueza do Brasil se concentrou nas mãos de apenas 1% da população (SHORROCKS; DAVIES; LLUBERAS, 2021).

5 Marx (2017) afirma que tanto os meios de trabalho – uma coisa ou um complexo de coisas entre o trabalhador e o trabalho – quantos os objetos do trabalho em si, podem ser considerados como meios de produção.

assim como Antunes (2020) propõe, neste trabalho será considerada a classe dos trabalhadores da EF como proletariado, tal como entendiam Marx e Engels.

Se por um lado é perceptível um avanço de ações que queiram perpetuar o modelo capitalista de produção e seu antagonismo entre classes, por outro, precisa-se de organização para resistir, em diferentes espaços, tais como: partidos políticos, sindicatos, associações e também na Universidade. Por isso, discutir formação e atuação profissional é fundamental dentro da luta de classes.

Baseado na trajetória pessoal do autor deste trabalho, é preciso ir além das aparências encontradas nas leituras relacionadas ao objeto de estudo deste. É preciso conhecer a fundo a realidade vivida pela classe trabalhadora. Como afirmara Engels (2010): “[...] não me interessava um conhecimento apenas *abstrato* de meu tema – eu queria conhecer-vos em vossas casas (...) debater convosco vossas condições de vida e vossos tormentos...” (p. 37, grifo do autor,). Nesse sentido, por compreender que o trabalho desenvolvido pela classe trabalhadora, aqui representada pelos trabalhadores da Educação Física (EF), são reduzidas às mesmas condições de qualquer outra mercadoria<sup>6</sup>, estando sujeito aos caprichos dos capitalistas (MARX, 2002), estes estudos devem rumar na direção da superação dessa situação.

Esse escrito compreende a complexidade e as crises inerentes ao modo de produção capitalista e coaduna com a afirmação de Marx (2017, p. 831), quando diz que o capitalismo, “ao atingir certo nível de desenvolvimento, engendra os meios materiais de sua própria destruição”. Portanto, o estudo em questão tem como missão conscientizar a classe trabalhadora de sua posição e da necessidade de superar o capitalismo, no sentido de buscar outro modelo social para organizar a produção e a vida: o socialismo.

Esse estudo surge como resposta a inquietações acumuladas ao longo da graduação do autor em Licenciatura em Educação Física, no qual foram vividas experiências tanto no campo de intervenção escolar, quanto no não escolar. Percebeu-se que a maior parte dos colegas optava por estagiar em espaços não escolares, principalmente nas academias de ginástica, em desvalorização à escola como uma possibilidade de intervenção profissional.

Discutir sobre formação e atuação em Educação Física faz parte da rotina acadêmica do autor desde o ano de 2012, em que houve uma eleição para coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nessa eleição, duas chapas concorriam com discursos bem distintos: uma afirmava que o curso de

---

<sup>6</sup> “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, 2017, p. 113)

licenciatura não dava aos seus futuros profissionais o direito legal de atuar em espaços não escolares; a outra afirmava que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) subsidiava-os para essa atuação. De frente com este debate, o autor debruçou-se sobre leituras que permitissem ajudá-lo a entender a discussão sobre a formação em EF, o que lhe fez chegar à conclusão de que a fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado atende aos interesses da classe dominante.

A aproximação com o objeto foi desenvolvida por outros acontecimentos vividos ao longo da graduação, como a inserção em movimentos sociais, em especial o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). O MNCR é um movimento de resistência à divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado, à regulamentação da profissão e luta pela extinção dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física<sup>7</sup> (Sistema CONFEF/CREFs).

Segundo o MNCR, a regulamentação cumpre um papel de fragmentar a classe dos trabalhadores na EF, criando uma cisão entre regulamentados e não regulamentados e, portanto, concretizando a lógica da sociedade capitalista de acesso ao conhecimento e ao trabalho. Por isso, o MNCR defende a regulamentação do trabalho, levantando a bandeira do acesso aos direitos básicos e fundamentais, como por exemplo, o salário (SILVA et al., 2011).

A aproximação do autor do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) também o fez refletir sobre a formação. Para o MEEF, a fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado visa dividir a classe dos professores e também dos estudantes, com intenção de dificultar a luta organizada por condições de trabalho melhores (EXNEEF, 2010). Ainda segundo o MEEF, a formação deveria ser única em torno da licenciatura, pois o trabalho docente é o que caracteriza a prática profissional na EF independente do local de atuação.

Outro acontecimento importante foi a experiência no Laboratório de Exercício Resistido e Saúde da Universidade do Estado do Pará (LERES/UEPA), em que o autor pode perceber que o trabalho desenvolvido por professores de Educação Física, mesmo em ambientes não escolares, como a academia de ginástica, é um trabalho educativo. Ao atuar com musculação no laboratório, o autor passou a ensinar os alunos sobre as técnicas dos movimentos e os benefícios que o exercício físico pode proporcionar.

A vida universitária permitiu ao autor o contato com pessoas e locais que não são acessados pela maioria da população. Segundo Silva e Molina Neto (2012), esse contato

---

7 O sistema CONFEF/CREFs é o órgão que regula a profissão de profissionais de Educação Física no Brasil.

configura um cenário de desvelamento da realidade que impulsiona uma “consciência política reivindicatória”. (p. 867). Portanto, a aproximação com a discussão em torno da formação e da atuação profissional se deu pelo meu estágio no laboratório da Universidade e, *a posteriori*, pelo trabalho em academias de ginástica.

De posse dessas experiências ao longo da graduação, ao se formar, ingressou na Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal do Pará (LEPEL/UFPA), fato que teve extrema relevância na sua construção como acadêmico, professor e militante político. Dentro do grupo, pode discutir, (re)pensar a prática profissional dentro de academias de ginástica e construir o projeto a ser submetido ao PPGED/UFPA.

Além disso, ao se formar, o autor passou anos de sua trajetória profissional atuando em academia de ginástica como professor na sala de musculação, no setor de natação adulta e infantil, além de atuar com avaliação física e como *personal trainer*. O fato de precisar atuar em diferentes funções como professor vai de encontro ao afirmado pelo MEEF, visto que “uma formação ampla é o mínimo necessário para nos garantir alguma possibilidade de trabalho quando sairmos da Universidade” (EXNEEF, 2010). Por isso, ao me deparar com o mercado de trabalho, senti falta de maiores conhecimentos relacionados às condições de trabalho que são encontradas no lado de fora da Universidade.

No ano de 2015, o autor participou de uma Audiência Pública ocorrida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em que a extinção do bacharelado foi proposta e extremante festejada àquela altura. Entretanto, logo na sequência, a partir de ações do Sistema CONFEF/CREFs – que representa a classe dominante dentro da área – e também pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff,<sup>8</sup> uma nova comissão ficou responsável pelo encaminhamento do processo, que resultou, a portas fechadas, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES), nº 06 de 18 de dezembro de 2018 que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF.

Toda essa trajetória impulsionou a necessidade de acúmulo teórico a partir de uma perspectiva crítica de formação de professores, em que educação e saúde possam dialogar em busca de um sistema educacional inovador e transformador. Logo, considerando a experiência como estudante na graduação e agora como professor que atua em academias de ginástica, o

---

8 “O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma.” (AGÊNCIA SENADO, 2016)

autor percebeu as enormes dúvidas que há entre os estudantes (e aqui o autor se inclui também) sobre como transferir aquilo que é visto na graduação para o campo prático de atuação.

O estudo realizado por Amaral (2015) analisou o conhecimento tratado ao longo da graduação frente à organização do trabalho pedagógico dos professores em seus postos de trabalho. Concluiu que, para os egressos, os conhecimentos específicos — que deveriam ser utilizados em espaços não escolares de atuação — eram negados por uma posição política.

Há uma disputa dentro das formações em Educação Física que é determinada por diferentes concepções de mundo, sociedade e da própria Educação Física, influenciando na construção de diretrizes para a formação acadêmica dos futuros profissionais. De um lado está o CONFEF, que defende a regulamentação da profissão e a fragmentação da formação, e, de outro, um setor progressista, representado por movimentos sociais, como o MNCR, e movimentos acadêmico-científicos como o Grupo de Trabalho Temático — usa-se a sigla GTT — Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que são contrários a estes processos (SANTOS JÚNIOR, 2013).

Sobre a regulamentação da profissão defendida pelo CONFEF/CREFs, segundo Quelhas e Nozaki (2006), foi a partir dela e da fragmentação dos cursos de Educação Física que o perfil profissional almejado para os futuros professores é destinado para que estes atendam ao mercado das atividades físicas — que está em crescente expansão no país, porém com condições cada vez mais precárias de trabalho.

Em relação a essas condições precárias de trabalho, pode-se encontrar em Quelhas (2012) a identificação de uma extenuante jornada de trabalho, instabilidade no emprego e encerramento precoce da vida laboral em academias de ginástica. Ainda segundo o autor, os trabalhadores que atuam em academias são levados a desenvolver uma carreira de empreendedores, o que traz como consequência a exploração que sofrem e o prejuízo da identificação destes profissionais em torno da classe de professores, o que escamoteia a luta organizada em prol de melhores condições de trabalho.

Como se verifica em pesquisas anteriores, a academia de ginástica tem sido a grande oportunidade de emprego para recém-formados em Educação Física, fato influenciado pela redução do número de concursos públicos e da fetichização do trabalho como *personal trainer*. Os professores que atuam em academias de ginástica, mais especificamente nas salas de musculação, apresentam altas jornadas de trabalho, baixa remuneração e um alto grau de exploração (BORGES et. al, 2021).

Quando se trata de regulamentação e fragmentação dos cursos de Educação Física, percebe-se uma discordância sobre a essência do profissional a ser formado e do trabalho que o futuro professor poderá desenvolver. Para os defensores da formação fragmentada (encabeçados pelo CONFEF/CREFs), os cursos de bacharelado devem ser consolidados para atender ao mercado das atividades físicas, que está em crescente expansão no país, embora com condições precarizadas de trabalho (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Esse debate não é recente na área, pois a Educação Física tem — na sua história, íntima — relação com as Ciências Biológicas e da Saúde, fato que influencia a formação e a atuação de professores de Educação Física até os dias atuais (QUELHAS; NOZAKI, 2006). As diferentes interpretações sobre a relação entre Educação Física e Saúde promovem intensas discussões sobre o currículo e a atuação dos professores dentro e fora da escola.

Sobre o mercado das academias de ginástica, segundo dados da Associação Brasileira de Academias (ACAD), em 2018, o Brasil ocupava a décima segunda posição em faturamento mundial nesse mercado com algo em torno dos 2,1 bilhões de dólares (ACAD, 2018). Além disso, o Brasil é o segundo em número de academias – com mais de 34 mil empresas – e o quarto em número de clientes, com mais de 9,6 milhões de pessoas. Dados encontrados no site do Conselho Regional da 18ª Região (CREF 18) atestam que nos estados do Pará e do Amapá tem-se cerca de 190 empresas registradas<sup>9</sup>.

Mesmo com esses números exorbitantes de faturamento, percebe-se, tal qual alertou Marx (2020), que os salários, se aumentados, diminuem a luxúria vivida pela burguesia. Portanto, mesmo com um faturamento suficiente para dar melhores condições de vida aos trabalhadores que produzem a riqueza dentro das academias, tais como os professores na sala de musculação, o que se percebe é uma remuneração abaixo da necessária, somada a uma jornada extenuante de trabalho (QUELHAS, 2012; BORGES et al., 2021).

A expectativa de crescimento do setor, segundo dados encontrados na revista da ACAD, é de que, até o ano de 2030, 230 milhões de pessoas estejam praticando exercícios físicos em academias de ginástica (ACAD, 2018). Aqui é importante demarcar que o exercício físico é mercantilizado como qualquer outra mercadoria nestes espaços, acompanhando a tendência do sistema capitalista de avançar a todos os locais em que há possibilidades de lucro (QUELHAS, 2012).

A expansão do mercado das academias de ginástica influencia na formação em Educação Física. Por isso, ao se analisar o número de instituições que são autorizadas a

---

<sup>9</sup> Dados encontrados no site do CREF18 (<http://cref18.org.br/>). Acesso em: 01 jul 2021.

ofertar cursos de Educação Física em Belém, percebe-se essa influência. Segundo Aranha (2011), no ano de 2011 havia 05 instituições em todo o estado ofertando cursos de Educação Física, porém apenas na modalidade licenciatura. Ao pesquisar dados do Ministério da Educação (MEC)<sup>10</sup>, atualmente encontram-se 39 instituições credenciadas com autorização para ofertar cursos de Educação Física nas duas modalidades: licenciatura e bacharelado.

Chama-se atenção para o fato de não haver, até o ano de 2013, nenhum curso de graduação em Educação Física na modalidade de bacharelado — apontado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) como a modalidade responsável para formar profissionais para os ambientes não escolares (clubes, academias e etc.).

Em seu estudo, Aranha (2011) analisou o currículo das 05 instituições que ofertavam a Formação em Educação Física na década de 2000 a 2010, dando enfoque sobre as concepções, os conteúdos curriculares e os modelos de profissionalidade. Ele concluiu que os currículos formativos apresentam uma intenção de atender as demandas impostas pelo capital, porém oferece um indicativo de que é possível resistir às normatizações oficiais, citando como exemplo o currículo da UEPA.

Gordo (2011) analisou o currículo das universidades públicas (Federal e Estadual) e entrevistou estudantes do último semestre do Curso de Educação Física. Como resultado a autora sinaliza que os projetos político-pedagógicos necessitavam de revisão para atender as demandas do mercado de trabalho e as aspirações dos estudantes, fatos que não estavam sendo atendidos pelas Universidades. Ainda segundo esta autora, os currículos dos cursos de Educação Física analisados (Universidade Federal do Pará — *campi* Castanhal e Belém — e da Universidade do Estado do Pará) não dão conta de formar para o mercado não escolar, pois só apresentam a modalidade de licenciatura, apontando a necessidade de uma nova formação.

É importante localizar que os projetos, foco de análise da autora acima citada, não estão mais em vigor, necessitando de atualização e, principalmente, de uma discussão que supere a perspectiva de formação restrita e/ou direcionada ao mercado de trabalho. Portanto, é necessário salientar que esse mercado apresenta condições precarizadas aos profissionais e que estes anseiam por uma formação humana e política que não esteja voltada somente à certificação e ao atendimento das demandas do mercado (BASTOS, 2013).

Para Nozaki (2004), a Educação Física responde de forma imediata aos desmandos do mercado de trabalho, principalmente quando se pensa na secundarização da disciplina nas

---

10 Dados de 2020 encontrados no Portal do Ministério da Educação (e-MEC). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

escolas e na supervalorização das práticas corporais nos espaços não escolares. Além disso, o autor aponta que, nestes espaços, impera a ideologia da empregabilidade por meio do trabalho precário.

O estudo de Quelhas (2012) analisou a precarização do trabalho de professores de Educação Física em academias de ginástica do Rio de Janeiro, o que o levou à conclusão que nas academias de ginástica há um processo similar a outros ramos produtivos, em que contratos parciais e o trabalho autônomo (por meio do *personal trainer*) geram jornadas extenuantes, incertezas, instabilidade e o encerramento breve da vida laboral.

Brugnerotto (2008) analisou os currículos de seis Universidades públicas no Paraná com o objetivo de compreender o enfoque dado à saúde em cursos de Educação Física. Para isso, realizou uma análise documental dos PPCs de licenciatura e bacharelado. Ele percebeu que, apesar de alguns cursos apresentarem disciplinas que compreendam a saúde como um processo dinâmico influenciado por outros fatores socioeconômicos, o que prevalece são componentes curriculares com um enfoque biomédico — desenvolvendo uma relação simplista de que a saúde é dependente da prática de exercícios físicos.

Uma pesquisa desenvolvida por Rossi (2008) analisou a influência dos conhecimentos tratados na graduação de professores que atuavam em academias de ginástica de Bauru (SP). Nesse sentido, concluiu que havia vários licenciados atuando em academias e, como dito anteriormente, essa atuação é tida como errada por uma parcela da área. Porém, tanto licenciados quanto bacharéis afirmaram que suas formações não eram suficientes para a atuação em academias de ginástica.

Santos Júnior (2013) analisou as concepções de acadêmicos e professores da UEPA e da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre a discussão licenciatura e bacharelado realizando uma relação entre essas perspectivas e o que está descrito nos PPCs dos cursos dessas instituições. Concluiu que as ideias defendidas por estudantes e professores são influenciadas por suas visões de sociedade, em que a defesa do bacharelado representa uma proteção de *status quo*, pois “o trabalhador deverá se ajustar à sociedade, tornando-se um profissional liberal, autônomo em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, em que as leis trabalhistas são desregulamentadas.” (p. 151).

Nesse sentido, Gawryszewski e Coimbra (2008) alertam para o fato de que o Sistema CONFEF/CREFs, aliados ao grande empresariado do ramo das academias de ginástica, difundem a resignificação do trabalho docente, levando os professores para uma atuação autônoma, sem garantias trabalhistas. Além disso, segundo os mesmos autores, essa relação entre o CONFEF e a burguesia do *fitness* age para garantir contratos parciais de trabalho,

diminuição de direitos trabalhistas e salários ínfimos que podem ser menores que um salário mínimo.

Ainda sobre condições de trabalho, o estudo de Paula e Braga (2014) teve como objetivo identificar o grau de satisfação de professores atuantes em academias de ginástica, chegando à conclusão que a maioria dos profissionais não está contente com seus rendimentos mensais.

Brito Neto (2009) analisou aspectos relacionados à formação e perfil acadêmico-profissional de 03 cursos de Educação Física no Estado do Pará, concluindo que apenas 01 deles avançava no sentido de criticar a lógica do mercado de trabalho e, portanto, apresentava segundo o autor, possibilidades de uma educação para além do capital. A conclusão deste estudo corrobora com o encontrado em Aranha (2011).

Uma lacuna que esses estudos apresentam é a falta de análise sobre a forma como o currículo trata sobre as condições de trabalho que os professores encontrarão no mercado de trabalho em espaços não escolares — em especial as academias de ginástica — que é o objetivo desse estudo. Por isso, de posse do que foi exposto e a partir das inquietações apontadas, surge o seguinte problema: Como se dá a relação entre os conhecimentos tratados acerca do mundo do trabalho no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e as condições de trabalho encontradas pelos egressos em academias de ginástica?

A formação profissional é mais um espaço de disputa na luta de classes e, segundo Verenguer (2005), a Universidade não deve se abster da discussão sobre mundo do trabalho e formação sob pena de irresponsabilidade social. Para a autora, é papel da Universidade fomentar pesquisas e estudos que versem sobre o mundo do trabalho, relacionando o impacto deste âmbito na formação profissional dos futuros professores.

Nessa mesma direção, Apple (1989) diz que não há neutralidade na construção de currículos formativos e que qualquer ação que tente apresentar tal neutralidade está, na verdade, objetivando o aumento da desigualdade social existente no atual modo de produção. Ainda segundo o autor, é preciso que se ampliem as análises curriculares a partir de aspectos econômicos, sociais, etnográficos e culturais. Por isso, é necessário conhecer o local de atuação dos trabalhadores, considerando o cotidiano destes para efetivar a resistência (APPLE, 1989).

Portanto, o presente estudo possui grande relevância para a área da Educação Física, pois traz contribuições para o campo da formação profissional, que está sofrendo um processo de reestruturação de suas diretrizes formativas. Por estabelecer uma relação entre formação e atuação profissional, essa pesquisa contribuirá com reflexões acerca dos limites e

possibilidades dos conteúdos abordados no PPC de Educação Física da UFPA para a prática pedagógica de professores nas academias de ginástica, com intuito de subsidiar à comunidade acadêmica para qualificar o currículo.

Com base no exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e sua interface com as condições de trabalho de egressos em academias de ginástica, com a intenção de contribuir para a construção de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos futuros professores de Educação Física que pretendem atuar nos campos não escolares, em especial as academias de ginástica.

Para alcançar o objetivo ao qual o trabalho se propõe, serão cumpridas algumas etapas: discutir as transformações ocorridas no mundo ao longo dos diferentes modos de produção na história; discutir o mecanismo de funcionamento do capitalismo e a formação e o trabalho dos professores em meio ao capitalismo contemporâneo; realizar um levantamento de estudos que tratem sobre a formação, regulamentação e atuação em Educação Física; compreender a relação do currículo do curso de Educação Física da UFPA com as condições de trabalho encontradas pelos professores de Educação Física em academias de ginástica; e sintetizar os limites percebidos pelo estudo acerca da discussão, apontando possibilidades;

A dissertação está estruturada, além da introdução, em outras cinco seções, seguindo um passo a passo coordenado para atingir o objetivo almejado. Na primeira, apresentam-se os procedimentos metodológicos realizados no estudo, além de expor o materialismo histórico-dialético (MHD) como método para a condução da dissertação, por compreender que este seja capaz de desvelar a realidade por trás do objeto.

A segunda seção discute as transformações ocorridas no mundo ao longo dos diferentes modos de produção na história, o mecanismo de funcionamento do capitalismo e a formação e o trabalho dos professores em meio ao capitalismo contemporâneo. O objetivo dessa seção é descrever a história do modo de produção em que se vive, do início até os dias atuais, por se entender que esse trajeto histórico dá elementos fundamentais para analisar o presente.

Na terceira, apresenta-se um levantamento de estudos que tratam sobre a formação, atuação e regulamentação da profissão, mostrando o que já se tem produzido e no que é preciso avançar. Nesse sentido, conseguiu-se ter um melhor panorama daquilo que já foi produzido sobre a temática, permitindo uma condução da pesquisa de forma inovadora.

Ademais, analisa-se na quarta seção a relação entre o que está descrito no PPC do curso de Educação Física da UFPA, os questionários aplicados aos professores de Educação Física que atuam em academias de ginástica em Belém e também os dados obtidos em Grupo

Focal com os mesmos professores. O intuito dessa seção é de analisar a interface entre aquilo que se tem no currículo formativo e as opiniões dos professores sobre suas trajetórias acadêmicas, suas experiências, mas, sobretudo, o que o currículo adiantou sobre o mundo do trabalho para fora dos muros da Universidade.

Por fim, as conclusões trazem a síntese dos resultados, em que se realiza apontamentos, limites e possibilidades a partir dos dados, propiciando um caminho para a utilização destes no sentido de qualificar a formação na Universidade. Além disso, discorre-se sobre lacunas existentes para que mais pesquisas possam ser organizadas sobre o tema.

## 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentam-se as opções metodológicas dos instrumentos técnicos que foram selecionados e realizados na condução desta pesquisa. Entretanto, antes de adentrar nos procedimentos, acredita-se ser necessário fazer uma exposição sobre os aspectos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético – método selecionado para a condução dessa pesquisa.

Segundo Tonet (2013), é necessário ter a clareza de que o empenho e a dedicação, assim como a rigorosidade na análise de dados, são extremamente importantes sob o enfoque do MHD, porém, para o alcance de dados mais fidedignos possíveis, a visão de classe é indispensável. Há, portanto, a necessidade de a classe trabalhadora desenvolver uma cientificidade radical que vislumbre uma análise rigorosa dos fenômenos sociais, tendo como interesse o desenvolvimento de um conhecimento capaz de sustentar os caminhos para a transformação social.

### 1.1. O marxismo como teoria do conhecimento e o materialismo histórico dialético como método

(...) A verdade científica é sempre paradoxal, se julgada pela experiência de todos os dias, que apenas apanha a aparência enganadora das coisas (MARX, 2020, p. 59).

A escolha do método MHD passa pela experiência na militância política e trajetória acadêmica, pois a seleção de uma metodologia para uma análise investigativa não pode ser despreendida da realidade concreta. Isso leva a compreender que a escolha de um método para a condução de uma pesquisa parte de uma concepção de política, de homem e de sociedade (NOZAKI, 2004).

A aproximação aos movimentos sociais e partidos políticos permitiram ao autor desta dissertação compreender a necessidade de aprender uma nova forma de analisar os fenômenos sociais. A partir de sua inserção no Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), apropriou-se de leituras que tratam sobre categorias do marxismo, tais como: luta de classes, contradição, hegemonia, entre outras.

Com a aproximação do Centro Acadêmico de Educação Física (CACEF) e, por conseguinte, da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), além do MNCR, o autor sentiu a necessidade de uma formação mais qualificada sobre as categorias do

marxismo. Ao entrar no PPGED/UFPA, encontrou na disciplina “Marxismo: método e procedimentos metodológicos” a possibilidade de expandir seus conhecimentos sobre as técnicas e procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Entendendo que se vive em uma sociedade burguesa e localizando-se dentro da classe trabalhadora, concorda-se com Marx quando ele afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Por isso, começar falando de sua trajetória, explicando sua aproximação do método, tal como Marx fizera em “Contribuição à crítica da economia política”, é de suma importância, afinal o autor é uma construção das experiências que teve. Na obra marxista supracitada, fala-se sobre sua caminhada e de como foi despertado o interesse em tratar e estudar acerca das questões econômicas, como se pode ver no trecho:

(...) Os debates do *Landtag* [parlamento-alemão] renano sobre os delitos florestais e o parcelamento da propriedade fundiária, a polêmica oficial que o sr. Von Schaper, então governador da província renana, travou com a *Gazeta Renana* sobre as condições de existência dos camponeses (...) proporcionaram-me os primeiros motivos para que eu começasse a me ocupar das questões econômicas (p. 48, grifo do autor).

Marx (2008), ainda nesta obra, afirmará que os fenômenos não podem ser explicados por si mesmos como algo natural e exemplifica com os resultados de sua revisão crítica da filosofia do direito de Hegel: “... as relações jurídicas, bem como, as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano...” (p. 49).

Antes de tudo, como visto em Engels (2010), é preciso compreender que a forma materialista de ver e analisar a história leva em consideração a produção e troca de produtos, considerando estes fatores como determinantes para quaisquer transformação social. Portanto, para descobrir as causas que determinam as mudanças sociais, “devemos procurá-las não no cérebro humano, não em seu conhecimento superior da verdade e da justiça eternas, mas nas metamorfoses do modo de produção e de troca (...)” (ENGELS, 2010, p. 75).

Aqui cabe um parêntese. Adianta-se que será feita síntese sobre a história dos modos de produção até se chegar ao capitalismo contemporâneo, relacionando-o com a formação de professores. Este caminho foi escolhido justamente pela compreensão de que são as transformações que ocorrem nos modos de produção que trarão clareza acerca de qualquer objeto de estudo a ser analisado.

O estudo do método de Marx é complexo tanto pela dificuldade quanto pelas más interpretações que foram realizadas ao longo da história. Os detratores, assim como os

defensores do pensamento marxiano, foram responsáveis por adulterações e equívocos acerca deste pensador (NETTO, 2011). O mesmo autor alerta que é preciso refletir, pois, semelhante ao século XX, ainda hoje, homens e mulheres que se intitulam marxistas são perseguidos e até mesmo torturados e assassinados, demonstrando que Marx não foi um servidor obediente da sociedade burguesa, visto que seus escritos, pensamentos e discursos foram feitos para os trabalhadores, objetivando uma revolução socialista.

Ainda conforme o autor Netto (2011), Marx direcionou suas pesquisas para uma análise criteriosa da sociedade burguesa a partir dos escritos de Engels, tendo como problema central a gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise desse modelo social. Para este mesmo autor, a sociedade capitalista a qual Marx dedicou seus estudos é construída por um conjunto de homens que se relacionam e que têm posições de classe e, portanto, extingue-se qualquer possibilidade de neutralidade na ciência, visto que o sujeito que pesquisa está imerso na sociedade.

A produção intelectual marxista constrói um conhecimento que, além de explicar o real em sua essência, possui o papel de colaborar para a transformação da realidade tendo em vista outro modelo de organização social: o socialismo. Por isso, é necessário cuidado na utilização de instrumentos e técnicas que não conseguem ir além das aparências dos fenômenos, pois, antes de tudo, utilizar o MHD para desenvolver uma pesquisa é também uma questão política (MARTINS, 2006).

O marxismo detém uma epistemologia extremamente elaborada que, segundo Martins (2006, p. 2), “dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação”. A preocupação principal da investigação nos modelos – exclusivamente – qualitativos é de como as pessoas atribuem sentidos e significados ao fenômeno estudado, ou seja, a melhor maneira de se compreender a realidade é se colocando no lugar do outro o que, de fato, não é ao desvelamento de um objeto. Aqui se podem resgatar a fala de Marx (2013, p. 38) que critica Hegel por fazer “da Ideia o sujeito e do sujeito propriamente dito (...) faz o predicado. O desenvolvimento prossegue, contudo, sempre do lado do predicado”.

Segundo Martins (2006), é preciso considerar que as dicotomias apresentadas nos modelos qualitativos, como quantitativo *versus* qualitativo, superam apenas na aparência a lógica positivista. Ao dar muita importância ao mundo empírico, a metodologia – exclusivamente – qualitativa se afasta mais ainda do MHD, pois o empírico manifesta uma representação apenas fenomênica da realidade que se desenvolve na superfície da essência do próprio fenômeno (MARTINS, 2006).

Portanto, compreende-se que defender um método apenas qualitativo de pesquisa para “afirmar-se” como um estudo baseado no MHD é um contrassenso. Obviamente, não se está aqui querendo afirmar que um trabalho baseado exclusivamente sob esse enfoque não o pode ser, entretanto, se está tecendo a crítica de que não é a única forma de fazer pesquisa. Nessa direção, cabe afirmar que será feito o possível para “fugir” do relativismo, pois, para Marx, a verdade não está apenas nas considerações teóricas, mas, principalmente, “(...) É na prática que o homem tem de provar a verdade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

Nesse sentido, Netto (2011) afirma que o pesquisador, para Marx, deve ser essencialmente ativo, pois ele precisa apreender o máximo de conhecimentos necessários para a compreensão do objeto. A partir dessa apreensão, os instrumentos e técnicas de pesquisa podem ser os mais variados, passando pela análise documental, observação, recolha de dados quantitativos etc. Ademais, é preciso ressaltar que instrumentos e técnicas não devem ser confundidos com o método. Por isso, concepções metodológicas diferentes podem utilizar técnicas e procedimentos iguais, portanto, os instrumentos e técnicas de pesquisa são meios que o pesquisador utiliza para se apropriar do objeto de estudo.

Cabe explicar que a presente dissertação optou por diferentes técnicas de coleta de dados para que fosse viável aproximar-se o máximo possível da verdade, desvelando o objeto a partir de considerações aparentes para, a partir dos dados, ter conclusões mais profundas (isso será mais bem explicado à frente).

Para Evangelista e Shiroma (2019), as categorias do método dialético são importantes para entender a relação capital-trabalho, que é um aspecto fundamental para a análise de qualquer política. Segundo elas, a educação ocupa um papel central na manutenção da hegemonia burguesa — mesmo que as argumentações nos documentos a serem estudados tentem dissimular ou ocultar a realidade. Portanto, ao analisar a relação entre o PPC de Licenciatura em Educação Física da UFPA – campus Belém – e as condições de trabalho encontradas pelos professores em academias de ginástica, precisa-se considerar que esta relação é influenciada e determinada pela dinâmica do modelo social vigente.

Ainda segundo as autoras, quando se está munido das categorias marxianas (contradição, hegemonia, ideologia etc.), pode-se perceber que a preocupação da burguesia com a educação dos trabalhadores não é uma mentira, mas sim uma verdade em partes. A preocupação da burguesia não é construída para um estabelecimento de justiça social, mas por uma necessidade de formação dos trabalhadores para o trabalho necessário à burguesia (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Evangelista e Shiroma (2019) alertam que se deve analisar os textos e documentos a partir das condições materiais de sua produção, procurando no texto os objetivos anunciados ou velados e percebendo qual a posição dos autores diante do projeto dominante. Para elas, o pesquisador precisa estar atento ao que os documentos revelam, mas também o que escondem por meio da utilização de termos ou de determinada argumentação, identificando aspectos como: para quem é produzido o documento, quem terá acesso a ele e até quem o financia.

Para as autoras acima, os documentos são importantes, porém em graus variados. Eles expressam determinações históricas que não estão contidas à primeira vista, sendo necessário ir além da aparência e realizar uma decomposição da fonte, visando encontrar a localização espacial e temporal do tema para, então, definir a magnitude de exploração dos documentos a serem pesquisado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

O citado acima é extremamente importante, pois para Marx são as ciências históricas as responsáveis por estudar as leis históricas, compreendendo que estas são modificadas a partir de cada período, diferenciando-se das leis imutáveis e gerais das ciências físicas (FERNANDES, 2008). Ainda segundo este autor, em uma pesquisa verdadeiramente científica, não importa, simplesmente, aquilo que é comum em todas as sociedades, mas é necessário que haja uma análise para além da aparência dos elementos comuns, fato desconsiderado por muitos pesquisadores das ciências históricas.

Deve-se ter clareza de que uma pesquisa qualificada não está diretamente relacionada à quantidade de fontes em que ela se baseia, mas sim pela amplitude e qualidade do diálogo entre as fontes, as determinações históricas e a realidade. Por isso, é impossível que o pesquisador reflita sobre o objeto sem uma mediação teórica e o objetivo primário deve ser ultrapassar as suas formas fenomênicas, não devendo o pesquisador insistir em elementos do senso comum (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

É importante salientar que Marx não publicou um texto especificamente dedicado ao seu método, pois, para ele, mais importante do que “como conhecer” era “como conhecer um objeto real e determinado” (LÊNIN, 1989 apud NETTO, 2011, p. 28). Para isso, o pesquisador deve começar pelo real, pelo concreto, que aparecerá como dado para que analise e abstraia elementos necessários à explicação do objeto, resultando em determinações mais simples. A abstração é a “capacidade intelectual que permite extrair de sua **contextualidade** determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44, grifo do autor).

Reforçando o pensamento acima descrito, Marx exemplifica como é possível analisar um determinado objeto, usando a análise da população de um determinado país que — em

tese — seria o elemento mais real e concreto da economia, pois “é a base e sujeito de todo o ato social da produção” (2008, p. 260). A partir do exposto, o autor afirma que, uma vez desconsideradas as classes que compõem uma população, esta será apenas uma abstração. Ademais, a palavra “classes” seria algo sem sentido ao se ignorar elementos tais como o trabalho assalariado e o capital.

Nesse sentido, Marx quer dizer que para analisar um objeto, parte-se de uma representação caótica do todo, do concreto, o que conduz à necessidade de esmiuçar o objeto em abstrações mais tênues para, enfim, poder chegar a determinações mais simples. Ao alcançá-las, precisa-se fazer um retorno ao concreto, porém, agora com uma rica totalidade de determinações e relações, pois para ele “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (2008, p. 260).

No objeto da presente investigação, parte-se da análise do PPC do curso de EF da UFPA e dos dados coletados com os entrevistados, sendo estes o ponto de partida da investigação deste trabalho. Porém, como mencionado acima, estes elementos são, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada. Percorrer esse ciclo é um desafio, tal como afirmado acima, a retornar a esses dados e análises considerando as diferentes determinações que influenciam no objeto do trabalho, como, por exemplo, as questões econômicas, políticas e de ordem social.

No método, inverte-se a proposição positivista de que o mais simples explica o mais complexo, pois somente “quando uma forma mais complexa se desenvolve é que se pode compreender inteiramente o menos complexo” (NETTO, 2011, p. 48). Portanto, é o presente que explica o passado, como se pode perceber nas palavras do próprio Marx: “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (...). A economia burguesa fornece a chave da economia antiga” (2008, p. 266). Isso não significa que para Marx a história não seja importante, mas sim que é necessário levar em conta o momento histórico dos objetos a serem analisados.

Por um princípio de incorporação e contradição, Marx considera que não se pode sacrificar a diferença essencial à unidade — muito menos o contrário —, pois, ao fazer isso, ele entraria em conflito com a sua compreensão da realidade. Por isso, resolveu esse dilema a partir da concepção hegeliana apresentada por Fernandes (2008), em que:

(...) o próprio movimento da realidade estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio da qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo. Sem os elementos comuns, o próprio desenvolvimento acumulativo da cultura e as transições bruscas de um período histórico para outro, com as correspondentes mudanças de organização social

motivadas pelas transformações das relações de produção, seriam inexplicáveis (p. 24).

Portanto, Marx uniu a essencialidade de dois métodos que até então eram considerados antagônicos entre si: o olhar geral sobre as coisas do “método naturalista” e a captação das singularidades do “método histórico”. Esse fato deu origem a um novo método de trabalho científico, que a posteriori ficou conhecido como materialismo histórico (FERNANDES, 2008).

Fernandes (2008) afirma que Marx estabelece três elementos interativos entre si e fundamentais ao estudo da sociedade que são: as forças materiais de produção, tais como as máquinas, técnicas e invenções; um sistema de relações sociais que define a posição de cada pessoa por seu poderio econômico (ou falta dele); e um sistema de padrões comportamentais que dependem da preservação ou modificação da organização social vigente. É interessante perceber que, apesar desses elementos serem interativos entre si, eles não o são de forma uniforme — pois os dois últimos elementos dependem de forma imediata do primeiro, ou seja, as transformações no sistema social geral mudam em função das transformações nas forças materiais de produção.

Percebe-se, então, que em Marx há uma indissociável conexão entre elaboração teórica e formulação metodológica, sendo a partir dessa conexão que se encontram as três categorias fundamentais do pensamento marxiano: totalidade, contradição e mediação. E é a partir da articulação entre essas categorias que ele desenvolveu uma perspectiva metodológica que lhe propiciou a materialidade de sua teoria, deixando este método como seu principal legado (NETTO, 2011).

Para Tonet (2013), a totalidade como princípio metodológico significa que nenhum objeto pode ser compreendido de modo isolado, pois o sentido de cada parte deste objeto “só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo por meio do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade” (p. 116).

A contradição é uma categoria que está em relação dialética com a da totalidade, expressando uma relação de conflito com a realidade (SANTOS JUNIOR, 2013). Para este mesmo autor, não se pode isolar um determinante de um objeto sem considerar os outros, ou seja, não se pode isolar um fator e tirar conclusões sem levar em consideração o seu contrário, haja vista que “a unidade dos contrários é determinada como um estabelecimento recíproco, pois os aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros” (p. 30).

Na epistemologia marxiana, outro ponto central é a relação entre singularidade, particularidade e universalidade. Nenhum fenômeno se expressa apenas de forma singular ou universal. Nesta oposição se manifesta uma configuração particular em que o fenômeno “assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal” (MARTINS, 2006, p. 12). Sobre essa relação entre singularidade, particularidade e universalidade, Tonet (2013) afirma que todo objeto é singular, particular e universal ao mesmo tempo, dando como exemplo as folhas de árvores encontradas na natureza. Segundo o autor:

(...) Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas “folha” implica que todas elas têm algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une (p. 113)

Portanto, a teoria marxiana não surge do nada, pois suas concepções e método partiram de uma longa elaboração teórica de seu objeto — que é a sociedade capitalista. O objetivo do pesquisador é ir além da aparência fenomênica, apreendendo a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto. Porém, isso não significa dizer que a realidade imediata (fenomênica) não seja importante, até porque é por ela que se inicia o conhecimento, mas, sim, que é importante desvelar esse objeto, compreendendo seus determinantes (NETTO, 2011).

Acredita-se ser importante afirmar que, parafraseando Marx (2008), antes que haja qualquer tipo de crítica e preconceito ligados a interesses escusos da classe dominante, a produção humana é fruto de um enorme esforço. Por isso, escolher o método MHD para conduzir uma pesquisa é um desafio que precisa ser encarado, pois é necessário municiar a classe trabalhadora com elementos que qualifiquem a sua intervenção na luta de classes.

Após esta explicação sobre a opção teórica para a condução desta pesquisa, trata-se sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados, tais como o tipo da pesquisa, as formas de coleta e de análise dos dados e as categorias de análise.

## **1.2. O caminho metodológico**

Neste tópico, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, tais como: tipo de pesquisa, material empírico, forma de coleta e análise dos dados. Como dito

anteriormente, sob a luz do MHD, parte-se do que se enxerga na realidade para, a partir dos dados, dos estudos e as reflexões realizadas, fazer um movimento de retorno ao que se via na aparência, objetivando a captura da essência do fenômeno, ou seja, aproximar-se da verdade.

Considerando o problema e os objetivos, essa pesquisa se caracteriza como explicativa, pois é um estudo que, além de registrar e analisar a formação em Educação Física para atuação em academias de ginástica, buscou identificar explicações sobre este fenômeno (SEVERINO, 2007).

Tendo em vista a teoria do conhecimento e o método empregados no estudo, este se descreve também como uma pesquisa de campo, em que, segundo Severino (2007), o objeto e/ou a fonte é observada em seu meio natural, sem que haja intervenção do pesquisador.

Para subsidiar a pesquisa de campo, foi realizada revisão de literatura que, segundo Bertucci (2011), apresentará pontos centrais abordados pelas teorias, resultados de pesquisas relevantes já realizadas, pontos comuns e divergentes entre os autores; além de lacunas existentes nessas produções, bem como perspectivas e desafios da temática a ser estudada.

Nesse sentido, selecionou-se autores que pudessem fornecer fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento do trabalho, respeitando o método selecionado para a condução da pesquisa – já explicitado anteriormente. Para encontrar trabalhos na área da EF que tratassem sobre o tema, foi realizada busca em arquivos de revistas registradas na Qualis/Capes utilizando as palavras-chave: “mundo do trabalho” e “educação física”. Após uma triagem realizada pelos títulos e resumos, nove artigos foram selecionados para análise a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) serem revistas nacionais; b) estarem registradas na Qualis/Capes da área de Educação Física; c) os textos deveriam estar disponíveis na íntegra.

Também foi realizada uma pesquisa documental, que é caracterizada como um estudo em que a fonte da coleta de dados está restrita a documentos e essa coleta pode ser realizada no momento em que o fenômeno ou fato ocorrem (MARCONI; LAKATOS, 2010). O documento a ser analisado é o PPC do curso de Educação Física da UFPA — modalidade licenciatura — que servirá para realizar uma interface entre o exposto no projeto e o que se encontra, a partir das respostas dos sujeitos, na prática profissional de professores que atuam em academias de ginástica.

Para relacionar o currículo à prática profissional desenvolvida em academias de ginástica, realizou-se uma pesquisa de campo — “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169). A pesquisa foi desenvolvida com

egressos da UFPA campus Belém, sendo a escolha motivada por ser uma instituição pública federal e também por estar em uma mudança de currículo em curso, o que faz dessa pesquisa um possível instrumento balizador.

Como técnica para coletar os dados da pesquisa de campo, desenvolveu-se um questionário, que é caracterizado como “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). O questionário foi escolhido como técnica para a coleta de dados porque a pesquisa foi construída durante a pandemia de Coronavírus<sup>11</sup>, que impossibilitou a visita aos locais de trabalho dos professores e professoras, afinal, essa técnica pode ser respondida pelo entrevistado sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A aplicação dos questionários não apresentou qualquer risco físico aos sujeitos participantes do estudo. A informação prestada por estes é de uso exclusivo para a pesquisa e será garantido o anonimato dos participantes para que não haja constrangimento por conta das informações prestadas. Foi informado, ainda, que os sujeitos poderiam a qualquer momento pedir a retirada das informações por eles prestadas sem qualquer prejuízo aos mesmos.

O benefício direto da realização dessa pesquisa será a apropriação da discussão realizada sobre as condições de trabalho encontradas pelos egressos, podendo auxiliar os sujeitos responsáveis pela reelaboração do PPC a considerarem os achados aqui descritos na direção de um currículo que atenda aos anseios da classe dos trabalhadores nesta área.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), há vantagens e desvantagens sobre o questionário. Pode-se mencionar como principais vantagens a economia do tempo, a segurança do pesquisador e dos pesquisados (por conta da pandemia) e uma maior liberdade nas respostas em razão do anonimato. Como principais desvantagens, os autores afirmam que há uma baixa devolução dos questionários, um desconhecimento do espaço e das condições em que as questões foram respondidas e uma impossibilidade de ajudar o entrevistado em questões que não sejam bem compreendidas.

Como se pensou em um número de entrevistados razoavelmente alto, preferiu-se o questionário à entrevista *on-line*, pois demandaria muito tempo e, possivelmente, seriam alcançados um menor número de professores.

---

11 Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em março de 2020, o Coronavírus foi classificado como uma pandemia, ou seja, foi reconhecido que existem vários surtos da doença ao redor do globo.

O questionário desenvolvido foi precedido de um pré-teste aplicado a professores de Educação Física que não faziam parte do universo da pesquisa, mas que possuíam experiências similares às do sujeito da averiguação. Essa verificação antecipada tem como objetivo identificar se o instrumento está bem redigido e com vocabulário acessível (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Após o desenvolvimento do pré-teste, optou-se por construir o questionário com perguntas abertas e fechadas (em anexo), pois se tinha por objetivo tanto a coleta de dados sociodemográficos do entrevistado (sexo, idade, escolaridade etc.), quanto seus relatos e opiniões sobre a temática (RICHARDSON, 1999).

Os sujeitos foram professores de Educação Física formados pelo curso de Licenciatura da UFPA e os critérios para inclusão dos entrevistados foram: 1) serem graduados em Licenciatura em Educação Física pela UFPA campus Belém nos últimos 05 anos; 2) trabalhadores vinculados a academias de ginástica há pelo menos 1 ano; 3) que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Optou-se por entrevistar professores que trabalhassem essencialmente nas salas de musculação, pois esta prática físico-esportiva é integrante na maior parte das academias de ginástica.

É importante entender que, assim como afirma Gil (2008), as pesquisas sociais envolvem tantos aspectos que não é possível considerar a totalidade de seus elementos. Por isso, optou-se por aplicar os questionários em professores formados nos últimos 05 anos, para que se pudesse ter um universo considerável e possível de ser analisado. O tempo de pelo menos 01 ano de atuação foi determinado porque se acredita que esse tempo seja suficiente para um acúmulo teórico-prático que permita uma emissão de opinião mais contundente sobre as questões que foram realizadas.

Os pesquisados foram selecionados a partir de registros da Secretaria da Faculdade de Educação Física da UFPA, que forneceu contatos e nomes dos estudantes que poderiam ser incluídos nessa pesquisa. Após contato inicial e respeitando os critérios aqui previstos, 15 professores responderam aos questionários.

Percebendo a necessidade de expandir algumas respostas, resolveu-se organizar um grupo focal com os professores que pudessem participar. O questionário utilizado anteriormente serviu de base para a condução do grupo focal.

Segundo Aschidamini e Saupe (2004), o grupo focal é caracterizado como uma entrevista em grupo e pode ser um complemento muito rico aos questionários, pois os sujeitos podem responder sobre algo que nunca tenham percebido antes. Como encontrado em Aschidamini e Saupe (2004) e em Backes et al. (2011), um número reduzido de entrevistados

deve ser organizado para que haja profundidade nas respostas. Levando em consideração os critérios estabelecidos, chegou-se ao quantitativo de 04 entrevistados no grupo focal.

Como já mencionado anteriormente, o trabalho em questão foi desenvolvido em meio a uma pandemia, o que fez com que se tivesse que adaptar os procedimentos de condução do grupo focal à realidade hodierna. Segundo Aschidamini e Saupe (2004), não existe um quantitativo ideal de sessões para o grupo focal, dependendo, portanto, das condições de disponibilidade e de esgotamento das informações prestadas pelos sujeitos.

Baseado no exposto por Backes et al. (2011), organizou-se o grupo focal através da plataforma de reuniões *online Google Meet*, solicitando aos participantes que mantivessem suas câmeras ligadas e que permanecessem em um local isolado do restante da casa. Os participantes foram informados que a entrevista seria gravada para utilização nesta pesquisa.

Para analisar o PPC, os questionários e as respostas obtidas no grupo focal, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 37), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Tem o objetivo de extrair os significados de mensagens, seja de forma quantitativa ou não, permitindo inferir conhecimentos acerca da temática (RICHARDSON, 1999).

No projeto foram analisados: a) o perfil do profissional a ser formado; b) os componentes curriculares relacionados à atuação em academias de ginástica e; c) aspectos relacionados ao mundo do trabalho. Para essa análise, foram selecionadas palavras-chave a serem localizadas no documento de proposta curricular em Portable Document Format (PDF), relacionadas ao objetivo do trabalho. Foram elas: mercado de trabalho, atuação profissional, mundo do trabalho e academia.

Seguiu-se o passo a passo estabelecido por Bardin (2011) para estabelecer uma análise que permitisse de fato um rigor científico, relacionando o PPC às respostas encontradas nos questionários e no grupo focal.

Primeiramente, foram organizados os dados a serem analisados no PPC, nos questionários e na gravação do vídeo do grupo focal. A partir disso, foram codificadas as fontes selecionando as palavras-chave, já informadas anteriormente, para analisar. Foram analisadas, portanto, as fontes a partir das palavras-chave e seus contextos no PPC, bem como as respostas obtidas nos questionários e no grupo focal da pesquisa. A partir da frequência de aparecimento no PPC e nas respostas obtidas com os sujeitos das pesquisas, foram agrupadas as análises nas seguintes categorias: atuação profissional, condições de trabalho, componentes curriculares e atividades formativas, as quais serão apresentadas e discutidas na seção 04.

Os professores que responderam aos questionários foram numerados de 01 a 15 para preservar as suas identidades, como determina o TCLE. Além das respostas obtidas via questionários, também foram utilizadas as falas dos professores no Grupo Focal e estas respostas foram identificadas sob a sigla GF e os professores participantes foram numerados de 01 a 04.

## **2. O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ATUAL ESTÁGIO DO CAPITALISMO**

Esta seção tem como objetivo discutir as condições do trabalho e da formação de professores no atual estágio do capitalismo, compreendendo que as transformações ocorridas no mundo do labor influenciam a formação e o trabalho docentes.

Para alcançar o objetivo acima citado, a seção está dividida em três tópicos: o primeiro trata de uma síntese sobre os modos de produção pré-capitalistas até o surgimento do capitalismo; o segundo trata sobre a dinâmica de exploração do trabalho e o último discute a formação e o trabalho docentes no atual estágio do capitalismo.

É importante localizar que se considera o trabalho como elemento fundamental para a construção e formação dos seres humanos, tal como Marx afirmara em suas obras. O trabalho é central para analisar as relações humanas, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo (MARX, 2017). É mediado por esse processo de trabalho, pelos meios aos quais ele está inserido, que o ser humano transformou e transforma a realidade.

Mas antes de adentrar nas atuais condições de trabalho e formação dos professores, cabe apontar os processos históricos — chamados por Marx (2020, p. 62) de “fenômeno estranho” — que trouxeram a este momento da coexistência de um conjunto de compradores do trabalho alheio e de vendedores que nada tem além de sua força de trabalho. Para o autor: “(...) um conjunto compra continuamente em ordem a ter lucro e a enriquecer-se, enquanto o outro conjunto continuamente vende em ordem a ganhar a vida (...)” (MARX, 2020, p. 62).

A seguir, faz-se um breve histórico sobre os modos de produção que antecederam ao capitalismo, afinal, segundo Marx (2017, p. 257), “o que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’”. Portanto, compreender como aconteceu a evolução desses meios — e da forma de produzir o trabalho humano — pode dar subsídios para explicar o presente e perspectivar o futuro.

### **2.1. Os modos de produção pré-capitalistas e o surgimento do capitalismo**

Antes do modo de produção capitalista, o homem viveu basicamente em três regimes sociais: a comunidade primitiva, o escravismo e o feudalismo (NETTO; BRAZ, 2012). Esta compreensão é importante para que se tenha a clareza de que o mundo do trabalho que se conhece hoje teve grandes influências do que ocorrera no passado.

Sobre a comunidade primitiva, segundo Netto e Braz (2012), os primeiros grupos humanos viveram cerca de 30 mil anos em estágio semelhante aos primeiros sinais de civilização, com abrigos extremamente precários, alimentação que era conquistada por meio da coleta de vegetais e caça eventual, imperando o estilo de vida nômade.

Para Marx (1985), pode-se considerar que a vida nômade é a primeira forma de subsistência, na qual os seres humanos não se estabeleciam em um lugar fixo, aproveitando o que encontravam no local e seguindo adiante, assim como os animais selvagens. Portanto, para o mesmo autor, a comunidade natural surge como condição prévia para a utilização e o uso conjunto da terra.

Como encontrado em Lessa e Tonet (2011), a coleta de vegetais e pequenos animais pelas florestas dependia da disponibilidade destes elementos na natureza, o que tornava a arrecadação pouco produtiva. Por isso, segundo estes mesmos autores, essa baixa produtividade impedia que houvesse qualquer tipo de exploração do homem pelo homem — fazendo da comunidade primitiva uma sociedade que não possibilitava a existência de classes sociais. É importante ressaltar que, mesmo neste ambiente primitivo, o trabalho e seus efeitos já estavam presentes, pois, ao coletarem os alimentos, os homens iam conhecendo a realidade e esse conhecimento era repassado aos demais (LESSA; TONET, 2011).

Como dito anteriormente, esse modelo social perdurou por mais de 30 mil anos, porém, como apontam Netto e Braz (2012), gradualmente surgia no interior destas organizações os elementos que levariam a sua superação, tais como a domesticação dos animais e o surgimento da agricultura.

As comunidades que caminharam no sentido da complexificação do processo de agricultura e da criação de animais, passaram a se distinguir de outras, abandonando o nomadismo e se tornando sedentárias (NETTO; BRAZ, 2012). Essas transformações, segundo Lessa e Tonet (2011), significaram uma grande mudança na relação dessas comunidades com a natureza, o que permitia o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho — inclusive com a utilização de metais — desenvolvendo as forças produtivas e aumentando o tamanho das comunidades. Marx (1964) afirma que, quando os homens finalmente se fixam, sua relação com a terra se modifica profundamente. Segundo o autor, “a terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade.” (p. 67).

Lessa e Tonet (2011) acentuam que foi a partir da grande revolução humana de transformar a natureza por meio das sementes e da criação de animais, que os homens puderam, pela primeira vez na história, produzir mais do que necessitavam para sobreviver,

surgindo um excedente de produção. Netto e Braz (2012) assinalam que o surgimento desse excedente de produção — ou, nas palavras dos autores, “excedente econômico” — produz dois efeitos:

(...) De um lado, junto com uma maior divisão do trabalho (o artesanato avança e se torna relativamente especializado), produzem-se bens que, não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se à troca com outras comunidades — está nascendo a *mercadoria* e, com ela, as primeiras formas de troca (comércio). De outro, a possibilidade da acumulação abre a alternativa de *explorar* o trabalho humano (...) (p. 69, grifo dos autores).

A possibilidade de acumulação e o surgimento da exploração ascenderam as contradições sociais entre os produtores diretos e aqueles que se apropriavam dos bens excedentes; e, a partir da efetivação dessa exploração, entra em dissolução o sistema denominado comunidade primitiva, sendo substituído pelo escravismo (NETTO; BRAZ, 2012). Segundo Lessa e Tonet (2011), as sociedades escravistas (as principais foram a grega e a romana) eram compostas por duas classes sociais antagônicas entre si: os senhores e os escravos. Segundo os mesmos autores, durante esse modo de produção não ocorreu grande desenvolvimento da técnica e de métodos organizacionais de produção, visto que toda a produção pertencia aos senhores, corroborando para que os escravos não tivessem interesse no aumento da produtividade.

Entretanto, de acordo com Anderson (1991, p. 25), “nenhum modo de produção está totalmente desprovido de progresso material em sua fase ascendente...”, destacando que, mesmo em pequena escala, o modo de produção escravista apresentou alguns avanços importantes na economia e nos meios de produção. Como exemplo, o autor cita as prensas de parafuso, o desenvolvimento técnico de sistemas de calor e de drenagem do campo.

Anderson (1991) afirma que o modo de produção escravista foi uma invenção decisiva do mundo greco-romano, sendo um aspecto importante para o seu progresso. Segundo o mesmo autor, foram as cidades-Estado gregas que transformaram a escravidão em um mecanismo auxiliar do modo de produção, fato que ainda não tinha ocorrido na história. Anderson (1991, p. 21) deixa claro que a escravidão já existira em outros momentos da Antiguidade; entretanto, era considerada “uma condição juridicamente impura”, sendo utilizada como forma de quitação de débitos ou por trabalho penal.

No escravismo, porém, o trabalho era realizado sob coerção aberta, violência real ou potencial e todo o excedente produzido pelo escravo era de propriedade dos seus proprietários (NETTO; BRAZ, 2012). Embora tenha sido um período de horrores, segundo Netto e Braz (2012), o escravismo representou um passo adiante na história da humanidade, pois, a introdução da propriedade privada dos meios fundamentais para a produção e a exploração do

homem pelo homem, permitiram a diversificação da produção de bens — incrementando a produção de mercadorias e estimulando o comércio entre as distintas comunidades.

A possibilidade de exploração do homem pelo homem também contribuiu para o surgimento das primeiras organizações em torno de complexos sociais tais como o Direito e o Estado. Segundo Lessa e Tonet (2011), na comunidade primitiva existiam autoridades, mas não existia Estado, visto que para sua organização é necessário um conjunto de elementos repressivos, como um exército, a polícia, o funcionalismo público e também as leis.

É preciso que se diga que o modo de produção escravista não foi o único dominante na Antiguidade, sendo encontrado na história também o modo de produção asiático. Era uma organização social que tinha um forte poder político central (um Estado) e que foi responsável pela construção de obras hidráulicas de grande porte e manteve sob sua direção o controle da terra e da agricultura (NETTO; BRAZ, 2012).

No modo de produção escravista, as relações sociais eram conduzidas essencialmente pelo antagonismo entre escravos e seus proprietários. Porém, havia poucos segmentos livres, como os artesãos e alguns subgrupos que serviam aos senhores realizando tarefas administrativo-burocráticas, como a coleta de impostos e o combate às rebeliões de escravos (NETTO; BRAZ, 2012). Por corroborar com essa ideia, Anderson (1991) afirma que os camponeses livres e artesãos urbanos coexistiam com os escravos em variadas combinações nas diferentes cidades da Grécia e, a depender do desenvolvimento interno ou externo das cidades, essa proporção era alterada.

De acordo com Lessa e Tonet (2011), para que os senhores pudessem enriquecer, havia a necessidade de mais escravos. Ainda segundo os autores, esse aumento no número de escravos foi tão grande que, em um dado momento histórico, a riqueza que eles propiciavam aos senhores já não era suficiente para manter os custos, tornando os gastos maiores que os lucros. Corroborando com essas afirmações, dados encontrados por Anderson (1991) afirmam que a proporção de escravos e cidadãos livres era de cerca de 3:2.

O trabalho escravo, segundo Anderson (1991), detinha duas características bem marcadas que o diferem dos outros modos de produção. A primeira delas é que os escravos eram transformados em meios inertes de produção, sem quaisquer direitos sociais, sendo equiparados a bestas de carga. A segunda característica é a “coisificação” do ser humano, pois o escravo era reduzido a uma mercadoria.

Para Anderson (1991), é interessante perceber que na Grécia Antiga não havia definições para o trabalho, nem como função social, nem mesmo como conduta pessoal. Ainda segundo o autor, o trabalho realizado na agricultura e no artesanato era considerado

pelos gregos como adaptações à natureza e não transformação dela, conforme no conceito marxiano de trabalho.<sup>12</sup>

Contraditoriamente, o processo de declínio do escravismo foi impulsionado por sua ascensão. Porém, a falta de uma classe revolucionária que pudesse apontar a direção para a construção de uma nova sociedade, assim como a falta de conhecimento adequado aos escravos revoltados para o desenvolvimento de uma alteração mais drástica, emperraram a transição entre escravismo e feudalismo por mais de três séculos (LESSA; TONET, 2011).

Como apontam Lessa e Tonet (2011), o desaparecimento da estrutura produtiva e comercial do Império Romano fez com que o comércio, o dinheiro e o contato entre as localidades mais distantes praticamente se esvaissem. De acordo com os autores, houve notadamente uma regressão na produção, na cultura e na sociedade de forma geral levando a um caminho necessário de autossuficiência. Porém, Lessa e Tonet (2011) ainda colocam que, a partir da queda do Império Romano, e, conseqüentemente, o fim do escravismo, houve a destruição dos obstáculos que não permitiam a elevação da produtividade, visto que aos escravos em nada interessava o aumento da produção, nem o desenvolvimento das forças produtivas.

Portanto, como se pode encontrar em Netto e Braz (2012), a centralização imperial antes existente foi pulverizada em feudos, que são caracterizados como as unidades econômico-sociais do modo de produção feudal. Para Lessa e Tonet (2011), os feudos são unidades autossuficientes essencialmente agrárias que serviam também como fortalezas militares. Nesse sentido, a sociedade feudal se dividia basicamente entre senhores e servos, sendo o senhor o proprietário da terra e os servos os produtores diretos (NETTO; BRAZ, 2012).

Segundo Anderson (1991), o modo de produção feudal era regido pela terra e por uma economia natural, em que nem o trabalho nem os produtos dele eram bens. Ainda segundo o autor, os servos eram coagidos de forma legalizada, porém, diferente do modo de produção escravista, o servo não era posse do senhor, apesar da mobilidade do servo ser reduzida. Embora explorados, segundo Netto e Braz (2012), os servos detinham condições bem distintas dos escravos, já que dispunham “de instrumentos de trabalho e retiravam seu sustento do que produziam nas glebas e nas terras comunais.” (p. 81).

No modo de produção feudalista, de acordo com Huberman (1986), existiam duas grandes características. Segundo o autor, a terra cultivável era dividida em duas partes, uma

---

12 Para Marx (2017) o homem age diretamente sobre a natureza para transformá-la, partindo de suas necessidades de sobrevivência.

que era propriedade do senhor e a outra arrendada a um servo. Daí surge a segunda grande característica, pois, além de cultivar na terra que lhe foi arrendada, o servo também trabalhava na terra do senhor, de duas a três vezes na semana, sem pagamento e dando preferência para a produção do senhor (HUBERMAN, 1986).

Nas palavras de Netto e Braz (2012), a relação entre senhor feudal e servo era caracterizada por uma relação de compromissos mútuos, em que o senhor tinha o papel de proteger o feudo (e conseqüentemente a vida do prisioneiro) e o servo prestava os serviços de produção na terra. Porém, de acordo com os autores, assim como no escravismo, o excedente produzido pelos servos era tomado, por vezes, por meio de violência real e potencial.

O modo de produção feudal era extremamente complexo e fragmentado. Como afirma Anderson (1991), o campesinato estava submisso à jurisdição de seu senhor, tendo limitações em relação ao seu ir e vir. Entretanto, ainda segundo o autor, o senhor do feudo era submisso a um senhor feudal superior e este também o poderia ser de outro senhor superior. Esta complexidade fazia com que os camponeses vivessem em um mundo social em que seus direitos e deveres eram sobrepostos, com uma conseqüente exploração que não seria possível em um sistema jurídico e econômico unificado (ANDERSON, 1991).

De acordo com Netto e Braz (2012), o feudalismo alcançou sua plenitude organizacional por volta do século XI, com sua característica principal bem definida: o excedente agrícola produzido pelos servos era expropriado pelos senhores. Conforme citado pelos autores, mantinha-se uma produção para troca, ou seja, havia a produção de mercadorias, o que foi complexificando ainda mais a organização da sociedade feudal. É a partir do fortalecimento das trocas que artesãos e comerciantes passam a buscar uma maior organicidade para estabelecer rotas comerciais, fato que contribuirá para a ruína do modo de produção feudal (NETTO; BRAZ, 2012).

Netto e Braz (2012) afirmam que o desenvolvimento do comércio traz consigo um rompimento drástico na organização dos feudos. Segundo os autores, a nobreza passou a consumir mais mercadorias que só poderiam ser adquiridas por meio do dinheiro, conferindo a este uma função muito privilegiada na vida social. Ainda segundos os autores, o desenvolvimento do comércio permitiu o surgimento das cidades — locais onde as redes comerciais se consolidaram, tais como Veneza, Bruges e Londres.

Como resultado do desenvolvimento do comércio e da evolução das técnicas de produção, Lessa e Tonet (2011) afirmam que houve um aprimoramento das sementes e das técnicas de preservação do solo, com um conseqüente aumento e melhora na produção de alimentos. A alimentação mais facilitada levou a humanidade a ter melhores condições de

vida, resultando em um aumento populacional e provocando uma matemática que não fechava: o feudo agora tinha mais servos do que necessitava (LESSA; TONET, 2011). Ao mesmo tempo, para compensar essa queda no excedente econômico produzido, os senhores aumentaram a exploração sobre os servos, fato que gerou ainda mais conflitos (NETTO; BRAZ, 2012).

É a partir do aumento populacional, do (re)surgimento das cidades e do fortalecimento do dinheiro e do comércio, que os comerciantes e artesãos começam a ganhar ainda mais notoriedade (LESSA; TONET, 2011). Para Netto e Braz (2012), os burgueses — assim chamados os artesãos e comerciantes — consolidaram uma nova forma de acumular riqueza que difere dos senhores feudais. Segundo os autores, aos burgueses não interessava acumular terras, mas sim dinheiro. São esses elementos que culminarão no fim da feudalidade.

Nas palavras de Harvey (2013), o dinheiro dissolveu a comunidade tradicional do modo de produção feudal e a transformou na comunidade do dinheiro, o que permitiu a construção de grandes latifúndios, criações de animais etc. É importante salientar que a apropriação da terra foi um dos principais mecanismos de expropriação do campesinato, mas foi o dinheiro que atraiu servos e, também, os senhores para o novo modo de produção que estava prestes a surgir (HARVEY, 2013).

De acordo com Netto e Braz (2012), a crise do feudalismo perdurou por cerca de quatro séculos (entre o século XIV e XVIII) e suas contradições internas, tais como o número de servos maiores do que o necessário somado ao desenvolvimento do comércio, potencializaram o seu fim. Esse foi o cenário perfeito para o desenvolvimento da Revolução Burguesa.

O desenvolvimento do comércio, segundo Netto e Braz (2012), gerou importantes modificações no cenário econômico. Isso porque negociações mercantis passaram a ser rotineiras entre os senhores, pois a terra começou a ser objeto de mediação mercantil, mas também havia negociações entre senhores e servos, em que as prestações de serviço eram pagas em dinheiro e não mais em arrendamento de terra (NETTO; BRAZ, 2012).

É importante salientar que, de acordo com Lessa e Tonet (2011), um enorme clima de banditismo se instaura com a crise do sistema feudal, pois com a diminuição do excedente econômico, os servos que estavam “sobrando” passaram a ser expulsos dos feudos — fato que gerou um grande aumento no número de roubos. Ainda segundo os autores, o fruto desses atos alimentava o comércio, já que os servos (expulsos) utilizavam o produto dessas ações para realizarem trocas com outros servos.

O cenário econômico instaurado contribuiu para transformações também no campo político. De acordo com Netto e Braz (2012), ocorre uma centralização do poder político, gerando redução do poder dos senhores e concentrando o poder político nas mãos de um deles, no caso, na figura do rei. Ainda segundo os autores, essa unificação do poder cria estruturas próprias de um Estado absolutista, ou seja, uma força armada, um sistema fiscal e uma burocracia absoluta em torno de uma estrutura unificada.

O Estado Absolutista nasce com um propósito de classe, financiado por grupos de comerciantes e mercadores. A centralização política permitiu que as grandes caravanas comerciais destes grupos pudessem se deslocar com mais segurança, já que com a desmobilização do poder dos senhores, houve uma desintegração de milícias armadas que cobravam pedágios a essas caravanas — o que prejudicava ainda mais o desenvolvimento do comércio (NETTO; BRAZ, 2012).

Como dito anteriormente, o Estado Absolutista favorecia aos burgueses por conta do financiamento dado a eles, porém, tal favorecimento não eliminava os entraves entre a nascente burguesia e os interesses da nobreza. Segundo Harvey (2013), o poder estatal tentou manter a “tradição” da nobreza, mas sucumbiu por duas razões principais: em primeiro lugar porque o Estado depende do dinheiro e passa a ser dele dependente; em segundo lugar, o dinheiro passa a ter um poder sobre as massas populares, transformando-as em massas de trabalhadores.

De acordo com Lessa e Tonet (2011), a classe burguesa (comerciantes e artesãos) não parava de crescer, expandindo-se pela Europa, África e Américas, articulando-se em um mercado mundial. Por conta dessa expansão e pelo desenvolvimento das forças produtivas, a classe burguesa organizou uma revolução conhecida como Revolução Burguesa (LESSA; TONET, 2011).

A Revolução Burguesa, de acordo com Netto e Braz (2012), constitui-se em uma época de revolução social, iniciando-se pelo protagonismo assumido pelos grupos mercantis no cenário econômico. Com o domínio desse contexto, segundo os mesmos autores, a classe burguesa também desenvolve sua influência no campo político-cultural, reunindo condições para o enfretamento direto com o sistema feudal. Ademais, foi essa influência cultural que permitiu a organização dos diferentes trabalhadores na luta que pôs fim ao Estado Absolutista, dando origem a um Estado criado pela burguesia: o Estado burguês.

Para Netto e Braz (2012), a nova classe dominante (a burguesia) articula a estrutura necessária para a consolidação do modo de produção capitalista, que surge das contradições do feudalismo e é centrado na produção de mercadorias. Segundo Lessa e Tonet (2011), essa

forma de produzir tem em sua essência uma nova maneira de exploração do homem pelo homem, uma forma em que o burguês compra apenas a força de trabalho da massa trabalhadora que surge.

Nas palavras de Marx (2017), a estrutura econômica da sociedade capitalista surge da estrutura econômica do feudalismo e a dissolução do modo de produção feudal liberou os elementos que estão contidos no capitalismo. Ainda segundo Marx (2017), o processo que permite a compra e venda da força de trabalho como uma mercadoria qualquer, surge da separação entre o produtor direto (servos) e os meios de produção. Este fato se deu por meio da expropriação de terras e das garantias para a sobrevivência que a estrutura do feudalismo dava a estes trabalhadores.

Marx (2017) afirma, portanto, que a produção no capitalismo pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade dos instrumentos para a realização do trabalho. Ainda segundo o autor, “(...) Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior” (p. 786). Esse processo transforma a propriedade dos instrumentos para a realização do trabalho em capital e os produtores diretos em trabalhadores assalariados.

Nesse sentido, pode-se compreender que o movimento histórico que transformou os servos em trabalhadores assalariados, em certa medida, libertou-os da coerção que sofriam. Entretanto, o que ocorreu na verdade, foi a troca do mandato de coerção, ficando agora a cargo da burguesia a subjugação dos trabalhadores. Nas palavras de Marx (2017, p. 831):

(...) A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinhamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre.

Com esse entendimento, pode-se evidenciar que o trabalhador, agora, é livre para vender a sua força de trabalho para qualquer capitalista, em qualquer lugar que haja mercado para ele.

Segundo Marx (2017), a produção e a circulação de mercadorias ofereceram possibilidades para o surgimento do capitalismo. Foram, portanto, o comércio e o mercado que inauguraram, no século XVI, a história moderna do capital. O modo de produção capitalista sucedeu ao modo de produção feudal, atingindo níveis globais e, atualmente, não há nenhuma outra forma econômica no globo (NETTO; BRAZ, 2012).

O que se percebe, portanto, é que o modo de produção capitalista fez a humanidade atingir um inédito desenvolvimento de suas forças produtivas, fato que se verá adiante. Porém, como alerta Lessa e Tonet (2011), ao mesmo tempo em que ocorre esse desenvolvimento, acontece também a intensificação da exploração do homem pelo homem e, inclusive, de desumanidades, tais como a fome e a miséria.

As constantes transformações do capitalismo ocorrem pela grande capacidade de desenvolvimento dos meios de produção. No seio dessas transformações, a luta empregada entre classe trabalhadora e burguesia segue como o motor do curso da história. Nesse sentido, o estudo e a compreensão de como se organiza o trabalho no modelo social vigente também é terreno de disputa, pois para a burguesia, deter esse conhecimento permite um melhor controle social, econômico e político da classe trabalhadora. Já para os trabalhadores, tal conhecimento pode ser um dos meios de lutar por melhores condições de trabalho e de vida (PINTO, 2013).

Nesse sentido, tentando estabelecer um histórico dos diferentes “capitalismos”, pode-se dizer que o declínio do feudalismo e consequente avanço do capitalismo é marcado inicialmente por um processo de acumulação primitiva que leva à produção de mercadorias a serem comercializadas por mercadores, estágio conhecido como capitalismo mercantil (NETTO; BRAZ, 2012). Ainda nessa direção, como explicado anteriormente, a burguesia nasce como classe revolucionária e, ao juntar-se com os interesses da classe de trabalhadores contra os privilégios da nobreza fundiária, conseguem o triunfo de derrubar estes privilégios, assentando um novo modelo de sociedade – o capitalismo (NETTO; BRAZ, 2012).

Marx (2017) afirmou que a acumulação primitiva é o ponto de partida do modo de produção capitalista. Para o autor, esta acumulação surgiu a partir da efetivação da riqueza na mão de poucos e a pobreza para o restante da população. Para os pobres, portanto, o único caminho possível para garantir sua existência é a venda da sua própria pele (MARX, 2017). Cabe relatar a crítica de Marx (2017) à naturalização por parte dos economistas da época a este processo de acumulação, pois na verdade o que houve foi um aglomerado de riqueza conquistado por meio de “(...) subjugação, o assassinio para roubar, em suma, (...) violência.” (p. 786).

Na segunda metade do século XVIII encaminha-se um novo estágio no modo de produção capitalista, conhecido como capitalismo concorrencial (NETTO; BRAZ, 2012). Neste estágio, o capitalismo se consolidou nos principais países da Europa, erradicando ou subordinando outras relações econômicas e sociais pré-capitalistas sob a expansão da

indústria moderna com um enorme processo de urbanização e produção de mercadorias em larga escala (NETTO; BRAZ, 2012).

É neste momento do capitalismo que a luta de classes adquire um maior processo de conscientização, de politização, como afirmam Netto e Braz (2012). Ainda segundo os autores, é sob o capitalismo concorrencial que as novas tecnologias foram incorporadas ao processo produtivo, de modo a enfrentar a classe trabalhadora, subordinando-a aos seus desmandos por meio do medo de perderem seus empregos para as máquinas (NETTO; BRAZ, 2012). Nesse sentido, pode-se entender que a luta de classes também move o desenvolvimento das máquinas e inovações no capitalismo.

Engels (2010) ressalta que a burguesia sempre busca atingir seus próprios propósitos e interesses que estão diretamente relacionados a ganhar mais dinheiro. Segundo o autor, para a burguesia, todas as relações humanas devem estar atreladas ao ganho de dinheiro, ao lucro, e as que não fornecerem tais ganhos devem ser classificadas como inoportunas. Ainda para ele, o burguês “não vê no operário um homem, vê *mãos (hands)*”, sendo a relação entre burguesia-proletariado estritamente econômica (ENGELS, 2010, p. 308, grifo do autor).

Ao longo do capitalismo concorrencial, o proletariado e também a burguesia se diversificavam em razão do volume de capital e proporcionalidade do mesmo em diferentes níveis: existiam pequenos, médios e grandes capitalistas, assim como o proletariado se diversificava cada vez mais (NETTO; BRAZ, 2012; ENGELS, 2010; HOBBSAWN, 1988). A concorrência entre os burgueses – levando em conta o afirmado por Engels (2010) acima citado – é desenfreada e, segundo Netto e Braz (2012), os grandes capitalistas detém maiores possibilidades de vencerem a batalha pelo lucro.

Nesse sentido, grandes e médios capitalistas começam a formar verdadeiros grupos<sup>13</sup> que passam a controlar enormes contingentes de trabalhadores, ramos industriais e influenciar em decisões econômicas de diferentes países (NETTO; BRAZ, 2012). O surgimento destes grandes grupos de capitalistas no campo da indústria somado ao papel dos bancos no controle de grande parte do dinheiro mundial contribuiu para a constituição de um capital financeiro que desembocará no surgimento do atual estágio do capitalismo: o imperialismo (NETTO; BRAZ, 2012).

Não é a intenção neste escrito dissecar a história do capitalismo, porém, cabe ressaltar que esta trajetória histórica é importante para que se compreenda o atual momento em que se vive. Nesse sentido, chegando ao atual estágio do capitalismo – o imperialismo – o trabalho

---

13 Estes grupos são conhecidos como monopólios (NETTO; BRAZ, 2012).

irá se ater às transformações que este provocou na organização do trabalho, pauta para o próximo tópico.

## 2.2. O atual estágio do capitalismo

Segundo Lênin (2011), o imperialismo representa o mais alto grau de desenvolvimento do capitalismo. Ainda segundo o autor, uma das grandes “armas” do capital neste estágio é um processo designado integração, ou seja, a busca por parte das grandes empresas de ter várias partes do processo produtivo no intuito de manter os lucros mais estáveis.

A trajetória dos monopólios e a chegada até o imperialismo é explicada por Lênin (2011), em que o mesmo afirma que a unificação de diferentes empresas começa como um movimento imperceptível e passa a ser, a partir do fim do século XIX, a base econômica do sistema capitalista. Ainda segundo o autor, os cartéis<sup>14</sup> “estabelecem entre si acordos sobre as condições de venda, as trocas, os prazos de pagamento, etc. Repartem os mercados entre si. Fixam a quantidade de produtos a fabricar. Estabelecem os preços” (p. 127), em suma, controlam o mercado, os preços, enfim, tudo.

Cabe lembrar de que o imperialismo é uma fase do mesmo modo de produção capitalista e, como tal, apresenta na essência os mesmos elementos, tais como: meios de produção privados, concentração de riqueza na mão de poucos e etc. Porém, como afirma Netto e Braz (2012), o imperialismo apresenta novas condições, processos e fenômenos até então inexistentes. A fase imperialista é dividida em:

(...) pelo menos três fases: a fase “clássica” (...), “os anos dourados” (...) e o capitalismo contemporâneo. Se, como em toda periodização histórica, essa cronologia é puramente indicativa, o que nos importa sublinhar é que (...) todo esse estágio do capitalismo se desenvolve sob a égide dos monopólios (NETTO; BRAZ, 2012. p. 205).

Ainda sobre o imperialismo, Lênin (2011) afirma que:

A produção torna-se social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência é mantido nominalmente, e o jugo de um punhado de monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável (p. 131).

---

14 Associações monopolistas de empresários (LÊNIN, 2011).

Lênin (2011) destaca que no imperialismo, a dominação dos monopólios se soma à modificação do papel dos bancos, que anteriormente eram responsáveis por intermediar pagamentos, e passam a se associar às grandes indústrias, por vezes adquirindo o controle destes negócios. Complementando este pensamento, Netto e Braz (2012) afirmam que o crescimento – e união – de monopólios industriais e bancários deu origem a transformações significativas, constituindo um capital financeiro que ganhará um máximo nível de importância no imperialismo.

Ocorre que, uma mudança significativa na forma de organização do trabalho merece um destaque especial, sobretudo por ser o objeto de análise deste estudo. Segundo Netto e Braz (2012), na fase clássica do imperialismo desenvolveu-se uma forma de organização do trabalho dentro das fábricas de automóveis que se transformaram em padrão para toda a produção industrial à época: o taylorismo-fordismo.

Segundo Pinto (2013), desde meados do século XIX diferentes estudiosos se debruçavam com profundidade sobre o campo do trabalho com o intuito de diminuir o tempo gasto na realização das tarefas, “aperfeiçoando” a produção e detendo desperdícios. Ainda segundo o autor, Frederick Taylor<sup>15</sup> se destacou entre estes estudiosos ao criar uma espécie de “gerência científica”, estruturando sob princípios técnicos a produção dentro das fábricas. Complementando essas ideias, Netto e Braz (2012) afirmam que tais medidas incluem uma severa vigilância e cronometragem das ações dos trabalhadores dentro das fábricas.

O gerenciamento científico de Taylor formou a base conceitual e prática para as experiências aplicadas por Henry Ford<sup>16</sup> (NETTO; BRAZ, 2012; PINTO, 2013). A ideia de Taylor baseava-se na distribuição dos trabalhadores e suas ferramentas em uma linha produtiva que padronizava o trabalho em atividades uniformes (PINTO, 2013). Portanto,

Pode-se dizer, nesse sentido, que o sistema taylorista foi incorporado e desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas, na medida em que, no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos de trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar por tal, suprimindo o trabalho humano (...) (PINTO, p. 37).

Antunes (2009) assegura que o taylorismo-fordismo se baseava na produção em massa de mercadorias, racionalizando ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores para evitar “o ‘desperdício’ na produção reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho,

---

15 Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um jovem estadunidense que abandonou os estudos para trabalhar como operário aprendiz numa fábrica metalúrgica. Durante esta experiência, Taylor percebeu o que acontecia no interior das fábricas e pôde desenvolver seu método de produção (PINTO, 2013)

16 Henry Ford (1862-1947) foi fundador da Ford Motor Company que foi por muito tempo a maior fabricante mundial de veículos (PINTO, 2013).

visando a intensificação das formas de exploração.” (p. 39, grifo do autor). Ainda segundo Antunes (2009), esse padrão de produção – do taylorismo-fordismo – estruturou-se no trabalho parcelado, fragmentado, que reduzia a ação dos trabalhadores a um conjunto repetitivo de atividades, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário.

Nessa direção, esclarece Pinto (2013) que:

Esse sentido estritamente técnico de encarar a organização do trabalho foi incorporado pelo modo de produção capitalista e submetido aos interesses de classe aí envolvidos, especialmente após as primeiras revoluções industriais, do século XVIII em diante. Desde então, a organização do trabalho foi elevada à categoria de matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta política e econômica explícita entre o empresariado (...) e os trabalhadores (...). Enquanto aos últimos tal conhecimento passou a ser um dos poucos meios de assegurar sua subsistência e, portanto, suas condições mínimas de saúde física e mental (...) ao empresariado tal conhecimento tornou-se um importante meio de controle social, econômico e político da classe trabalhadora, com o objetivo de manter em funcionamento o sistema de acumulação do capital (p. 16-17).

É importante localizar que os monopólios – característica essencial do atual estágio – exigem um Estado interventor, que assegure os superlucros da burguesia intervindo direta e/ou indiretamente na dinâmica econômica, preservando as condições produtivas (NETTO; BRAZ, 2012). Como é possível encontrar em Pinto (2013), o sistema taylorista-fordista se expandiu nas economias capitalistas durante os períodos de guerras mundiais, fundamentando-se em um ciclo de crescimento produtivo e de consumo que se seguiu no período. Ainda segundo o autor, a produção em larga escala se articulou à constituição de grandes sindicatos de trabalhadores e a este Estado interventor citado por Netto e Braz (2012), que é chamado de Estado de Bem-Estar Social<sup>17</sup>.

Segundo Braga (2012), o taylorismo-fordismo não se apresentava da mesma forma nos países periféricos e centrais. Ainda segundo o autor, nos países periféricos como o Brasil, a combinação entre promessas não cumpridas quanto aos projetos de desenvolvimento do mundo urbano e a transparência da exploração dos trabalhadores promoveu intensa inquietude nos operários, gerando greves intensas. Nesse sentido, Netto e Braz (2012) afirmam que a redução do ritmo de crescimento, a queda das taxas de lucro e mais o fortalecimento dos movimentos sindicais também nos países centrais culminaram no encerramento da fase de “anos dourados” do capitalismo – e com ele o Estado de Bem-Estar Social.

---

17 “Trata-se de um modelo de governo em que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como pilar fundamental não apenas nas áreas de saúde, educação e segurança, mas também quanto às políticas previdenciárias, de emprego e de renda da classe trabalhadora” (PINTO, 2013, p. 44).

Para Antunes (2009), a explosão de diversas revoltas dos trabalhadores em diferentes lugares do mundo perturbou seriamente o funcionamento do capitalismo e um enorme salto tecnológico foi organizado pela burguesia no intuito de conter o ímpeto da classe trabalhadora, reestruturando o ciclo de produção e, ao mesmo tempo, repondo seu projeto de dominação societal que foi abalado. As respostas do capital buscavam, portanto, dotar o modo de produção de novos instrumentos que fossem capazes de manter as taxas de acumulação (QUELHAS, 2012).

Com a evolução do processo de industrialização e com o aumento da capacidade produtiva, da especialização e da diversificação da produção industrial, seguiu-se o desenvolvimento dos meios de transporte, comunicação e a expansão do setor de serviços, em que se incluem, de forma complexificada e extremamente heterogênea, várias atividades desenvolvidas pelos trabalhadores – inclusive dos trabalhadores da Educação Física (PINTO, 2013; NETTO; BRAZ, 2012).

A expansão sem precedentes do setor de serviços está diretamente ligada à tendência capitalista de transformar toda e qualquer coisa em mercadoria. Para Netto e Braz (2012), a mercantilização alcança o trato com a educação, saúde, lazer, cultura e até mesmo os cuidados pessoais no atual período do modo de produção capitalista, o chamado capitalismo contemporâneo (a atual fase do imperialismo).

O capitalismo contemporâneo inicia-se no final do século XX e tem como principal característica, segundo Netto e Braz (2012), a mundialização do capital. Este fenômeno está relacionado a transformações políticas, sociais, econômicas e até mesmo culturais que ocorrem em um ritmo extremamente veloz e com impactos surpreendentes (ANTUNES, 2009). A mundialização do capital chegou a tal nível que muitos de seus defensores afirmam que o capitalismo é o final da história, não existindo qualquer modelo socioeconômico capaz de alcançar tal patamar de transformação estrutural (NETTO; BRAZ, 2012).

À base do capitalismo contemporâneo, inicia-se um processo de reestruturação produtiva, que, segundo Antunes (2009), substitui em partes a produção rígida, característica do taylorismo-fordismo, por uma forma de produzir que:

(...) se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. (p. 54).

Na direção da reestruturação produtiva, há uma intensa incorporação de tecnologia de ponta, o que reduz drasticamente o trabalho vivo. Este fato, segundo Antunes (2009), gera

uma contradição dentro do modo de produção capitalista no que tange à qualificação dos trabalhadores, pois, na mesma medida que se exige uma força de trabalho qualificada e polivalente, muitas atividades laborais são desqualificadas, gerando uma força de trabalho facilmente substituível.

Segundo Netto e Braz (2012), o controle do capital sobre os trabalhadores empenha-se em quebrar a consciência de classe destes, utilizando o discurso de que a empresa é sua casa e que os trabalhadores devem associar o seu sucesso profissional ao êxito da empresa. Ainda segundo os autores, os capitalistas já não se referem mais aos operários como tais, mas sim como “colaboradores”. A este respeito, Antunes (2009) afirma que:

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (p. 54).

É nesse cenário que o toyotismo ganha força e mesmo surgindo em um cenário de crescimento econômico lento e pequena expansão da demanda, consolidou-se e influencia a forma de produção até os dias atuais (PINTO, 2013). O toyotismo substitui a rigidez apreçada no modelo de produção taylorista-fordista por uma que combina autonomia<sup>18</sup>, polivalência e celularização<sup>19</sup>, que permite que a capacidade produtiva dos postos de trabalho passasse a ser flexível, absorvendo a variação de demandas dos produtos e que exige uma jornada de trabalho flexível com aumento ou diminuição do trabalho a partir da demanda (PINTO, 2013).

Além do processo de reestruturação produtiva, o capital também se reorganiza em um plano político e ideológico, denominado como neoliberalismo, que desenvolverá um processo de privatização dos serviços oferecidos pelo Estado – conquistados durante o período do Estado de Bem-Estar Social – e também de desregulamentação do trabalho (QUELHAS, 2012; NETTO; BRAZ, 2012). Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo surge como uma reação contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, sob o

---

18 “‘Autonomia’ é um neologismo criado a partir da junção das palavras ‘autonomia’ e ‘automação’, pois se trata de um processo pelo qual é acoplado às máquinas um mecanismo de parada automática em caso de detectar-se algum defeito no transcorrer da fabricação, permitindo-as assim a funcionar autonomamente (sem a necessidade da supervisão humana direta), sem que se produzissem peças defeituosas” (PINTO, 2013, p. 62).

19 Celularização consiste em organizar os postos de trabalho em grandes conjuntos para concentrar em si uma etapa do processo produtivo, podendo alternar-se em seus postos conforme o volume de produção e/ou metas estabelecidas (PINTO, 2013).

argumento de que a desigualdade é algo positivo e natural, sendo imprescindível **para** a evolução das sociedades.

Portanto, neoliberalismo e reestruturação produtiva surgem como uma resposta do capital para a sua própria crise de superprodução e, segundo Antunes (2009), o processo de reestruturação produtiva é a base material do ideário neoliberal. Nesse mesmo sentido, para Pinto (2013), a flexibilização da produção, que é característica do toyotismo, exige também uma flexibilização das leis que regulamentam o trabalho, reduzindo os direitos trabalhistas, enfraquecendo o movimento sindical e heterogeneizando a classe – pode-se citar como exemplo a fragmentação dos trabalhadores da EF em licenciados atuando em escolas e bacharéis atuando nos demais espaços.

É nessa metamorfose que o capitalismo contemporâneo se sustenta: alterações e diversificação da classe trabalhadora, reconfiguração da forma de produção, precarização do trabalho e controle ideológico (ANTUNES, 2009). Embora os princípios do capitalismo sigam os mesmos, a reestruturação produtiva modificou profundamente a relação capital-trabalho. A seguir, explica-se como funciona a dinâmica de exploração do trabalho no capitalismo.

### **2.3. A dinâmica de exploração do trabalho no capitalismo**

Inicia-se esse tópico afirmando que a análise do trabalho é indispensável para a compreensão dos diferentes modos de produção já existentes, pois dá subsídios para compreender as atividades econômicas e sociais desenvolvidas pelos homens ao longo da história.

Para Marx (2017), o trabalho é essencial para as relações humanas e pode ser caracterizado como um processo entre natureza e homem, em que este homem a fim de tornar útil aquilo encontrado na natureza, age para modificá-la. Ainda segundo Marx, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. A satisfação material das necessidades do homem, ou seja, as condições materiais para a sua reprodução, dá-se através da relação que o homem tem com a natureza, através do que se denomina trabalho (NETTO; BRAZ, 2012).

É necessário compreender que o homem, na sua relação com a natureza mediada pelo trabalho e, conseqüentemente, pelas suas necessidades de sobrevivência, age utilizando seu corpo para a transformação dela, porém, esse processo não deve ser encarado como algo natural e/ou biologicamente constituído (MARX, 2017). Para Marx (2017, p. 255), não se trata “das primeiras formas instintivas, animais [...]” do trabalho, pois um intervalo

enorme de tempo separa o trabalhador assalariado do trabalho humano prendido à forma instintiva.

Marx (2017) explica que o trabalho é uma atividade exclusiva dos seres humanos, afinal, mesmo que os animais (ele utiliza como exemplo uma comparação entre as abelhas, tecelões e arquitetos) operem atividades que se assemelham aquelas reproduzidas pelo homem, o que difere o ser humano dos animais é a capacidade de imaginar previamente o resultado da atividade a ser desenvolvida. Além disso, Marx (2017) deixa claro que é exclusividade do trabalho humano o uso e a criação de meios de trabalho<sup>20</sup>, ou seja, de ferramentas que modifiquem consideravelmente a natureza.

O trabalho é, então, mediado por uma relação entre o homem e um meio de trabalho, considerando que a natureza não cria estes meios, mas sim o próprio homem (NETTO; BRAZ, 2012). Pode-se afirmar que os meios de trabalho com os quais os professores de Educação Física no segmento *fitness* lidam, **são** as máquinas, os implementos de avaliação física e etc., que não necessariamente são criados pelos próprios trabalhadores que os usarão. Isso é interessante para se perceber que, segundo Netto e Braz (2012), o trabalho é sempre uma atividade coletiva que se insere em um todo de vários outros sujeitos, determinando, portanto, que o trabalho humano tem um caráter que não é regulado biologicamente.

Para Marx (2017), os meios de trabalho, como por exemplo, as máquinas nas academias, por si só não servem se não houver trabalho vivo. Então, ainda segundo o autor, é a partir da conversão da utilidade deste maquinário para satisfazer uma necessidade, seja para consumo individual como meio de sobrevivência ou como meio de produção, que as máquinas construirão valores de uso<sup>21</sup>.

Portanto, o trabalho é uma atividade orientada a um fim: a produção de valores de uso. Para Marx (2017, p. 261), o processo de trabalho é uma “perpétua condição natural da vida humana (...)” e, por isso, é comum a todas as formas e modelos sociais já existentes. Nesse sentido, Marx (2017, p. 262) afirma que:

(...) a natureza universal do processo de trabalho não se altera em nada pelo fato de o trabalhador realiza-lo para o capitalista, e não para si mesmo. Tampouco, o modo determinado como se fabricam as botas ou se fiam os fios é imediatamente alterado pela intervenção do capitalista (...).

---

20 O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito (MARX, 2017, p. 256).

21 “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX, 2017, p. 114).

Logo, o que caracteriza essencialmente o trabalho desenvolvido pelos trabalhadores para um capitalista é que o último vigia o primeiro, tomando todos os cuidados necessários para que os meios de produção – no presente caso as máquinas e implementos em uma academia – sejam utilizados de maneira adequada (MARX, 2017). Outro ponto importante, é que o produto a ser desenvolvido dentro da empresa é propriedade do burguês e não do produtor direto, no caso os trabalhadores. Nesse sentido, segundo Netto e Braz (2012), resta aos trabalhadores apenas a sua capacidade de trabalho e precisam, a partir disso, garantir sua subsistência, vendendo-a como se fosse qualquer outra mercadoria.

A partir daqui, a relação trabalho-mercadoria será cada vez mais estabelecida, visto que, como citado acima, à classe trabalhadora (nela incluem-se os professores de Educação Física) só resta a venda da sua capacidade de trabalho para outrem. Marx (2017) cita que o capitalista compra a força de trabalho como qualquer outra mercadoria utilizando seu valor de uso para dar vida aos elementos mortos contidos na empresa (os meios de produção) que também lhe pertencem.

Por isso, Marx (2017, p. 113) inicia a análise da sociedade burguesa pela categoria mercadoria, pois segundo o autor “A riqueza onde reina o modo de produção capitalista aparece (...) como uma ‘enorme coleção de mercadorias’ (...)”. E continua,

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco, se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente como meio de subsistência (...), isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (IDEM).

É importante compreender, portanto, que tudo pode ser mercadoria. Seja algo tangível, como por exemplo, um aparelho de supino, mas também algo intangível, como o trabalho desenvolvido pelos professores nas salas de musculação. Corroborando com essa afirmativa, Netto e Braz (2012) afirmam que “as operações de compra e venda não se restringem a objetos e coisas (...) **tudo** é objeto de compra e venda, de artefatos manuais a cuidados humanos” (p. 98, grifo do autor).

É neste sentido que o capitalismo diferencia-se dos demais modos de produção, pois é um modo essencialmente direcionado à produção de mercadorias, compreendendo que “a mercadoria é um valor de uso que se produz para a troca, para a venda” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 92). Salientando ainda que coisas produzidas pelos homens para satisfazer suas necessidades não são mercadorias. Isso não significa dizer, de forma alguma, que nos outros modos de produção não existia a produção de mercadorias. Entretanto, o produtor tinha na

posse do dinheiro ou de outras mercadorias, apenas a intenção de utilizá-los como meios de troca, no intuito de adquirir outro produto que atendesse a uma necessidade específica (NETTO; BRAZ, 2012).

Sobre a relação entre trabalho e mercadoria, Marx (2017) afirma que a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão de trabalhadores exercendo diferentes funções ao redor do globo é uma condição fundamental para a produção de mercadorias. Mas, mais do que isso, é necessário que os meios de produção sejam privados, pois para que haja compra e venda de mercadorias, é necessário que existam donos e despossuídos.

A intenção com a produção de mercadorias no modo de produção capitalista e seu consequente processo de compra e venda é lucrar! No capitalismo, o ponto de partida e de chegada com todo o ciclo da produção, compra e venda de mercadorias é o dinheiro e, como tal, é um movimento que não se finda (MARX, 2017). Por isso que, para Marx (2017), o possuidor de dinheiro vira um capitalista com o objetivo de, a partir do dinheiro, conseguir mais dinheiro através da compra e venda de mercadorias.

Netto e Braz (2012), sobre o trecho acima, complementam que o capitalista quando dispõe de certa quantia de dinheiro compra máquinas, instalações e a força de trabalho para obter novas mercadorias e, a partir delas, conseguir o lucro, ou seja, mais dinheiro. Aqui cabe um ponto importante de reflexão: o capitalista busca incessantemente por lucro porque essa é a sua função social. Portanto, ainda segundo os autores, “(...) a função do capitalista não pode ser compreendida através de (ou reduzida a) traços psicológicos, biográficos ou morais (...)”, permitindo inferir que o objetivo por trás do processo de produção de mercadorias é o lucro como um fim em si mesmo.

É necessário compreender, ainda com a colaboração dos autores acima citados, que o dinheiro em si não é capital. É a partir do dinheiro que o capitalista pode comprar a força de trabalho e outras mercadorias para produzir novas mercadorias que serão trocadas por mais dinheiro (NETTO; BRAZ, 2012). Veja-se como exemplo na Educação Física: um empresário com certa quantia de dinheiro formará uma equipe de professores para atuar em sua academia, na qual ele investiu em diversos equipamentos para o desenvolvimento de práticas corporais. Com a venda do serviço a ser desenvolvido na academia – que é mercadoria –, o objetivo é conseguir mais dinheiro do que o investido e consolidar a lógica do capital.

Marx (2020) afirma que ao comprar a força de trabalho do proletário seja por um dia ou por uma semana, o capitalista adquire o direito de usar este trabalho tal como se consome uma máquina ou qualquer outra mercadoria. Porém, a força de trabalho tem uma característica única que o difere de outras mercadorias: ela cria valor (NETTO; BRAZ, 2012). Esse ponto é

chave para entender o mecanismo de lucro do capitalista, pois o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho, porém, “todo o valor ou produto criado por ele pertence ao capitalista, dono *pro tempore* da sua força de trabalho” (MARX, 2020, p. 66, grifo do autor).

Aqui cabe ressaltar que os valores das mercadorias, segundo Marx (2017), são determinados pela quantidade de trabalho necessário à produção destas mercadorias. Como dito acima, para produzir mercadorias, os homens não devem produzir apenas algo que satisfaça suas próprias necessidades, mas “o seu próprio trabalho tem de ser integrante da soma total de trabalho gasta pela sociedade (...) tem de estar subordinado à *divisão do trabalho no interior da sociedade*” (MARX, 2020, p. 52, grifo do autor). Marx chega à conclusão de que o valor das mercadorias é determinado pela materialização de trabalho social.

Está-se chegando a um ponto chave do capitalismo: o salário não representa o valor real da produção dos trabalhadores! Portanto, o salário representa um valor abaixo daquele necessário para a produção de uma mercadoria (NETTO; BRAZ, 2012). Nessa direção, para Marx (2017), a produção capitalista se assenta essencialmente no trabalho assalariado e por isso precisa gerar um excedente para o comprador desta força de trabalho. Sobre esse fato, o autor cita como exemplo:

(...) Suponha, por exemplo, que a jornada de trabalho se represente num valor monetário de 6 xelins. Havendo troca de equivalentes, o trabalhador receberá 6 xelins pelo trabalho de 12 horas. O preço de seu trabalho será igual ao preço de seu produto. Nesse caso, ele não produzirá nenhum mais-valor para o comprador de seu trabalho, os 6 xelins não se transformarão em capital e o fundamento da produção capitalista se **desvanecerá** (...) (p. 606, grifo nosso).

Pode-se entender que a jornada de trabalho se desdobra em duas partes: em uma delas o trabalhador produz aquilo que recebe, no caso o seu salário; e em outra ele produz o mais-valor citado acima por Marx. Esse mais-valor, que é um trabalho excedente, é denominado por ele como “mais-valia” (MARX, 2020).

Ainda sobre jornada de trabalho, Marx (2017) faz questão de demonstrar a diferença existente entre o trabalho assalariado do proletário sob o comando capitalista, das formas de trabalho feudais e/ou escravistas. Segundo o autor, a forma assalariada extingue todo rastro de divisão entre trabalho pago e trabalho não pago, pois todo o trabalho, inclusive o excedente citado acima, aparecerá como trabalho pago. Reforçando essa ideia, segundo Netto e Braz (2012), no caso do trabalhador assalariado, o contrato de trabalho garante que o produto

pertença ao capitalista. Além disso, há a construção de uma falsa noção de que o salário remunera todo o trabalho desenvolvido, fato que é patrocinado por uma ideologia burguesa, implementada nas escolas e em diferentes espaços educacionais (NETTO; BRAZ, 2012).

Entende-se, assim, a instauração maciça na cabeça dos trabalhadores de que o salário paga o trabalho que é desenvolvido. Marx (2017) afirma que essa relação é reforçada pelas noções jurídicas imbricadas dentro do próprio sistema capitalista. Ainda em Marx (2017), pode-se compreender que ao capitalista interessa tão somente obter o máximo de trabalho alheio pela menor quantidade possível de dinheiro, aumentando ainda mais o mais-valor criado por esse mecanismo.

A divisão atual do processo de trabalho no capitalismo propicia um aumento extremo da capacidade produtiva, entretanto, apresenta como efeito a grande diferenciação entre os trabalhadores: uma pequena parte altamente especializada que conseguirá negociar melhores condições para sua subsistência; e uma grande parcela de trabalhadores com atividades simples, sem conhecimento da cadeia produtiva (NETTO; BRAZ, 2012). Mas, ainda segundo os autores, essa divisão também propicia uma cisão ainda mais profunda na luta de classes, em que as funções do próprio burguês são ressignificadas. O capitalista designa a uma menor parcela de trabalhadores, as funções de supervisão, gestão e controle da produção, divorciando a propriedade dos meios de produção de suas obrigações administrativas (NETTO; BRAZ, 2012).

O processo de fragmentação de dono dos meios de produção e administrador destes permitiu que a classe burguesa pudesse separar e, conseqüentemente, fragilizar ainda mais a classe trabalhadora de forma geral. Ademais, uma das discussões mais severas que essa ampliação e diversificação da classe trabalhadora trazem é a perda da centralidade do trabalho como categoria fundamental para a construção do ser social. Porém, é necessário localizar, mais uma vez, que, para Marx (2017), o trabalho é central para a humanidade, pois é através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza, a sociedade e a si mesmos. Sobre isso o autor diz que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural (...). A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).

Para Pinto (2013), é impossível imaginar que em um mundo onde a ampliação e a concentração da riqueza são desenfreadas e desproporcionais, a categoria “trabalho” seja subalterna. Para o autor, qual “seria outro, porventura, o vetor desses acontecimentos que não o próprio trabalho e o resultado de sua repartição social?” (p. 9). A partir disso, pode-se inferir que é pelo trabalho e pelos produtos gerados por ele, que a riqueza é produzida. Entretanto, a forma de divisão desta riqueza está condicionada a um modelo desigual de distribuição.

É por isso que as transformações ocorridas no mundo do trabalho modificam o curso das relações sociais, inclusive a forma como o trabalhador enxerga a si, a classe e o mundo. Sobre isso, Pinto (2013) afirma que a utilização e experimentação das ferramentas e das propriedades da natureza ajudaram no desenvolvimento cerebral, assim como na ampliação da capacidade humana de comunicação e que, conseqüentemente, “o trabalho não apenas se manteve, como se mantém até hoje, como a base de sobrevivência humana, o ato primário e pressuposto de toda a nossa história” (p. 9).

Segundo Antunes e Alves (2004), as mutações ocorridas no mundo do trabalho complexificaram, de fato, a definição atribuída à classe trabalhadora. Porém, ainda segundo os autores, se esta classe já não é a mesma daquela existente no século passado, ela não está desaparecendo, tampouco perdendo seu sentido estrutural. Aqui, crê-se ser importante trazer uma reflexão a partir dos escritos de Engels (2010), que versa sobre os diferentes proletariados existentes no século XIX. Segundo o autor – já naquela época – os avanços estruturais dos meios de produção, tais como a energia hidráulica e/ou da força do vapor, seriam uma grande possibilidade de vida mais digna, mas não sob os olhos de um sistema em que “uns poucos indivíduos se apossam das vantagens que deles derivam e subtraem à maioria os seus meios de subsistência” (p. 174).

O capitalismo sofreu diversas modificações ao longo da sua história e, com isso, transformou-se também a forma de organização das classes. Porém, a classe trabalhadora segue como a que não possui meios de produção. Antunes (2009) propõe uma noção ampliada de classe trabalhadora, dando “validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora” (p. 101), bem como entende que é necessário enxergar a heterogeneidade que a classe atingiu nos tempos atuais. Segundo o mesmo autor,

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o novo proletariado dos McDonald’s (...), os trabalhadores terceirizados e precarizados, os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente

subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados 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. (ANTUNES, 2009, p. 103-104).

Compreender a classe trabalhadora de uma forma contemporânea e de modo ampliado é uma necessidade, pois o mais-valor criado pelo trabalho é captado pelo capitalista nas diferentes esferas da produção material: nas indústrias, no setor educacional e até mesmo nas academias de ginástica. A seguir, tratar-se-á sobre a formação e o trabalho dos professores considerando os aspectos relacionados a exploração do trabalho no atual estágio do capitalismo.

#### **2.4. A formação e o trabalho docente no atual estágio do capitalismo**

A educação, a formação de professores e, conseqüentemente, o trabalho docente também serão impactados com as ações conduzidas pelo modelo sociopolítico capitalista. O objetivo desse tópico é trazer **elementos** para a **compreensão** da influência do atual estágio do capitalismo sobre a formação e o trabalho docente.

Como alerta Marx (2020), o homem, assim como as máquinas, desgasta-se com o tempo e, por isso, necessitará ser substituído por outro. Com essa afirmativa, pode-se inferir que a educação servirá para formar a nova classe trabalhadora. É importante apontar também, baseado em Marx (2017), que para o capital não há diferença entre quem tem formação em nível superior ou não, entre aqueles que desenvolvem um trabalho não qualificado ou um trabalho complexo. O objetivo da produção capitalista é sempre o alcance de mais-valor.

Logo, pensa-se ser importante a compreensão de que o currículo não é um fenômeno estanque, pois envolve diferentes sujeitos, tais como os alunos, gestores, políticos, professores e etc, que não estão descolados da realidade que os cerca, sendo influenciados por seus interesses econômicos, políticos e de classe (ARANHA, 2011). Nesse sentido, segundo Apple (1989), as políticas governamentais, inclusive as relacionadas à construção de regulamentações educacionais, devem atender aos requisitos do capital que está intimamente ligado a uma alta competitividade entre os sujeitos. Então, como esclarece Aranha (2011, p. 54):

(...) o conhecimento presente em um currículo e a seleção cultural que dele decorre não é um processo neutro, mas permeado por interesses de grupos sociais na seleção, organização e distribuição da cultura produzida pelo homem ao longo de sua história. Estes grupos podem ser identificados com as classes sociais dominantes interessadas em reproduzir o modelo desigual de organização social vigente, modelo este baseado na exploração e opressão humana; mas podem também se identificar com os interesses das classes exploradas e oprimidas, na perspectiva de selecionar

conhecimentos, conteúdos e valores que realcem perspectivas contra-hegemônicas, transformadoras e emancipatórias na sociedade (...).

Assim sendo, Apple (2000) afirma que a estrutura do sistema é organizada para controlar as instituições – entre elas as escolas e Universidades –, as pessoas e as formas de trabalho, em suma, o sistema domina o cotidiano, fato que dificulta (e muito) respostas contra-hegemônicas. Desse modo, percebe-se que a formação de professores no Brasil adequa-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, levando a um processo de flexibilização também dos currículos, com o intuito de dar mais “liberdade” aos cursos a cada atualização do mercado de trabalho (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Seguindo a perspectiva desta pesquisa – considerando o MHD –, é preciso ressaltar que uma visão puramente tecnicista do PPC iria simplificar a análise do documento e das respostas dadas pelos egressos como um fim em si mesmo. Entretanto, com o enorme esforço de desvelar o fenômeno buscando as raízes de suas problemáticas, ressalta-se, com base em Sacristán (2000), que o currículo não se resume apenas aquilo que está escrito, pois:

O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é, por sua vez, delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular (p. 26).

Nesse sentido, segundo Sacristán (2013), o currículo é constituído de algumas fases para além daquilo que está escrito<sup>22</sup>. Para a presente pesquisa, interessa saber que o currículo oficial, aquele determinado pelos órgãos e regulamentos do Estado, deixa de ser o mesmo quando é interpretado pelos professores e materiais por eles propostos, transformando-se em um currículo real, que pode ser caracterizado como sendo a soma entre aquilo que é público – o PPC da FEF/UFPA, por exemplo – e as ações realizadas com intuito de influenciar os alunos, ou seja, a prática pedagógica propriamente dita.

Além desses conceitos de currículo oficial e real, para a análise da realidade, cabe dizer que nem todo o processo educativo é coberto por documentos e, quando ocorrem ações que não estão descritas no PPC, por exemplo, ocorre o chamado currículo oculto (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 1989). Segundo Silva (2003), o currículo oculto é constituído

---

22 Para saber mais sobre as diferentes etapas da constituição de um currículo, sugiro a leitura de Sacristán (2013).

de aspectos relacionados ao ambiente de aprendizado que não está descrito no currículo explícito, mas que influenciam a aprendizagem de aspectos sociais relevantes.

Ademais, como será feita uma análise da interface entre um documento oficial e as respostas dos egressos acerca deste, será realizada uma interação dos currículos oficial, real e oculto, ou seja, entre aquilo que está descrito no PPC e o que foi ministrado pelos professores sob a ótica dos egressos, entendendo que a prática pedagógica dos professores é influenciada pelas suas concepções de mundo e de EF.

Nesse sentido, é importante trazer a reflexão feita por Martins (2010), de que nenhuma formação em nível superior pode ser analisada fora da complexa trama social a que faz parte, ou seja, tem-se que analisar a formação de professores dentro das relações existentes no atual estágio do modo de produção capitalista. É preciso entender que o objetivo do trabalho educativo é a humanização dos indivíduos por meio do ensino de tudo aquilo que já foi construído pelo homem ao longo da história (MARTINS, 2010).

Como já mencionado neste texto, desde a segunda metade do século passado, tem-se assistido a ascensão do modelo neoliberal de Estado organizado por alianças liberais-conservadoras. Nesse sentido, segundo Hypolito (2011), pode-se destacar dois momentos das ações neoliberais sobre a educação: 1) criação de avaliações, testes e exames de larga escala e de currículos padronizados nacionalmente; 2) introdução e fortalecimento de parcerias público-privadas, com significativas mudanças na organização das escolas. Segundo o mesmo autor, a educação, assim como a saúde, são alvos prioritários do mercado que objetiva a transformação desses serviços em mercadoria.

Corroborando com o exposto acima, para Tardif (2013), o neoliberalismo traz para a educação uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos. Segundo o autor, há uma defesa para a inserção de representantes do empresariado na gestão escolar, por meio de ações que visam a privatização e a padronização da educação a nível nacional e global. Ainda segundo Tardif (2013), a padronização da educação pode ser alcançada por meio dos currículos comuns nacionais, mas também mediante a venda de modelos pedagógicos pré-fabricados, como livros e formações para professores e alunos da rede pública.

A partir disso, pode-se entender que o imperialismo (atual fase do capitalismo), como já se viu anteriormente, tem como principal objetivo o alcance cada vez maior de lucro, mesmo que isso represente uma maior exploração e uma crescente necessidade social dos trabalhadores (LENIN, 2011). Cabe lembrar que, tal como alertou Marx (2008), na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações que independem das suas vontades e

que tais relações constituem a estrutura jurídica e política do sistema. Portanto, segundo o mesmo autor, o modo de produção que se vive influenciará diretamente o desenvolvimento da vida social, intelectual e política em geral.

Nesse sentido, a transformação da educação em mercadoria não é realizada apenas por privatizações, mas também pelas terceirizações dos serviços desenvolvidos nas escolas e nas universidades. Como se pode encontrar em Hypolito (2011), para a efetiva mercantilização da educação, é necessário transferir serviços para o setor privado, seja indiretamente — como o aumento da oferta de matrículas em escolas e universidades privadas — ou também mediante a terceirização de serviços complementares, como a limpeza. Ainda segundo o autor, a aquisição de materiais didáticos e a oferta de vagas mistas (público-privadas) dentro de instituições públicas também são ações adotadas pela política neoliberal.

Por isso, partindo da compreensão de que a educação é um alvo prioritário das políticas neoliberais, para Shiroma e Evangelista (2015), não seria exagerado afirmar que, nas últimas décadas, as políticas educacionais implementadas e pensadas no Brasil buscaram precarizar e rareficar a formação intelectual dos professores para atender a demanda do mercado de trabalho que está em constante mutação. É importante compreender que os professores são diretamente combatidos porque podem formar pessoas que questionem a ordem social vigente, e que possam pensar em formas diferentes de organização da vida.

A lógica neoliberal se embasa sob a concentração de grandes quantidades de riquezas para poucos grupos – os monopólios – à custa da exploração, desemprego, pobreza, controle das instituições e do pensamento político e intelectual (LÊNIN, 2011). O professorado pode ter a capacidade de fazer a população enxergar a possibilidade de uma revolução social, pois segundo Marx (2008), em certo grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, as relações estabelecidas entre a produção, os homens e as propriedades, entram em conflito. Por isso, a formação destes trabalhadores é tão importante para a hegemonia capitalista.

Militantes sociais e professores defensores da educação pública sonham com uma formação adequada e valorização profissional que contemplem uma concepção sócio-histórica que leve à emancipação da classe trabalhadora (FREITAS, 2007). Portanto, se por um lado a burguesia se reestrutura para organizar uma “(...) harmoniosa conciliação de todos os seus antagonistas para benefício de todos (...)” (MÉSZAROS, 2011, p. 68), tem-se de outro, professores, sindicalistas, militantes políticos e afins, que buscam uma redefinição e rearticulação do processo de trabalho e educação para além do capital.

O alcance da valorização profissional parece ainda muito distante, pois como afirma Freitas (2007), quando se fala de condições de trabalho adequadas ao professorado, como a

garantia de um piso salarial compatível com a importância dessa função para a sociedade, a concentração do professor em apenas uma escola e uma jornada adequada às responsabilidades e desafios da profissão, percebe-se que nada disso é garantido na prática. Nem mesmo as diretrizes para a carreira, normatizadas em 1997 (Resolução CNE/CEB nº 03/97), conseguem ser concretizados nos planos financeiros de municípios e estados brasileiros (FREITAS, 2007). No que tange as condições salariais, segundo Freitas (2018), a Lei do Piso Salarial — aprovada em 2018 com o intuito de garantir um salário base nacional para a categoria docente — não é cumprida em sua totalidade, principalmente quando se analisa a remuneração e a jornada de trabalho. Esta lei deveria garantir cerca de um terço do trabalho docente para planejamento de aulas e estudos (FREITAS, 2018).

As condições de trabalho são precarizadas de diferentes formas, porém é importante frisar que não são apenas as condições salariais que prejudicam o desenvolvimento do trabalho docente. Para Hypolito (2011), ainda se pode somar a este fator as péssimas condições estruturais das escolas, que muitas vezes **não** oferecem os recursos e os materiais didáticos necessários para haver um bom desenvolvimento do trabalho **dos** professores.

De acordo com Piovezan e Dalri (2019), a precarização do trabalho docente se dá por meio de dois mecanismos: de flexibilização e o de intensificação. Segundo as autoras, a flexibilização pode ser entendida como a ampliação das tarefas laborais desenvolvidas pelos professores, como o aumento de funções burocráticas e de atividades extraclasse. Já a intensificação do trabalho é a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos e escolas nas quais os docentes atuam. Ainda segundo as autoras, a intensificação e flexibilização do trabalho docente são fundamentais para garantir um gasto menor do Estado com o serviço público, por meio de redução de direitos trabalhistas e crescimento da iniciativa privada na ocupação de setores públicos, fato defendido pelo modelo neoliberal (PIOVEZAN; DALRI, 2019).

Nesse cenário, percebe-se que a luta de classes está imersa também na disputa pela formação dos trabalhadores e, tal como Saviani (2009) alerta, não há como desconectar a formação profissional das condições do trabalho docente, pois as estruturas precárias oferecidas aos professores nas escolas e nas universidades não permitirão que a classe desenvolva um trabalho de excelência, mesmo que houvesse uma dita “formação perfeita”. Ainda segundo o autor, as circunstâncias de trabalho influenciam a procura pelos cursos de licenciatura, pois elas podem ser um fator desestimulante para a escolha desta carreira e até mesmo de dedicação aos estudos.

Mesmo com esse cenário de precarização do trabalho docente, há um grande contingente de jovens que escolhe as licenciaturas. Porém, grande parte dos juvenis atraídos para as licenciaturas no Brasil são oriundos da escola pública. Em muitos casos, são incentivados a cursarem suas formações em instituições privadas por meio da concessão de bolsas de estudo pagas pelo Estado para IES privadas, intensificando o avanço de parcerias público-privadas em detrimento ao investimento real na educação pública (FREITAS, 2007).

Nas IES privadas, segundo Freitas (2018), as condições de trabalho oferecidas ao quadro docente aprofundam um cenário de precarização e rareficação das formações iniciais, pois nessas instituições não há um plano de desenvolvimento da carreira docente e, tampouco, incentivo à pesquisa. Estes fatores, combinados à necessidade dos estudantes de trabalharem para garantir o pagamento de suas mensalidades, tendem a rebaixar ainda mais o processo formativo. Percebe-se, ainda, que o cenário da formação de professores no Brasil escancara uma grande desigualdade educacional entre estudantes que apenas estudam e aqueles que estudam e trabalham (FREITAS, 2007).

A situação da formação e das condições de trabalho dos professores no Brasil parece não ter sofrido grande modificação ao longo das últimas décadas. Segundo encontrado em Freitas (2018), o número de professores leigos que atuam nas escolas brasileiras é o mesmo encontrado na década de 1980 — fato que contrasta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu que até o final do ano de 2011 só haveria contratação de professores com nível superior. Nesse sentido, é necessário apontar a grande expansão dos cursos de licenciatura pós-LDB em instituições formadoras do campo privado (FREITAS, 2018).

Sobre a LDB e a expansão do privado sobre o público, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essa reforma instituiu uma flexibilização na organização do ensino superior no Brasil quando permitiu o credenciamento de outros tipos de IES: centro de educação superior, faculdades e escolas superiores. Essas ações, somadas à desobrigação das universidades — públicas, inclusive — de oferecerem todos os serviços de forma gratuita, permitiram um avanço enorme da rede privada no ensino superior.

A verdade é que a formação de professores no Brasil segue o modelo de expansão do privado sobre o público. Segundo Martins (2010), a lógica mercantil no campo da educação cresce significativamente, organizada pelos organismos internacionais — os quais se pode citar o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para Freitas (2007), essa expansão é caracterizada pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos para a formação de professores, destacando-se a modalidade

à distância em IES privadas. Portanto, no sentido de uma justa preocupação com a real necessidade nacional de expansão da formação de professores, o grande empresariado se aproveita para aligeirar, flexibilizar e precarizar a formação docente, obtendo ganhos significativos com isso (MARTINS, 2010). De acordo com Shiroma e Evangelista (2015), os cursos de formação estão cada vez mais ágeis, enxutos e flexibilizados, perdendo conteúdo e qualidade, fazendo com que os professores, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tenham suas carreiras marcadas pela instabilidade, insegurança, baixos salários e péssimas condições de trabalho.

Portanto, ser contrário às estratégias do neoliberalismo que visam reconfigurar a educação, como por exemplo, a modalidade de educação à distância, não coloca os professores contra o avanço tecnológico, mas sim favoráveis a uma formação sólida que atenda as necessidades do professorado e, conseqüentemente, de seus alunos (MARTINS, 2010). Segundo a mesma autora, ao se partir da lógica de que a modalidade EAD deva ser considerada a ideal em condições de inexistência de cursos presenciais em uma dada região, será preciso contra argumentar que essas condições de inexistência não são naturais e atendem interesses econômicos de um “vasto filão” de empresários da educação (IDEM, p. 30).

No mesmo sentido das influências dos organismos internacionais, de acordo com Shiroma e Evangelista (2015), percebe-se um aumento nos índices de abandono da profissão docente. Para conter esse avanço, ainda de acordo com as autoras, as organizações recomendam incrementar ações que visem atrair e reter os melhores profissionais para a carreira docente, principalmente mediante políticas meritocráticas. A meritocracia, segundo Freitas (2012), é a base da política neoliberal e seus defensores acreditam que dada as oportunidades, o que faz a diferença para o sucesso ou fracasso das pessoas é o esforço pessoal.

Os defensores da meritocracia, entretanto, desconsideram que, mesmo que haja oportunidades para as pessoas dentro do sistema capitalista, os indivíduos não partem com as mesmas condições do ponto inicial de suas vidas, ou seja, eles não entendem que a desigualdade social afetará o proveito das oportunidades. Para Freitas (2012), quando as ações meritocráticas são implementadas para o professorado, não há a compreensão de que a motivação do trabalho docente não é somente financeira, mas também — e principalmente — o desenvolvimento dos alunos.

A política de bonificação por “melhores resultados”, segundo Shiroma e Evangelista (2015), tem o intuito de dividir a classe de professores para prejudicar e dificultar a sua organicidade em sindicatos e movimentos sociais que lutem por melhores condições de

trabalho, reiterando que essas condições vão além dos ajustes salariais. Assim, o ambiente competitivo instaurado por essa política de bonificação impede uma atividade verdadeiramente colaborativa entre os professores — fato que precariza ainda mais a formação dos estudantes, tanto da educação básica quanto do nível superior (FREITAS, 2012).

Quando se trata das influências do neoliberalismo sobre a educação, não se pode esquecer que uma das premissas básicas deste modelo socioeconômico é o corte de gastos públicos, ou seja, diminuir o que se considera desnecessário — sobre a visão da classe dominante, obviamente. Um dos mecanismos que vem sendo utilizados para cortar gastos no campo da formação e do trabalho docente é a contratação de “paraprofessores” que, de acordo com Shiroma e Evangelista (2015), podem ser caracterizados como pessoas sem formação e habilitação para o magistério, que são colocadas à frente de atividades dentro das escolas. O crescimento na contratação dessas pessoas representa uma grande desqualificação à carreira docente, visto que muitos professores se submetem a estes cargos que pagam salários mais baixos e não apresentam um mínimo plano para a carreira.

É interessante perceber que na mesma medida em que há um aumento na precarização e na formação docente no Brasil, cresce proporcionalmente a exigência sobre a sua qualificação profissional. Entretanto, para Shiroma e Evangelista (2015), essa aparente contradição faz parte de um projeto mundial de adequação da formação de professores às exigências do mundo do trabalho, projeto este que é desenvolvido por diferentes organismos internacionais — alguns dos quais já citados neste texto. Sobre esse aspecto, Saviani (2009) alerta que é preciso acabar com essa contradição entre uma pressão de exigência sobre os professores na medida em que se cortam gastos e congelam salários. Segundo o autor, uma vez que se vive na dita “sociedade do conhecimento”, como requerer grandes avanços no país se diminuem os investimentos na ciência e na educação?

O corte de gastos públicos com educação faz parte de um receituário neoliberal, em que o grande capital impõe ao Estado reformas que retiram do controle estatal empresas e serviços públicos para a exploração do campo privado (NETTO; BRAZ, 2012). No caso da educação, segundo Aranha (2011), o grande capital lucra com falsas promessas de empregabilidade em mundo que gera muito desemprego e, além disso, gerencia e determina as políticas educacionais de uma nação. Para Netto e Braz (2012), o grande capital demanda uma desregulamentação universal para garantir plena liberdade em escala mundial, para que suas mercadorias — entre elas a educação — não sejam limitadas por qualquer tipo de regulamentação.

Neste cenário, controlar a formação e o trabalho docente é um ponto fulcral para a reprodução e manutenção do modo de produção atual e a educação é um artifício imprescindível para a consolidação de ideias. Para Shiroma e Evangelista (2015), boa ou má, a qualidade da educação é uma produção social construída nos marcos do projeto burguês e, por isso, formar indivíduos perdidos não é paradoxal, mas sim proposital. Nessa direção, isso explica a intenção de formar professores acrílicos que não consigam enxergar a realidade que está posta, mediante o processo de reificação descrito por Antunes e Alves (2004), em que o capital consegue penetrar até a alma do trabalhador, capturando sua subjetividade e fazendo com que ele se torne um mero reproduzidor de tarefas — fato que é o grande objetivo do sistema.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), vive-se em uma conjuntura extremamente complexa e contraditória, potencialmente influenciada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Ainda segundo os autores, as necessidades decorrentes do processo de mundialização do capital implicam novos cenários de competição entre os capitalistas, colocando no centro da disputa a qualificação dos recursos humanos e dos conhecimentos produzidos. Nessa direção, as demandas requeridas pelo mercado de trabalho capitalista exigem a formação de um trabalhador de novo tipo, um trabalhador polivalente com multifunções, bem distante daquele “tarefeiro” do sistema taylorista-fordista (ANTUNES, 1999). Antunes (2009) esclarece que os serviços públicos, entre eles a educação, também sofreram um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, o que afeta fortemente o desenvolvimento do trabalho.

Portanto, a ingerência do Estado e das fundações empresariais, ou seja, do capital, na formação e no trabalho docente tem como claro objetivo chegar à ponta da educação: o aluno que será o futuro trabalhador (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). Corroborando este pensamento, Tardif (2013) afirma que o conteúdo e a forma com as quais os professores ensinam não é vista apenas como uma questão pedagógica, pois se trata também de uma questão cultural e, sobretudo, política.

Por isso, a formação profissional dos professores e, conseqüentemente os PPCs, são terreno de disputa entre aqueles que lutam pelo estabelecimento de uma política curricular que defenda o atual modo de produção e aqueles que desejam construir um currículo que possa, nos limites da sociedade capitalista, atender aos interesses da classe trabalhadora (ARANHA, 2011). Para Catani, Oliveira e Dourado (2001), o conhecimento tornou-se elemento chave no estabelecimento de vantagens para obtenção de mais lucro, fato que gera muitos processos de interferência por parte do grande capital. É importante entender que o ideário neoliberal

preconiza uma relação direta entre educação e empregabilidade, prevalecendo o entendimento de que a formação profissional deva ser assentada no campo da polivalência e da flexibilidade, modificando os perfis profissionais e os currículos sempre que houver uma demanda do mercado (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Percebe-se, portanto, que a formação profissional e o trabalho docente estão intimamente ligados às transformações do mundo do trabalho. Assim, esse tópico convida a refletir: se o trabalho na escola não parece ser tão atrativo para os futuros profissionais — inclusive com relatos de desistência do trabalho docente —, para onde irão os futuros professores, em especial, os de Educação Física?

### **3. EDUCAÇÃO FÍSICA E O REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO: UMA REVISÃO SOBRE A FORMAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO**

Esta seção teve como objetivo central realizar uma revisão de literatura de artigos publicados sobre o mundo do trabalho e sua relação com a formação e atuação em Educação Física em revistas científicas registradas no Qualis/Capes.

O mercado de trabalho está relacionado a análises imediatistas dos locais onde os trabalhadores podem vender sua força de trabalho, sem uma preocupação com as contradições que existem em relação à exploração e precarização desse labor. O mercado visa adaptar os trabalhadores às condições de mais alta precariedade, para servir aos interesses do capital, que depende da intensificação e flexibilização do trabalho para continuar se reproduzindo.

Segundo Nozaki (2004), no reordenamento do mundo do trabalho, processo que ocorreu com a transformação dos modelos de produção fordista/taylorista para o toyotismo, há uma diminuição do assalariado clássico do setor industrial e uma expansão no setor de serviços, com conseqüente aumento do trabalho parcial, temporário, informal, subcontratado e terceirizado.

O trabalho tem sofrido um reordenamento a partir da década de 1960 causado pela crise do capital vigente na época, surgindo uma nova configuração social e econômica que fez com que o Estado não intervisse de forma significativa em políticas públicas de qualquer ordem (NETTO; BRAZ, 2012). Esse recuo do Estado proporcionou a expansão da iniciativa privada em todos os âmbitos e serviços, inclusive de espaços para a prática de exercícios físicos, tais como as academias de ginástica (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

A partir dessa expansão, surgiram novos postos de trabalho na Educação Física, dividindo-se em, basicamente, duas grandes áreas: a escolar e a não escolar. Essa divisão reflete na formação dos trabalhadores da Educação Física que foi dividida em licenciatura — tida como a formação necessária para o campo escolar — e o bacharelado — para atuação em espaços não escolares (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Para chegar ao objetivo dessa seção, foram selecionados os seguintes periódicos: Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Motrivivência; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista da Educação Física — UEM; Revista Motriz; Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde; Arquivos em Movimento; Revista Paulista de Educação Física; e, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. A busca pelas publicações foi realizada nos arquivos das revistas utilizando as palavras-chave: “mundo do trabalho” e “educação física”. Após uma triagem realizada pelos títulos e resumos, nove artigos foram

selecionados para análise a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) serem revistas nacionais; b) estarem registradas no Qualis/Capes da área de Educação Física; c) os textos deveriam estar disponíveis na íntegra.

Esta seção foi dividida em três partes. Na primeira, demonstra-se o quantitativo de estudos e caracterizam-se as revistas em que foram encontrados. Na segunda parte, traz-se à tona as discussões acerca da formação em Educação Física que foram encontradas nas publicações. Já no terceiro item, discute-se elementos relacionados à regulamentação da profissão e sobre o reordenamento do trabalho na Educação Física.

### **3.1. Formação, regulamentação e atuação em educação física a partir do reordenamento do mundo do trabalho: uma descrição sobre os estudos encontrados.**

Das revistas selecionadas para a pesquisa, apenas três continham pesquisas sobre mundo do trabalho e sua relação com a formação e atuação profissional, foram elas: Revista Motrivivência, Revista Pensar a Prática e Revista Movimento. A Revista Motrivivência é um periódico científico que engloba Educação Física, esporte e lazer; tem circulação trimestral e é vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina. A Revista Pensar a Prática publica artigos sobre Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais e é editada sob a responsabilidade da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Por vez, a Revista Movimento é uma publicação da Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aborda temas relacionados à Educação Física e Ciências Humanas e Sociais.

De acordo com os critérios de inclusão, são encontradas as seguintes publicações:

**Tabela 01:** Artigos selecionados sobre Educação Física e Mundo do Trabalho no período de 2006 a 2017

<b>ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>
2009	Movimento	A inserção da Regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas.	Marco Antonio de Almeida; Paulo César Montagner; Gustavo Luis Gutierrez;

2011	Movimento	Formação continuada em Educação Física: Relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação.	Elizara Carolina Marin; Maristela da Silva Souza; João Francisco Magno Ribas; Marluce Raquel Decian; Fabiane Rossato Herbst;
2009	Pensar a prática	A Formação profissional em Educação Física e o processo político social.	Ana Márcia Silva; Aline da Silva Nicolino; Humberto Luís de Deus Inácio; Valéria Maria Chaves de Figueiredo;
2007	Pensar a Prática	Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica.	Roberto Pereira Furtado;
2007	Pensar a Prática	Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do fitness: o caso curves Brasil.	Fernando Mascarenhas; Carlos Alexandre Vieira; Taianne Marya Alves Marques; Paulo José Albino Borges; Bruno de Oliveira e Silva; Willian Batista dos Santos;
2014	Motrivivência	Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimentos e mundo/mercado de trabalho.	Maristela da Silva Souza; Marcius Minervini Fuchs; Fabrício Krusche Ramos;
2017	Motrivivência	Educação Física e mundo do trabalho: um diálogo com a	Maristela da Silva Souza; Fabrício Krusche Ramos;

		atual Reforma do Ensino Médio.	
2011	Motrivivência	Crise estrutural do capital, mudanças do mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.	Vilmar José Both;
2006	Motrivivência	A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital.	Álvaro de Azeredo Quelhas; Hajime Takeuchi Nozaki;

Fonte: Informações elaboradas pelo autor a partir do levantamento nos bancos de dados.

Pode-se perceber, mediante a tabela 01, que há estudos publicados sobre essa temática em diversos anos desde 2006, pois as políticas e reformas educacionais estão sempre em disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Há publicações que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Reforma do Ensino Médio, a formação continuada e do trabalho do professor de Educação Física — que passa do magistério para um profissional liberal/empreendedor.

É importante, além dos dados apresentados na tabela 1, tratar sobre o que cada artigo discutiu, para que se compreendam as possíveis lacunas encontradas e apontar possibilidades de saná-las.

O artigo intitulado “A inserção da Regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas” trata sobre o histórico das regulamentações de diferentes profissões, situando os fatos que levaram à regulamentação da Educação Física. Ele oferece uma discussão que leva em consideração os argumentos de defensores e opositores do processo de regulamentação da profissão, concluindo que existe a necessidade de ampliação do debate e de uma maior participação dos profissionais.

No artigo “Formação continuada em Educação Física: Relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação”, encontra-se o resultado da análise de um projeto de formação continuada realizada em Santa Maria (RS). A partir das experiências vivenciadas pelos professores, os autores realizaram uma interface entre a prática profissional e o mundo do trabalho, considerando a influência das políticas governamentais na atuação e na formação dos professores.

Por outro lado, discutir os elementos político-econômicos que permeiam a formação em Educação Física foi o objetivo do trabalho intitulado “A formação profissional em Educação Física e o processo político social”. Neste trabalho, os autores realizaram uma pesquisa documental em dados oficiais do governo brasileiro, além de documentos provenientes de organismos internacionais. Eles concluem que o aumento da oferta no número de cursos de Educação Física é um retrato do interesse do mercado neste nicho.

O trabalho de Furtado (2007) foi desenvolvido em uma academia de Goiânia. Por meio de entrevistas semiestruturadas, o autor analisou como as novas tecnologias influenciam o trabalho de professores de Educação Física que atuam nestes espaços. Ele afirma que as novas tecnologias e a influência que elas exercem sobre a organização do espaço alienam ainda mais o trabalhador — fato que será mais bem discutido à frente.

Na mesma lógica de análise do trabalho desenvolvido em academias, Mascarenhas e colaboradores (2007) analisaram o caso da rede Curves — uma academia específica para o público feminino. Os autores apontam que a metodologia empregada nos treinamentos da rede não respeita os princípios do treinamento esportivo, o que pode prejudicar os alunos no alcance dos resultados e acarretar em potenciais lesões. Para os autores, o sucesso desta rede de academias se dá pelo forte *marketing* e é mais um produto da influência de um mercado cada vez mais globalizado que dita, entre tantas outras coisas, também a forma de se executar exercícios físicos.

No artigo “Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho”, encontra-se uma análise das diretrizes à luz do MHD, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os autores concluem que os aspectos relacionados à legalidade e ao mundo/mercado de trabalho influem não só na formação profissional, mas também na formação humana e política dos indivíduos. Por isso, é importante que se esteja ciente de todo este processo, para que se continue lutando para a construção de outra lógica de formação que atenda realmente aos interesses da classe.

Na produção de Souza e Ramos (2017), o objetivo foi analisar o lugar da Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Os autores concluem que a Educação Física é, assim como outras áreas do conhecimento, diretamente subordinada aos imperativos determinados pelo mercado de trabalho, ocasionando com que a EF não adquira, de fato, autonomia pedagógica.

Ademais, Both (2011) trata sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1970, localizando a Educação Física neste contexto. De acordo com o

autor, a formação em Educação Física se adapta às necessidades do capital e, portanto, é necessário que haja apontamentos para uma formação que confronte o atual modo de produção no sentido de superá-lo.

Por fim, Quelhas e Nozaki (2006) desenvolvem uma reflexão sobre a formação de professores de Educação Física no país, realizando um resgate histórico sobre esta formação. Os autores afirmam que a fragmentação do curso nas modalidades licenciatura e bacharelado é uma vitória de setores conservadores da área — influenciados pelo grande capital.

Os artigos em questão demonstram como os aspectos relacionados à formação e atuação dos professores é um assunto relevante e fundamental para a compreensão do papel da EF na sociedade. Entretanto, percebe-se que ainda é preciso avançar na compreensão de como os projetos pedagógicos das Universidades estão discutindo os perfis profissionais e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, pois inevitavelmente, tais aspectos influenciam diretamente na formação e, conseqüentemente, na atuação dos professores.

Após a explanação sucinta sobre o que cada artigo trata, categorizou-se os elementos encontrados nos artigos em duas partes: a formação em Educação Física frente ao reordenamento do mundo do trabalho e a regulamentação e o reordenamento do trabalho do professor de Educação Física. Para discutir os achados, faz-se um diálogo entre o que foi encontrado nos artigos e outros autores que tratam sobre a temática.

### 3.1.1. A formação em Educação Física frente ao reordenamento do mundo do trabalho

A Educação Física tem na sua história uma forte relação com as ciências biomédicas e, embora tenha se tornado uma aliada à saúde — justamente por essa forte relação — sempre atendeu aos interesses dos grupos dominantes. Dessa forma, esteve a serviço do capital e sendo um importante instrumento para o controle social seja por meio da Educação Física higienista, militarista, tecnicista ou esportivista (SOUZA; RAMOS, 2017).

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passava por uma grande transformação social, apoiada em tradições europeias em uma perspectiva do positivismo na ciência, usando a educação para moldar costumes e comportamentos. Nesse cenário, a dimensão corporal é secundarizada e estigmatizada como algo relacionado à mão de obra servil ou escrava (SILVA et. al, 2009).

Segundo Quelhas e Nozaki (2006), as primeiras formações em Educação Física estavam ligadas às escolas militares; e a formação do licenciado nessa área seguiu uma lógica diferente na forma, nos conteúdos e até mesmo no ingresso ao curso. Esse distanciamento

entre Educação Física e demais componentes curriculares permaneceu inalterado até a década de 1970, quando os cursos foram obrigados a se ajustar a um currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

No Brasil, a partir da década de 1980, o Estado diminui sua ação na gerência das conquistas sociais e as relações de trabalho começam a passar por um processo de flexibilização - aqui é importante destacar que a diminuição da gerência do Estado sobre áreas como saúde, esporte, lazer e educação está diretamente relacionada à derrocada do Estado de Bem-Estar Social, como já explicado anteriormente (NETTO; BRAZ, 2012). Nesse momento, percebe-se um reordenamento do trabalho nas mais diferentes profissões, entre elas a do professor de Educação Física. Ainda neste período, iniciava-se um processo de expansão de academias de ginástica, fato que se deu, principalmente, pelo não gerenciamento do Estado em políticas públicas de saúde, esporte e lazer (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

A partir da expansão das academias de ginástica, grupos privatistas da área, encantados com a possibilidade de ocupar estes postos de trabalho, apontam a “necessidade” de uma nova modalidade para a formação em Educação Física: o bacharelado. Na contramão deste fato, há professores que compreendem a Educação Física como uma construção histórica da humanidade e, portanto, é dado à humanidade o direito inalienável de conhecer as práticas corporais, independente da camada social (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Esse processo trouxe para a área um cenário de intensos debates e discussões contra o sistema social, com modificações importantes de paradigmas e autocrítica sobre a própria prática dos professores (SOUZA; RAMOS, 2017).

Segundo Quelhas e Nozaki (2006), os cursos de bacharelado foram possibilitados pela Resolução número 03 do Conselho Federal de Educação no ano de 1987, que dispõe sobre a formação de profissionais de Educação Física — sendo o primeiro ato de fragmentação e fragilização da licenciatura na área. O bacharelado surge a partir da expansão do mercado das atividades físicas no Brasil, em uma tentativa de assegurar esses campos de atuação para o professor, transformando-o de um trabalhador assalariado do magistério para um trabalhador flexível — característica do processo de precarização do trabalho iniciado a nível global, que, como já se pode mencionar na presente dissertação, instalou-se desde a década de 1990. Essa fragmentação tem, ainda, a intenção de descaracterizar o trabalho docente como ponto norteador da formação, fragmentando e fragilizando não só a formação, mas também a organização dos professores enquanto classe trabalhadora, colocando o mercado de trabalho como ponto central para as discussões sobre formação profissional.

Marin et. al (2011) também corroboram algo já mencionado na presente dissertação, qual seja, que o capitalismo tem como principal objetivo o lucro, mesmo que isso seja destrutivo para a humanidade. O abandono do Estado de Bem-estar social, bem como a falência do padrão fordista-taylorista de produção, permitiram a ascensão de um “novo” liberalismo econômico que exige a diminuição do trabalho assalariado junto a uma expansão de novas formas de contrato, como o trabalho parcial, temporário, informal e subcontratado. Segundo o autor, o trabalhador precisa ser formado sob novos moldes, em que ele seja polivalente e dotado de competências para sobreviver nesta nova forma de organização do mundo do trabalho. Para que isso ocorra, é necessária uma formação não só a nível superior, mas também na educação básica, visto que a formação técnica será tão importante quanto essa formação humana (MARIN et. al, 2011).

Segundo Quelhas e Nozaki (2006) as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, sofreram ajustes estruturais significativos visando atender as crises do capital mundial, que orientam a formação de um trabalhador de novo tipo, caracterizado pelo trabalho flexível. Isso é uma forma de adequar o país às exigências dos organismos internacionais e do capital internacional, como o Banco Mundial (BIRD) que, por meio de documentos e relatórios, balizam as reformas educacionais para atender interesses próprios (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

A fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, em um mercado interessado em conhecimentos cada vez mais especializados, geram muitas inquietações e dúvidas sobre a Educação Física brasileira. Por isso, é necessário apontar que a fragmentação da formação permitiu a expansão de cursos cada vez mais especializados na área, pois, de acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior<sup>23</sup>, partindo da mesma raiz, tem-se formações tais como: gestão do esporte, bacharelado em esportes, gestão em lazer, bacharelado em atividade física e esporte, entre outros. Essa maior fragmentação da Educação Física acontece em virtude de uma política econômica neoliberal que transformou a educação de um bem público inalienável em uma mercadoria, permitindo uma maior exploração comercial e reforçando um processo de alienação na formação para os campos de atuação (SILVA et. al, 2009).

Para Souza, Fuchs e Ramos (2014), essa grande fragmentação da área é reflexo do baixo investimento em educação, uma vez que o aligeiramento e a precarização da formação são marcas expressivas nas políticas educacionais. Com isso, o mercado é atendido por um

---

23 Esse cadastro é hospedado em um site do Ministério da Educação e armazena informações sobre cursos e instituições regularizados pelo Ministério.

exército de reserva, que atende às suas demandas e forma mais profissionais em menos tempo — o que permite uma maior exploração tanto do mercado educacional quanto dos trabalhadores nos mais diferentes campos de atuação da Educação Física (escola, academias de ginástica, clubes esportivos etc.).

Silva et. al (2009) afirmam que a Educação Física tem tido um forte crescimento na oferta de vagas em seus cursos de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, mostrando-se acima da média de crescimento geral de outros cursos neste nível de ensino, sobretudo no período entre 1995 e 2007, apresentando um aumento de cerca de 680% no número de vagas e de 543% de concluintes. Para os autores, a partir da Lei número 9696 de 1º de setembro de 1998 — que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e criação dos respectivos conselhos Federal e Estaduais de Educação Física — o crescimento médio anual foi de 20,65%. Esses cursos de Educação Física são, em sua maioria, ofertados pela iniciativa privada, sendo que cerca de 79,8% das vagas oferecidas pelos cursos em todo o país estão nas mãos das instituições pagas (SILVA et. al, 2009). Nesse sentido:

A responsabilidade estrutural do Estado brasileiro parece estar recuando diante de leis do mercado internacional, ainda que se possa acompanhar um certo movimento diferenciado no momento, com a criação de novos programas de expansão do ensino público. Apesar disso, o Estado não parece criar resistência à exploração da educação por parte da iniciativa privada, ao ampliar, sobretudo no âmbito das diretrizes e marcos legais, assim como das políticas de avaliação, a abertura de novos cursos e as possibilidades para entrada de novas empresas neste mercado de serviços. (SILVA et al., 2009, p. 6)

As reformas educacionais no Brasil estão atreladas às reformas econômicas, incorporando as necessidades do sistema produtivo e aproximando a relação entre mundo do trabalho e ensino. Essa relação vai para além do conhecimento científico tratado nos diferentes níveis de ensino, mas também envolve práticas sociais, corroborando para que os indivíduos não compreendam o mundo do trabalho, sendo apenas uma mão de obra para este (SOUZA; RAMOS, 2017).

As reformas e políticas educacionais estão imersas em um projeto histórico que tem como objetivo a manutenção do modo de produção capitalista, sendo reformas implementadas de cima para baixo, sem diálogo com a base dos professores, estudantes e da comunidade, desconsiderando o contexto social, o trabalho, as experiências e as necessidades do professorado (MARIN et. al, 2011).

Souza e Ramos (2017) trazem como exemplo a Lei nº 13.415 — de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral — conhecida como a Reforma do Ensino Médio, cuja intenção é secundarizar

os componentes curriculares que não servem ao grande capital — que são disciplinas ligadas à política e à cultura corporal, tal como a Educação Física. Os autores entendem que esses componentes curriculares são considerados irrelevantes ao futuro trabalhador, no caso o estudante, não sendo ferramentas para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Portanto, é necessário compreender que a legislação é uma mediadora entre educação e mundo do trabalho “uma vez que ela realiza a tarefa de ‘entrar’ no sistema educacional e orientar ações a partir da demanda da organização do mundo do trabalho” (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 76).

A Educação Física faz parte de um jogo em que os interesses econômicos e a formação de uma mão de obra barata passam a fazer parte do seu processo formativo; portanto, o ensino que ganha visibilidade na área é aquele que coaduna com as exigências necessárias para a formação deste trabalhador de novo tipo. Adotando essa posição, limita-se ao desenvolvimento de um repertório motor e de habilidades com o objetivo de vencer num sentido simplista, internalizando nos alunos uma comunicação superficial que dificulta uma futura organização da classe trabalhadora já na escola (SOUZA; RAMOS, 2017).

Ao mesmo tempo em que o capitalismo exige uma elevação no nível de conhecimento da classe trabalhadora, para que esta possa produzir conforme as necessidades e desejos da burguesia, essa ascensão tem que ser limitada, evitando uma maior compreensão do mundo do trabalho e do conhecimento como instrumento de luta e de transformação social (MARIN et. al, 2011).

Embora orientada pelas mudanças no mundo do trabalho, a formação em Educação Física, fragmentada em licenciatura e bacharelado, não leva em conta que a classe de trabalhadores da área necessita trabalhar em diferentes campos de atuação para sobreviver, seja na escola, nas academias de ginástica, nos hospitais etc. Essa fragmentação tem a intenção de fragilizar a luta dos professores em torno de melhores condições de trabalho, baseando a formação numa base não crítica situada na lógica da competição e do empreendedorismo (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Essa fragmentação demonstra uma desvalorização do magistério da educação básica e uma supervalorização daqueles que atuarão no mercado *fitness*, como profissionais liberais numa perspectiva simplista de ciência e descolada da base que norteia a Educação Física: o ato de ensinar (SILVA et. al, 2009).

Para Nozaki (2004), a educação pública e o magistério sofreram um grande processo de desvalorização que também afetou a EF, fato que leva a difusão dos ideais neoliberais de empregabilidade, empreendedorismo e meritocracia. Nessa direção, segundo Quelhas (2012), as ditas áreas não escolares, entre elas as academias de ginástica, começam a ganhar destaque

sob os olhos dos profissionais, entretanto, permeadas pelas contradições do trabalho flexibilizado.

Desse modo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho abriram a necessidade de uma formação que atendesse aos interesses do atual estágio do capitalismo, alicerçada em preceitos acríticos e de subserviência à burguesia (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). A EF, diante do modelo de qualificação para o mundo do trabalho flexível, perde espaço frente a outras disciplinas – principalmente às ligadas ao campo tecnológico e/ou profissionalizantes – tornando-se secundária e, por vezes, tratada como artigo de luxo para os mais favorecidos (NOZAKI, 2004).

Portanto, assegurar a garantia das desigualdades e dos privilégios é, na visão de Mézaros (2002), um dos principais pilares de sustentação do modo de produção capitalista, dando à classe trabalhadora uma falsa impressão de igualdade de oportunidades, mascarada pelos discursos meritocráticos.

Poderá se perceber, a seguir, que a regulamentação da profissão está atrelada ao reordenamento do mundo do trabalho, adequando o trabalho desenvolvido pelos professores de EF aos moldes requeridos por tais mudanças.

### 3.1.2 A regulamentação do profissional de Educação Física e o reordenamento do trabalho do professor de Educação Física

A ideia de regulamentar as profissões no Brasil remete à década de 1940, quando cerca de trinta profissões foram regulamentadas, tais como: advogado, enfermeiro, assistente social, fisioterapeuta, médico etc. Esse foi um processo que objetivava um controle estatal sobre os trabalhadores, iniciado no então Governo Getúlio Vargas (1930-1945), pois uma classe média nascente caracterizada pelo trabalho liberal precisava ser controlada e fiscalizada de alguma forma. Esse processo rendeu, por um lado, o controle do Estado sobre os trabalhadores naquele momento histórico e, por outro, as profissões protegiam-se dentro dos marcos legais, não permitindo a “invasão” de leigos ou de outros profissionais em sua atuação específica (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009).

Por isso, os setores privatistas e corporativistas da Educação Física obtiveram uma importante vitória quando a profissão foi regulamentada, visto que passaram a vislumbrar a conquista dos campos não escolares da área — identificadas principalmente nas academias de ginástica. Com a Lei nº 9696 de 1 de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais

de Educação Física, há uma afirmativa de que a partir da fiscalização destes órgãos haverá uma seguridade de que apenas profissionais formados em Educação Física atuarão nestes espaços. A criação do CONFEF também trouxe à tona a discussão sobre quem pode ou não trabalhar em determinados espaços da área, a depender da modalidade de formação (licenciatura e bacharelado), trazendo ainda mais problemas e cisão para a classe (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Esse embate sobre regulamentação das profissões também pode ser encontrado em maior ou menor grau em diferentes áreas, como a advocacia — em que muitos dos graduados questionam a necessidade do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que apresenta um alto número de reprovações numa prova que habilita a profissão no país. Percebe-se, portanto, que há uma dificuldade de se criar um consenso sobre essa temática, mesmo em outras áreas (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009).

A separação da Educação Física em licenciatura e bacharelado e, por conseguinte, entre os que atuam dentro da escola e os que atuam fora da escola, contribuiu para o afastamento entre teoria e prática e na relação pesquisador e professor. A consolidação dessa divisão para sanar demandas do mercado não qualifica a formação, além de fragilizar a atuação, prejudicando uma intervenção social mais qualificada (SILVA et. al, 2009).

O processo de regulamentação da profissão se arrastou durante anos e as primeiras tentativas surgiram no Governo Sarney (1985-1990). Após essa tentativa frustrada, um grupo de profissionais liderados por Jorge Steinhilber<sup>24</sup> defendeu a regulamentação como sendo um passo imprescindível para o crescimento e notoriedade da Educação Física. Com a criação do bacharelado em 1987, surgiram novas possibilidades de trabalho aos professores de Educação Física que não eram regulamentadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) — fato que permitiu o avanço da proposta de regulamentação da profissão, culminando na Lei 9696/98 (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009).

É importante apontar que diversos atores sociais foram são contrários a esse processo de regulamentação da profissão, tais como o MNCR e o Movimento de Estudantes de Educação Física (MEEF). Nesse sentido, cabe um parêntese para se perceber a relação entre este processo de regulamentação da profissão com a lógica neoliberal, que consiste centralmente na redução das funções do Estado no que diz respeito à educação, saúde, lazer e nesse caso em específico, à fiscalização das profissões (NETTO; BRAZ, 2012).

---

24 Presidente do CONFEF desde a criação em 1998 até o ano de 2020, quando passou a presidência para Claudio Boschi eleito para assumir a entidade entre os anos de 2020 a 2024.

Os defensores da regulamentação da profissão entendem que esta permitirá uma proteção à área, assegurando a exclusividade de atuação para os profissionais de Educação Física, desse modo, combatendo os leigos (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009). Entretanto, como dito acima, a regulamentação tem a intenção de cumprir a agenda neoliberal de diminuição do papel do Estado, desenvolvendo nos trabalhadores da EF uma consciência individualista e fragmentada do seu trabalho (NOZAKI, 2004). Portanto, a regulamentação e, conseqüentemente, a fragmentação da formação torna a união dos trabalhadores da área mais difícil, já que professores das escolas e fora delas (das academias, por exemplo) lutariam de forma específica para resolver problemas dos seus grupos.

Compreende-se, portanto, que os trabalhadores da EF representam mais uma fração da classe trabalhadora que é submetida à exploração pela burguesia, especialmente nas academias de ginástica. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho ampliam o que se denomina desemprego estrutural — que se trata dessa diminuição do emprego assalariado e conseqüente aumento do desemprego ou do trabalho sob condições precárias. Um número exacerbado de trabalhadores é levado a sobreviver no mercado informal, sem direitos trabalhistas, ou ainda a trabalhar de forma temporária, sem garantia de que irão se manter por muito tempo nesses postos de trabalho (BOTH, 2011).

A função do professor de Educação Física frente essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho sofre uma reorganização estrutural, visto que o professor passa a sair das escolas e buscar o nascente mercado das atividades físicas que, a partir da criação e expansão dos cursos de bacharelado, ganha notoriedade. Para Both (2011), não é coincidência que, em um momento que cresce a atuação nos espaços não escolares — como as academias de ginástica—, cresça o número de cursos de bacharelado em Educação Física. Em seu estudo, professores foram entrevistados sobre atuação profissional e as falas corroboram com a ideia de que as competências que estão sendo postas na formação inicial são determinadas pelas necessidades do mercado. Dos cinco entrevistados, quatro têm carteiras assinadas; entretanto, são subcontratados para exercerem outras atividades que não constam em seus contratos. Além disso, nas entrevistas também foi notada a insegurança do desemprego nestes espaços, fato corroborado por outras pesquisas (BOTH, 2011; QUELHAS, 2012; BORGES, et al., 2021).

Mascarenhas et. al (2007) afirma que a grande indústria do fitness vem crescendo exponencialmente e que, para manter sua taxa de lucro, os empresários do *fitness* contratam trabalhadores em formação sem vínculo empregatício, objetivando não ter mais gastos com

encargos trabalhistas e chegando, segundo Both (2011), a um percentual de 200% a mais de estagiários do que de professores, sendo a hora-aula do estagiário entre R\$ 4 e R\$ 5.

Segundo Furtado (2007), as grandes academias oferecem verdadeiras aulas-show de ginástica e, acompanhando as características do Toyotismo, ofertam diversas aulas — permitindo aos alunos ficarem à vontade na academia para escolher quais atividades querem fazer. Para Mascarenhas (2007), essa forma de organização das aulas nas academias de ginástica está relacionada à mercantilização das práticas corporais, influenciada fundamentalmente pelo ideário neoliberal. Porém, é preciso ter cautela, pois como alerta Mascarenhas (et. al, 2007), aulas organizadas de forma coletiva e sem uma avaliação prévia dos alunos não permitem o controle da intensidade e de outras variáveis do treinamento, o que diminui a eficiência e a segurança dos exercícios.

Desse modo, pode-se inferir que não há o interesse por parte das academias de ginástica de atender às necessidades dos indivíduos, levando à falta de organização do trabalho dos professores por terem que acompanhar muitos alunos ao mesmo tempo, colocando em risco à saúde e os resultados de seus clientes/alunos (MASCARENHAS et al., 2007; BORGES et al., 2021). A intenção da burguesia do *fitness* é de reter e captar consumidores através de ofertas “irresistíveis” e novidades que possam aumentar o seu poderio lucrativo (MASCARENHAS et al., 2007).

A partir disso, pode-se afirmar baseado em Adorno e Horkheimer (2002), que a *Indústria do Fitness*, fazendo parte da Indústria Cultural<sup>25</sup>, reproduz e cria métodos e formas de praticar exercícios físicos de forma padronizada, embutindo nas pessoas (no caso os consumidores) uma “necessidade” igual. A este respeito, Furtado (2007) afirma que dentro das academias de ginástica, apesar de os professores indicarem aos alunos as melhores atividades para cada objetivo/necessidade (identificados na avaliação física), a multiplicidade de aulas chama a atenção dos alunos, levando-os a entrar em qualquer modalidade. Ainda segundo o autor, tal fato provoca uma volatilidade muito grande nas aulas, misturando diferentes níveis de treinamento, prejudicando o trabalho dos professores que não conseguem aplicar os conhecimentos que possuem.

Para captarem e reterem mais clientes, as academias prometem felicidade através de uma verdadeira idolatria ao corpo, fato ainda mais potencializado por conta do grande mercado da moda (MASCARENHAS et al., 2007). Além disso, por conta da intensa criação de modalidades para atender às demandas do mercado, de tempos em tempos várias aulas

---

25 Para os autores, a Indústria Cultural refere-se a uma indústria que mercantiliza aspectos relacionados à arte e a cultura, tornando necessidades em produtos padronizados.

deixam de existir, fato que pode impactar inclusive a formação dos profissionais para este campo de intervenção (IDEM, 2007).

Portanto, as academias são instituições tipicamente capitalistas e como tal, na busca pelo lucro, acompanham as grandes mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no capitalismo de forma geral. Nesse sentido, de acordo com Quelhas (2012), a mesma tendência que ocorre em outros ramos do capitalismo também foi apropriada na Indústria do *fitness*, avançando em tudo que possa ser mercantilizado: pessoas, máquinas e até as práticas corporais.

A partir da discussão realizada até aqui, pode-se afirmar que, tal qual afirmara Lênin (1989), para o modo de produção capitalista não interessa elevar o excedente econômico e produtivo às classes trabalhadoras dos países, mas sim ao aumento cada vez maior dos lucros da burguesia. Nesse cenário, na EF, houve um reordenamento do trabalho desenvolvido pelos professores, que foram levados a atuarem sob princípios neoliberais, principalmente em academias de ginástica, locais que notoriamente elevam a precariedade do trabalho docente (BOTH, 2011; QUELHAS, 2012; BORGES et al., 2021). Portanto, a regulamentação da profissão tão defendida pelo CONFEF não representou nenhum tipo de avanço ou diminuição da condição de precariedade do trabalho dos professores de EF.

A seguir, discute-se os dados encontrados no PPC, nos questionários e no Grupo Focal, dialogando com o referencial teórico tratado nas seções anteriores.

#### **4. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Nesta seção, será apresentada a análise do currículo do Curso de Educação Física da UFPA/Belém, correlacionando-o com o encontrado nas entrevistas realizadas com os egressos da Universidade. Para isso, inicia-se mostrando elementos estruturantes do currículo, tais como carga horária e histórico de implementação. Em seguida, será apresentado o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, com informações como sexo, faixa etária, rendimentos e etc. Por fim, será feita a relação entre o encontrado no currículo e as respostas dos egressos que foram coletadas através de questionários e grupo focal.

##### **4.1. Elementos estruturantes do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFPA Belém**

O PPC analisado por este trabalho é o projeto atual do curso de Educação Física da UFPA/Belém, porém, é preciso comentar que está se discutindo sua alteração desde o ano de 2016<sup>26</sup>. Esta produção, portanto, pode servir de instrumento balizador para a condução dessas discussões, propondo uma atenção especial às condições do mercado de trabalho que os futuros professores encontrarão após a graduação.

O PPC em questão foi finalizado no ano de 2011 e implementado no ano de 2012, sendo o instrumento que orienta a formação de professores de Educação Física da UFPA em Belém. Segundo o PPC, o curso de EF foi criado em 2006, a partir do diagnóstico de que havia uma demanda de estudantes que precisava se deslocar até Castanhal (PA) para cursar EF (UFPA, 2011). Ainda segundo o Projeto, essa iniciativa poderia ajudar na inserção de mais estudantes da própria cidade de Castanhal no curso, já que grande parte do corpo discente era composto por estudantes de Belém.

O curso de Educação Física da UFPA/Belém é intitulado “Educação Física – Licenciatura” e o título conferido aos egressos é o de “Licenciado em Educação Física”. O curso pertence ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade.

A carga horária total estabelecida pelo curso é de 3.107 horas sob um regime seriado semestral, modalidade presencial e uma oferta de 46 vagas por turma, alternando os turnos de

---

26 Dado coletado junto à Secretaria da Faculdade de EF da UFPA.

funcionamento entre matutino e vespertino a cada ano de entrada dos estudantes. O curso tem uma duração mínima de 08 e máxima de 12 semestres.

Tratando especificamente sobre a carga horária do curso, é importante ressaltar que a mesma supera a carga horária mínima determinada pela Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 02 de 19 de fevereiro de 2002<sup>27</sup>. A mesma resolução define que a formação deve garantir 400 horas de estágio supervisionado curricular a partir da segunda metade do curso e mais 400 horas de prática como componente curricular nas disciplinas. Por isso, as disciplinas, segundo o PPC, devem apresentar cargas horárias de conteúdos teóricos, práticos e de extensão. Nesse sentido, o currículo da FEF determina a carga horária de 598 horas de prática como componente das disciplinas a serem distribuídas entre as mesmas. Já o estágio supervisionado, iniciado a partir do quinto semestre, soma 408 horas.

Um ponto importante sobre carga horária prática a ser observado é a questão dos estágios supervisionados, que segundo o PPC, devem se organizar em aulas em sala e em campo. As aulas em sala devem ser um “momento de problematização, relato, discussão e socialização das vivências em campo” totalizando uma carga horária de 24 horas. O trabalho em campo tem como objetivo oportunizar o diálogo entre as disciplinas vivenciadas no curso, totalizando 78 horas (UFPA, 2011, p. 30).

O PPC afirma que a formação proposta está em consonância com a legislação vigente, ressaltando o Parecer 058/2004 e as resoluções 01/2002 e 07/2004 do CNE. Baseado nestes documentos, o currículo afirma ter as prerrogativas de autonomia e flexibilidade para conduzir a formação a partir das necessidades do mercado e as peculiaridades regionais. Por certo, isso permite inferir que, periodicamente, a Faculdade de Educação Física deveria fazer um levantamento de tais necessidades e peculiaridades, mas tal fato não é encontrado no projeto em vigência.

Porém, precisa-se levantar o questionamento a qual ou quais necessidades o PPC está se referindo. Segundo Antunes (2009), uma das ações criadas pelo capital para garantir sua existência é a ampliação no número de trabalhadores desempregados ou subempregados, fazendo com que os que estão empregados possam ser ainda mais explorados e subjugados, aceitando quaisquer condições para manterem seus postos de trabalho.

Nessa mesma direção, segundo Both (2011), o mercado de trabalho na EF, sobretudo no campo não-escolar, é marcado pelo processo de terceirização/precarização do trabalho e da formação para o empreendedorismo, no intuito de que os trabalhadores possam, através da

---

27 Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

competição, garantir sua sobrevivência, seguindo notadamente a perspectiva neoliberal de mercadorização e privatização de tudo, inclusive das práticas corporais. Desse modo, concorda-se com Mézaros (2011), quando afirma que o capitalismo, diferente dos outros modos de organização sociais anteriores, não tem o menor interesse em atender às necessidades humanas/sociais, o que faz dele um modo de produção incontrolável, com o objetivo primeiro (e/ou único) de se reproduzir.

No capitalismo contemporâneo tudo é vendável, “dos cuidados aos idosos ao passeio matinal de animais domésticos”, o que caracteriza um processo de mercantilização generalizado (NETTO; BRAZ, 2012, p. 247). Nesse sentido, penso ser importante salientar que a transformação das práticas corporais em mercadorias exprimem o que Marx (2017) chama de fetichismo, ou seja, a naturalização do processo de compra e venda dos produtos do trabalho humano, aqui determinado pela mediação docente das práticas corporais.

Para Antunes (2009), no capitalismo o trabalho é crescentemente intensificado e, ainda assim, para a classe dominante o resultado dele decorrentes sempre está aquém do desejado. Desse modo, o PPC da UFPA no intuito de formar para o emprego, pode na verdade estar contribuindo com uma formação para o desemprego (MARIN et. al, 2011). Em síntese, o curso de Licenciatura em EF da UFPA pode estar oferecendo “(...) uma formação que possui o objetivo de adequar o trabalhador ao mundo do trabalho cada vez mais precarizado, sem oferecer instrumentos para o mesmo compreender e questionar tal condição.” (BOTH, 2011, p. 60).

Desse modo, constata-se que a UFPA/Belém opta por uma Licenciatura “de caráter ampliado em Educação Física”, que, segundo o PPC, permitirá ao egresso uma atuação em diferentes espaços, tendo como norte a atividade docente, que é expresso no currículo como aspecto essencial ao trabalho dos professores de Educação Física, independente do local de trabalho, como se pode encontrar no trecho a seguir:

Deste modo, acreditamos que a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física (...) (UFPA, 2011, p. 7).

Para fundamentar a sua posição sobre a formação de caráter ampliado, o Projeto da UFPA cita autores como Taffarel (2005; 2006) e Santos Junior (2005) e artigos das Resoluções do CNE 01/2002 e 07/2004. Importante localizar que a defesa de uma formação

única em torno da licenciatura também é defendida por outros autores já citados neste trabalho, como por exemplo, Quelhas e Nozaki (2006).

O projeto do curso se mostra muito preocupado em atender os, segundo o mesmo, três principais locais de atuação de professores no estado: escolas, academias e clubes. O PPC aponta a necessidade de formar professores “de perfil crítico e norteado pelos princípios de compromisso científico e político na promoção da cidadania”, afirmando que as academias são espaços que necessitam de professores que possuam uma postura crítica frente a um espaço que é fruto da indústria cultural (UFPA, 2011, p. 9).

Segundo Adorno e Horkheimer (2002), a indústria cultural, citada pelo PPC da FEF, caracteriza-se por um processo de estandarização que pode ser entendida como uma padronização de necessidades e soluções com o intuito de comercializar produtos. Além disso, pode-se compreender a partir dos autores que a cultura na sociedade contemporânea é mercantilizada e “os consumidores são os operários e os empregados, fazendeiros e pequenos burgueses” e que o poder estrutural dessa indústria cultural é tão forte e inerente ao modo de produção capitalista que “os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido” (IDEM, 2002, p. 16).

Segundo Mascarenhas et al. (2007) as práticas sociais de divertimento estão cada vez mais organizadas em forma de mercadoria. A este respeito, Adorno (2002) afirma que quanto mais sólida é a influência da indústria cultural sobre aquilo que os consumidores – neste caso os trabalhadores – devem absorver, mais capacitada se torna a utilização do divertimento em prol do próprio sistema, pois, nas palavras do mesmo autor, “divertir-se significa estar de acordo” (IDEM, p. 25).

A relação entre indústria cultural e indústria do *fitness* pode ser caracterizada por um processo de “padronização e racionalização das técnicas de produção e distribuição dos bens culturais mercantilizados” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 apud MASCARENHAS et al., 2007). Netto e Braz (2012) afirmam que no capitalismo contemporâneo, o domínio do capital se expandiu ainda mais a partir da apropriação sem precedentes da Indústria Cultural, sobretudo nos campos das telecomunicações, do lazer e dos esportes, envolvendo atividades industriais e de serviços.

Nesse sentido, percebe-se um movimento de mundialização e padronização das culturas ao redor do globo, visto que, embora a Indústria do *Fitness* seja bastante diversificada (academias de diferentes tamanhos, diferentes marcas esportivas e etc.), as mercadorias relacionadas a ela seguem as tendências determinadas pelo mercado globalizado (MASCARENHAS et al., 2007). Por isso, preocupou-se em localizar o conceito de indústria

cultural e relacioná-lo ao de indústria do *fitness*, pois se compreende que o PPC falha ao não fazê-lo.

Em síntese, entende-se, baseado em Adorno (2002), que não há como desconsiderar a Indústria do *fitness*, pois ela está diretamente relacionada com o que os trabalhadores fazem no seu tempo livre, que segundo o autor, também está sob o controle do regime capitalista. Ainda baseado em Adorno (2002), pode-se afirmar que a Indústria Cultural utiliza mecanismos de fetichismo através de uma propaganda avassaladora, atestando naturalidade às cobranças relacionadas a um “corpo perfeito”. Entretanto, o PPC deixa claro que um dos objetivos da sua formação é de “Elaborar propostas em Educação Física que respeitem as possibilidades corporais de seus participantes, tendo como meta o **corpo possível** e não o corpo perfeito (...)” (UFPA, 2011, p. 21, grifo nosso).

Entretanto, é importante levantar que o documento curricular da UFPA atesta uma “prioridade” para o campo escolar, mesmo defendendo uma formação generalista que, em tese, garantiria a atuação em diferentes espaços. Tal fato pode ser encontrado no trecho abaixo:

Por tais razões, a proposta da FEF/ICED da UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar em momento algum a prática educativa em ambientes não escolares. Pretende-se assim, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação e de atividades físicas, na busca de colaborar com o ato educativo, **prioritariamente no âmbito escolar**, na formação crítica e criativa do corpo discente (UFPA, 2011, p. 9, grifo nosso).

Pode-se identificar outro ponto interessante sob essa “secundarização” dos conteúdos referentes às academias de ginástica. Identifica-se, no PPC, uma redução da carga horária da disciplina “Educação Física em Academias” que, segundo o documento, passou de 68 horas para 51 horas. É importante ressaltar que essa disciplina, em seu ementário, refere-se ao:

Conhecimento do contexto “Academia” enquanto área de atuação do profissional de Educação Física: Infra-estrutura, administração, recursos materiais e humanos. Bases teórico-metodológicas de atividades físicas em academias. Planejamento e execução de programas de ginástica: aeróbica, localizada, alongamento, hidroginástica e musculação. Orientação personalizada (UFPA, 2011, p. 64).

Ao afirmar que no estado há uma necessidade de atuação em diferentes locais (escola, academias e clubes) e defendendo uma perspectiva de formação ampliada, não parece produtora priorizar um ambiente frente aos outros. Esse fator pode fortalecer visões contrárias à perspectiva de formação única em torno da licenciatura, como se pode encontrar em Oliveira e Andrade (2016), que afirmam que a licenciatura parece já garantir a Educação

Física como um componente curricular, porém, os desafios impostos à formação, em especial no campo da saúde, extrapolam os limites de um curso unificado.

Obviamente, é importante localizar que em outro ponto do projeto, há uma defesa de que o local fundamental da prática docente é a escola, mas que o trabalho docente também ocorre em academias, clubes, centros comunitários e etc. É possível compreender, portanto, a utilização de termos que definam a forma de condução do processo de ensino-aprendizagem de forma clara e cautelosa, para não haver contradição e duplo sentido.

Segundo o documento curricular em questão, o curso de Licenciatura em EF da UFPA preza pela união indissociável do tripé ensino, pesquisa e extensão e, por isso, trata como necessária uma conexão entre o corpo docente, recursos materiais e estrutura específica, para que haja discussões qualificadas nas diferentes áreas do conhecimento, como se pode perceber no trecho encontrado na página 49: “(...) o conhecimento trabalhado deve se contextualizar o mais próximo possível da realidade a ser vivida pelo egresso deste curso”. Sob essa justificativa, na intenção de atender a demanda do mercado de trabalho para a atuação em academias de ginástica, por exemplo, o PPC propõe a necessidade da construção de uma academia com “sala de musculação e seus respectivos aparelhos”, para que os alunos pudessem alcançar uma “qualificação significativa” (UFPA, 2011, p. 52). Entretanto, desde a implementação do PPC em 2012, tal estrutura física não saiu do papel.

Ainda sobre a atuação em espaços não-escolares, o PPC segue o entendimento de que os egressos formados sob esse projeto terão a atuação garantida pelas resoluções vigentes, respeitando os critérios legais de atuação profissional. Como afirmam Sousa, Fuchs e Ramos (2004), não há, de fato, nenhum impeditivo legal para declarar que os licenciados em Educação Física devam atuar somente em espaços escolares, argumento solidificado pelo entendimento do CNE no parecer 400/2005 do CNE:

Desta forma, não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física (BRASIL, 2005, p. 4, 5).

Entretanto, caberessaltar que, embora os órgãos educacionais tenham dado razão à construção do PPC da UFPA, tem-se uma decisão judicial do Supremo Tribunal de Justiça

(STF)<sup>28</sup> que determina a necessidade de conclusão do curso de bacharelado em EF para a atuação em espaços não escolares, como as academias de ginástica, por exemplo. Desse modo, pode-se inferir a necessidade de se garantir urgência na construção de um novo PPC para o curso.

No PPC, parece muito claro que a formação da FEF vê como necessária o entendimento de aspectos relacionados ao mundo/mercado de trabalho na EF, como se pode perceber no trecho:

Entendemos que tal nível de formação deve garantir aos educandos uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar e transdisciplinar, onde a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão estejam presentes e voltadas à sociedade como um todo, não ficando o produto do conhecimento preso entre os muros da UFPA, com a finalidade de, ao final do curso, nossos egressos compreenderem o seu campo de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho para, a partir daí, consolidar em uma formação continuada o domínio da especificidade dos diversos campos de atuação da área (UFPA, p. 10).

Para Verenguer (2005), é preciso considerar que as profissões são caracterizadas por um conjunto de saberes, tanto os relacionados aos conhecimentos conceituais, mas também os relacionados à intervenção profissional, que são permeados pelas relações que se estabelecem entre os capitalistas e os trabalhadores, neste caso em específico, os professores e professoras de Educação Física. Ainda segundo a autora, o cotidiano dos trabalhadores precisa estar em evidência, como por exemplo, as condições de trabalho, salários, leis e benefícios trabalhistas, reconhecimento social e etc.

Sobre o perfil profissional defendido pelo PPC, são perceptíveis algumas contradições nas suas proposições, pois ao mesmo tempo em que o documento defende emancipação, também trata, com certa naturalidade, a competitividade entre os trabalhadores no mercado de trabalho, alegando que o egresso da FEF:

Possuirá a competência técnica e a habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas e esportivas aos vários segmentos sociais, bem como de programar atividades esportivas, lúdicas, de lazer e competitivas, será determinante para **lhe aumentar as perspectivas em termos de mercado de trabalho e para sobreviver num mundo globalizado e altamente competitivo** (UFPA, p. 23, grifo nosso).

Desse modo, pode-se inferir que o PPC atende à concepção de sociedade defendida pelo receituário neoliberal, em que os homens (e mulheres) são dotados, naturalmente, de

---

28 Recurso especial nº 1.361. 900-SP. Disponível em: <[https://www.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/electronica/stj-revista-electronica-2014\\_236.pdf](https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-electronica-2014_236.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2021.

competitividade e que a sociedade é um meio para os indivíduos satisfazerem suas necessidades privadas (NETTO; BRAZ, 2012).

Ao tratar de suas Diretrizes Curriculares, o PPC da FEF trata sobre a junção de diferentes abordagens pedagógicas da área. O objetivo de construir uma perspectiva educacional utilizando diferentes abordagens é de romper com a “lógica da mera reprodução do conhecimento ou do tecnicismo”, pois segundo o documento curricular, os professores formados sob esse molde tecnicista acabam por reforçar um modelo educacional que se pauta “na exclusão ao invés da inclusão, na competição exacerbada ao invés da integração e no corpo entendido como máquina ou objeto, ao invés de sujeito...” (UFPA, 2011, p. 11).

Souza e Ramos (2017) afirmam que a EF estabelece uma forte contribuição ao desenvolvimento do capitalismo e, embora se tenham contraposições ideológicas ao desenvolvimento de correntes que concebiam o corpo como uma “máquina”, como relatado no parágrafo anterior, a submissão da área ao sistema capitalista é irremediável, pois não há como isolá-la.

Para defender a EF como uma área fundamental para a formação dos seres humanos, o PPC afirma que é necessário integrar as disciplinas, através de um planejamento interdisciplinar em que os professores e alunos, a cada semestre, reúnem-se para discutir e planejar as disciplinas de modo a relacioná-las, conferindo maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao tratar sobre as abordagens pedagógicas da área, o PPC defende uma “pluralidade” de ideias, pois segundo o mesmo, realizar essa “mistura” de abordagens diferentes que combatem o mesmo “mal” que é o tecnicismo, permitiria um aumento de possibilidades de exploração da área por parte dos estudantes. As abordagens pedagógicas citadas pelo PPC são: Cultura Corporal, Corporeidade e Cultura do Movimento. A Cultura Corporal é defendida a partir do encontrado no Coletivo de Autores. Sobre a Corporeidade, o currículo cita autores como: Edgar Morin, Antônio Damásio, Wagner Moreira e Hugo Assman. Para defender a Cultura do Movimento, Elenor Kunz é citado diversas vezes.

Aqui cabe uma ressalva, pois para este trabalho, ao adotar diferentes abordagens pedagógicas da EF no mesmo PPC, o documento curricular associa pensamentos e visões de mundo e de EF diferentes entre si, o que pode grosso modo, prejudicar mais do que ajudar na formação dos professores (BRITO NETO, 2009; SANTOS JUNIOR, 2013). Tal fato pode ser exemplificado comparando duas abordagens e suas descrições dentro do próprio documento. Segundo o PPC, o objetivo dos conteúdos, sob a perspectiva da abordagem crítico-superadora, deve contribuir não só para os conhecimentos específicos exigidos para a

formação profissional, mas também, ter a compreensão do mundo do trabalho. Desse modo, de acordo com o documento curricular, os conhecimentos curriculares:

(...) não podem ser reduzidos às dimensões do aprender a aprender, **do aprender a fazer**, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária (UFPA, p. 13, grifo nosso).

Ao tratar da abordagem crítico-emancipatória, entretanto, o PPC afirma que a EF sob essa abordagem pedagógica:

(...) tem como objetivo contribuir para um processo educacional crítico-emancipatório que se explicita, segundo o autor, na prática pelos planos do agir para o trabalho, para a interação e para a linguagem, **por meio de um saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir** (UFPA, p. 17, grifo nosso).

A partir do exposto, pode-se perceber que a “mistura” de abordagens tão diferentes defendida pelo PPC da UFPA entra em contradição dentro do próprio documento. Nesse sentido, cabe inferir que na prática pedagógica dos docentes da instituição e, por conseguinte, na apreensão dos conhecimentos por parte dos discentes, essa contradição pode ser ainda mais concretizada.

Concluindo, o objetivo do curso é o de formar professores capacitados em diferentes frentes – política e tecnicamente - para atuarem na sociedade contribuindo com o desenvolvimento do conhecimento, a partir das diferentes abordagens pedagógicas mencionadas anteriormente. Além disso, é afirmado como objetivo, o compromisso social de seus egressos de transformarem a sociedade, considerando princípios de justiça social, solidariedade e humanidade.

A seguir, analisar-se-á o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em EF da FEF/UFPA, sob aspectos sociais e econômicos.

#### **4.2. O perfil socioeconômico dos egressos**

A seguir, será apresentada uma tabela com dados do perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, trazendo à tona aspectos como sexo, faixa etária, tempo de formação, formação continuada e etc., entendendo que estes fatores devem ser publicizados, pois afetam diretamente os dados coletados.

A amostra foi composta por 15 entrevistados, sendo 12 homens e 3 mulheres, formados há pelo menos 05 anos e atuantes por, no mínimo, 01 ano em academias de ginástica, respeitando os critérios estabelecidos pelos procedimentos metodológicos do presente texto.

No que tange à idade dos entrevistados, nota-se que a maior parte destes (10 entrevistados) está abaixo dos 30 anos, como se pode notar na tabela 02.

**Tabela 02:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo de formação	Pós-graduação	Formação continuada
P1	Masculino	31	3 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)
P2	Feminino	35	3 anos	Especialista	Não tem tempo
P3	Masculino	27	4 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P4	Masculino	27	2 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)
P5	Masculino	39	5 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P6	Masculino	28	3 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)
P7	Masculino	29	4 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P8	Masculino	27	2 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)
P9	Masculino	31	2 anos	Não tem	Não tem tempo
P10	Feminino	26	2 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P11	Masculino	28	3 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P12	Feminino	29	2 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P13	Masculino	29	3 anos	Especialista	Na área do treinamento (musculação)
P14	Masculino	36	2 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)
P15	Masculino	25	2 anos	Não tem	Na área do treinamento (musculação)

**Fonte:** Informações elaboradas pelo autor a partir das informações coletadas junto aos entrevistados.

A partir da tabela 02, pode-se perceber que a pós-graduação não é uma unanimidade quando se analisa os egressos. Dos 15 entrevistados, 07 informaram não terem sequer uma especialização. Obviamente, não se está discutindo aqui a qualidade técnica e/ou pedagógica dos professores e professoras entrevistados, mas sim a continuidade de seus estudos dentro de uma perspectiva formal de ensino.

Nesse sentido, embora uma boa parte dos entrevistados não tenha nem mesmo uma especialização, 13 afirmaram realizar cursos de capacitação, participar de palestras e/ou congressos. Sobre essa discussão, Marin et. al (2011) alertam que os programas de Formação

Continuada são criados por empresas com fins lucrativos que amontoam cursos de capacitação, sem preocupação com as necessidades docentes, mas sim na intenção de privilegiar os interesses de uma minoria – a burguesia. Cabe lembrar que em uma sociedade que tudo passa a ser mercantilizado, inclusive a educação, o grande objetivo das empresas é a garantia do lucro, independente do que isso possa gerar aos trabalhadores em geral (NETTO; BRAZ, 2012; QUELHAS, 2012; ENGELS, 2010).

Em suma, os cursos de capacitação profissional também fazem parte do processo de flexibilização e reordenamento que a formação de professores passou, a partir das mudanças no mundo do trabalho. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), o ideário neoliberal defende a formação de professores dinâmicos que se adaptem às constantes mudanças e demandas do mundo do trabalho, pois essa seria a garantia dos docentes de manterem e/ou conquistarem empregos. Portanto, a necessidade das corporações/empresas em oferecer cursos de formação continuada está diretamente associada à garantia de que os professores tenham novas habilidades e competências frente a uma sociedade do conhecimento, fato que, segundo Shiroma e Evangelista (2015), não passa de uma necessidade abstrata, genérica, que tem na verdade um caminho oposto à ideia de produção de conhecimento.

Sobre o tempo de formação dos entrevistados, a maioria que contribuiu para a pesquisa está formada há 02 anos, sendo que dos 15, 07 professores responderam que estão formados nesse período. Um detalhe interessante, é que ao entrar em contato com muitos professores que estavam formados há 03 anos ou mais, entretanto, encontrou-se bastante dificuldade para conseguir respostas deste público.

Na tabela 03, são demonstradas as condições de trabalho dos egressos entrevistados, tais como número de locais de atuação, campos de intervenção, a jornada e seus rendimentos. De antemão, já se levantou a questão da necessidade de atuação dos egressos em mais de um local para conseguirem melhores rendimentos mensais. Dos 15 entrevistados, 10 trabalham em 02 ou mais locais, corroborando com o processo de intensificação do trabalho, em que os professores precisam atuar em vários locais e com várias turmas, fato que é tido como característica marcante do atual estágio do capitalismo (PIOVEZAN; DALRI, 2019). Ademais, segundo Gawryszewski e Coimbra (2008), o fenômeno relacionado à precarização do trabalho não é uma exclusividade da EF, pois “qualquer relação de trabalho, sobre o solo do desenvolvimento capitalista é precarizada devido à própria lógica inerente ao sistema” (IDEM, s/p.).

Nesse mesmo sentido, percebe-se na tabela 03 que os professores desenvolvem mais do que uma modalidade de trabalho dentro das academias que atuam, o que, segundo Quelhas

(2012), tem relação com a falta de organização destes espaços no que tange à carga horária dos professores. Ainda segundo o autor, as aulas e atividades desenvolvidas pelos professores nestes espaços não são organizadas em horários seguidos, mas sim a partir dos interesses de lucratividade dos donos das academias.

A classe trabalhadora do segmento fitness “(...) ficou impossibilitada de concentrar seu tempo de trabalho em determinado período do dia. (...) precisa trabalhar em diversos horários e turnos de um dia e até em vários lugares para atuar em sua especialidade” (QUELHAS, 2012, p. 225), fato que pode ser constatado na tabela 03. Para Both (2011), não se deve questionar a possibilidade dos professores atuarem em diversas áreas, mas sim as determinações políticas e sociais pelas quais a atuação deles é permeada, ou seja, o objetivo do trabalho é o de atender as necessidades de flexibilidade do trabalho apresentadas pelo toyotismo no intuito de manter o *status quo* do sistema capitalista.

**Tabela 03:** Condições de trabalhos dos egressos

Entrevistado	Número de locais que atua	Campo de intervenção	Jornada de trabalho (em horas/dia)	Rendimento médio por mês (em salários mínimos)
P1	02	Musculação e dança de salão	Maior que 10	Entre 01 e 03
P2	04	Musculação e ginástica	De 07 a 08	Entre 01 e 03
P3	05 ou mais	Musculação e avaliação física	De 07 a 08	Entre 05 e 07
P4	01	Musculação e avaliação física	De 07 a 08	Entre 03 e 05
P5	02	Musculação, avaliação física e dança de salão	Menor que 04	Entre 01 e 03
P6	02	Musculação e ginástica	Maior que 10	Entre 05 e 07
P7	04	Musculação, EF Escolar e avaliação física	De 07 a 08	Entre 03 e 05
P8	01	Musculação e avaliação física	De 07 a 08	Entre 01 e 03
P9	04	Musculação e avaliação física	De 07 a 08	Entre 01 e 03
P10	02	Musculação e avaliação física	De 08 a 10	Entre 01 e 03
P11	01	Musculação e avaliação física	De 08 a 10	Entre 07 e 09
P12	01	Musculação e	Menor que	Entre 01 e 03

		avaliação física	04	
P13	02	Musculação, EF Escolar, avaliação física, ginástica, judô e natação	De 08 a 10	Entre 03 e 05
P14	01	Musculação e avaliação física	De 05 a 06	Entre 01 e 03
P15	02	Só musculação	Maior que 10	Entre 03 e 05

**Fonte:** Informações elaboradas pelo autor a partir das informações coletadas junto aos entrevistados.

Desse modo, estes dados vão de encontro à crítica de Quelhas e Nozaki (2006), no que tange à fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, pois, embora a fragmentação seja determinada pelas mudanças no mundo do trabalho, desconsidera que “o trabalhador da educação física esmera-se em efetivar seu meio de existência, tendo, para isso, de atuar, muito comumente, nos vários campos de trabalho, o escolar e os não-escolares” (IDEM, p. 79).

A tabela 03 mostra, ainda, um dado bem interessante que está relacionado à jornada de trabalho dos professores. Dos 15 entrevistados, 06 afirmaram atuar 08 horas ou mais nos seus postos de trabalho. É preciso considerar que, tal como afirmara Marx (2017), a jornada de trabalho pode ser reduzida ou prolongada, porém, a extração de mais-valia por parte da patronal sempre irá ocorrer. É preciso lembrar também, que o proletariado lutou muito pela garantia de uma jornada com limite máximo de 08 horas, pois segundo Marx (2017):

Para “se proteger” contra a serpente de suas aflições, os trabalhadores têm de se unir e, como classe, forçar a aprovação de uma lei, uma barreira social intransponível que os impeça a si mesmos de, por meio de um contrato voluntário com o capital, vender a si e a suas famílias à morte e à escravidão (p. 373-374).

Netto e Braz (2012) afirmam que essa é uma das principais diferenças do modelo capitalista quando comparado aos seus antecessores: a produção excedente é extraída sem violência, via contrato de trabalho. Ainda segundo os autores, os capitalistas fazem de tudo para impedir o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos sobre a dinâmica de funcionamento do capitalismo, pois sabem que ao conhecê-las podem adquirir um novo sentido de lutas, objetivos profissionais e até mesmo de organização social.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados, pode-se inferir que os trabalhadores da EF que atuam no segmento *fitness* atravessaram a “barreira” de venderem a si mesmos descrita por Marx (2017), seja por necessidade ou por interesses individuais, como se pode perceber nas respostas dos sujeitos.

Saio para o trabalho às 6 da manhã para atendimento domiciliar, fico até 7/7:30, depois vou para um outro trabalho em outra área. Fico até às 12hs, volto para casa pra almoçar, retorno às 15hs para o trabalho, saio deste às 19hs e vou para a academia realizar atendimentos de *personal* até às 21:30hs (professor 10).

Pela manhã dou aula na educação escolar, pausa para o almoço, pela tarde divido o horário com uma outra escola e uma academia e lanche no intervalo de saída de uma para outra. De noite tenho um atendimento personalizado e em seguida duas turmas em outra academia (professor 13).

Ainda sobre os dados encontrados na tabela 03, foi perguntado aos professores como eles avaliavam o salário recebido pelo trabalho que desenvolvem nas academias e dos 15 entrevistados, 09 consideram o salário abaixo de suas expectativas. É importante ressaltar, baseado em Marx (2020), que a classe trabalhadora gasta os seus rendimentos em meios de subsistência e, na contramão deste fato, a burguesia acrescentando os salários, deixará de usufruir de sua luxúria. Ainda baseado em Marx (2020), pode-se inferir que o grau de insatisfação dos trabalhadores da EF no segmento *fitness* ainda poderia ser maior, caso entendessem que são pagos apenas por uma parte de sua jornada de trabalho, enquanto que outra parte formará o lucro de seus patrões. A este respeito, destaca-se algumas respostas dos entrevistados sobre a insatisfação relacionada aos seus salários:

Acredito que o salário seja bem abaixo do que mereço, pois sou pontual, minhas aulas são lotadas, o *feedback* dos alunos é excelente, mas não possuímos um piso salarial para demarcar o mínimo a ser pago e garantido por nós (professor 5).

A desvalorização do trabalho, com muitas horas trabalhadas e com salários abaixo do que o profissional deveria ganhar, **tendo muitas vezes que trabalhar em dois lugares para ganhar um pouco mais afetam consideravelmente a saúde mental e a qualidade de vida do profissional** (professor 10, grifo nosso).

Meu salário é baixo para quem tem nível superior (professor 14).

Os professores também relatam que as longas jornadas de trabalho impactam negativamente na saúde deles, como se pode perceber a seguir:

O fato de ter que praticar a aula junto com os alunos gera um cansaço extremo e aumenta os riscos de lesão (professor 2).

O trabalho pode ser sim perigoso. Nos aspectos físicos por muitas horas andando/em pé/circulando pelo salão de musculação além de eventualmente carregar muito “peso” para arrumação do salão de musculação. Nos aspectos psicológicos pelo alto nível de desgaste mental e estresse o qual o professor está inserido, dada a ampla cartela de alunos e demanda de atendimento/avaliações físicas/montagem de treino (professor 12).

Considero prejudicial à saúde pelo nível de movimentos repetitivos executados e constante desgaste físico (professor 15).

Pinto (2013) afirma que a classe trabalhadora vende sua força de trabalho para garantir as condições mínimas de saúde física e mental, fato que se pode perceber nas repostas dos professores acima. Ainda nesse sentido, a partir dos entrevistados, é impossível inferir que há uma contradição no trabalho de uma classe que, em tese, proporciona saúde e qualidade de vida às pessoas, mas não tem uma atividade laboral que lhe propicie tais condições. Segundo Souza e Ramos (2017), a EF tem, a partir de análises históricas, uma forte submissão ao sistema capitalista, por meio de princípios defendidos pela própria área, que coadunam com o modelo político neoliberal, tais como individualismo, rendimento, competitividade.

Perguntou-se aos professores se eles desenvolvem atividades fora da sua jornada de trabalho e se, por tais atividades, são remunerados. Dos 15 entrevistados, 09 disseram desenvolver atividades extras nas academias, como por exemplo, reuniões de planejamento, treinamento da equipe e etc. Destes 09, 05 disseram não receber nada para desenvolver atividades que não constam na sua jornada de trabalho.

Participo de reuniões de planejamento de ambas as academias e não sou remunerado por isso. As reuniões acontecem sempre aos sábados e é um dia que eu não trabalho em nenhuma delas (professor 5).

As reuniões não são remuneradas (professor 11).

Trabalho em treinamento com estagiários fora do meu horário regular. Não sou remunerado por isso (professor 9).

Há reuniões de planejamento periódicas, geralmente semestrais, e formação para os atuantes na sala de musculação. Não há remuneração (professor 12).

Tal fato vai de encontro ao pensamento de Marx (2017), em que à classe burguesa só interessaria a extração de mais-valia, conferindo-lhe maiores taxas de lucro. Portanto, segundo Antunes (2020), em todos os espaços possíveis, o capital aligeira-se em converter o trabalho em um gerador de mais-valor potencial, incluindo tanto as atividades estabelecidas por relações formais e contratuais – como entre professores e academias de ginástica – e aquelas marcadas pela informalidade e flexibilidade – como quando estes professores desenvolvem seu trabalho como *personal trainer* dentro das academias.

A ação de realizar diversas reuniões, fazendo com que os trabalhadores do *fitness* passem diversas horas – para além da sua jornada – nos locais de trabalho, também faz parte de uma ação do modelo produtivo de acumulação flexível, em que o trabalhador é transformado em “colaborador” e tem sua “alma” capturada pelo burguês (ANTUNES, 2009).

Nessa mesma direção, cabe remeter ao pensamento de Netto e Braz (2012) quando afirmam que uma das principais barreiras para a superação do capitalismo está justamente na

dificuldade de “provar” para certas classes de trabalhadores - entre elas é possível citar a dos trabalhadores do *fitness* - sobre o processo de pauperização de suas vidas, pois, embora esse fato ocorra, certas classes de trabalhadores não tem os seus padrões de vida tão afetados ao ponto de identificarem a exploração que são submetidos.

A partir dos dados coletados nos questionários, fica claro que não há elementos que garantam vantagens reais para o proletariado do *fitness*, tais como um limite de jornada de trabalho e pagamento de horas extras. Desse modo, os questionários revelaram uma baixa valorização dos trabalhadores por parte das academias, fazendo com que os professores tenham que ter mais de um local de atuação e trabalhar com diversas modalidades para garantir sua subsistência.

No próximo tópico, será realizada uma interface entre as condições de trabalho encontradas pelos professores nos seus cotidianos e o que o PPC aborda sobre esse tema, pois se entende que o conhecimento das futuras condições de trabalho a serem encontradas devem ser discutidas na formação inicial.

### **4.3. Entre o escrito e o dito: a relação entre o PPC e as respostas dos egressos acerca do mundo do trabalho e atuação profissional**

Neste tópico, estão expostos os dados coletados dos professores entrevistados, correlacionando-os com o que foi encontrado no PPC do curso de Licenciatura em EF da UFPA. Este tópico foi organizado a partir das categorias informadas nos procedimentos metodológicos: atuação profissional, condições de trabalho, componentes curriculares e atividades formativas.

Para uma melhor compreensão e organização dos dados, juntou-se as categorias atuação profissional e condições de trabalho, apresentando, a posteriori, a categoria conteúdos curriculares.

#### **4.3.1. Atuação profissional e condições de trabalho**

No segundo eixo de perguntas do questionário, assim como no grupo focal, os professores foram questionados sobre como a graduação tratou os conhecimentos relacionados às condições de trabalho que iriam ser encontradas por eles após o final da graduação. A primeira questão a ser relatada neste sub tópico relaciona-se à escolha das academias de ginástica como campo de intervenção dos sujeitos. Perguntou-se aos professores

o que os levou a atuar em academias de ginástica e foi possível perceber que o fator econômico, a necessidade de ter maiores rendimentos e a falta de oportunidade no campo escolar foram as principais respostas encontradas:

Oportunidade de emprego disponível no momento em que precisava (professor 13).

Pela maior oferta de emprego (professor 9).

Necessidade de ter uma renda (professor 14).

Opções limitadas dentro da própria formação em educação física, mas por me identificar com a área (professor 6).

Fator econômico (professor 7).

Verificou-se, aqui, como o trabalho que estrutura o capital é, ao mesmo tempo, desestruturante para a humanidade, pois na mesma medida em que ele “liberta”, também “escraviza” (ANTUNES, 2020). Isso ocorre porque a intenção do trabalho sob a égide do capital é, sobretudo, de garantir maiores ganhos para a classe dominante. Por isso, os professores “escolhem” o seu campo de atuação a partir de necessidades financeiras ou até mesmo pela identificação daquilo que o mercado mais está precisando.

Assim sendo, a Universidade, para Verenguer (2005), tem a responsabilidade de criar um ambiente em que se possa refletir, criticar e ampliar as discussões acerca do mundo/mercado de trabalho a fim de se conquistar um grau mais elaborado de profissionalização. Ainda segundo a autora e reforçando a convicção do autor:

(...) a Universidade, antes de ser um espaço que outorga diplomas, é o *locus* no qual a reflexão da realidade, a proposição de alternativas, a responsabilidade com a mudança são eixos norteadores de qualquer curso de graduação e, por consequência, de qualquer profissão orientada academicamente (IDEM, p. 41, grifo do autor).

Entretanto, quando perguntados sobre o conhecimento das condições de trabalho que encontrariam nas academias, 09 professores relataram que a graduação não permitiu tal conhecimento, como se pode observar a seguir:

As disciplinas que tratavam sobre ginástica em academias foram ofertadas com um perfil completamente alheio à realidade das academias. Inclusive todas pareciam a mesma disciplina, pois foram ofertadas pelo mesmo professor (professor 12).

Na academia o trabalho é bem diferente do que aprendi em sala (professor 13).

Não houve acesso a esse conhecimento. A graduação era focada para o ambiente escolar (professor 5).

O mercado das academias passou por uma intensa modificação nos últimos anos. Apesar de certas disciplinas fazerem observações sobre o mercado de trabalho, era algo muito na questão das “tendências de mercado” (professor 4).

Nesse sentido, de acordo com Mascarenhas et al. (2007), no mercado das academias, o trabalho desenvolvido pelos professores se ajusta às tendências de mercado, pois ao mercantilizar as práticas corporais, à grande Indústria do *fitness* não interessa o conteúdo racional da prática de exercícios físicos, mas sim o apelo emocional que coloca o futuro cliente diante de uma promessa “irresistível”. Pode-se inferir, portanto, que a burguesia das academias de ginástica está muito interessada na formação de indivíduos que não consigam ter clareza de suas funções dentro das academias, mesmo que isso represente um menor resultado em relação à saúde e até mesmo à estética de seus clientes.

Ainda nessa direção, pode-se constatar que a formação em EF da UFPA direciona-se prioritariamente para as escolas, até mesmo em relação às discussões sobre condições de trabalho nos campos de intervenção, segundo atesta a fala a seguir:

Foi visto sobre as condições de trabalho nas escolas, no campo da licenciatura, mas sobre as academias de ginástica, não. Ficamos a ver navios nesse sentido. Foi discutido o PPP das escolas dentro das disciplinas (...) para a área escolar foi bem focado (GF3, informação verbal).

Aqui, cabe lembrar que o PPC da UFPA trata as academias de ginástica com um dos principais campos de intervenção na região, mas, ainda assim, trata pouco sobre quais condições de trabalho os professores encontrarão pós formação. Como já tratado neste escrito também, o próprio PPC reconhece que na graduação há a necessidade de uma inter-relação entre os múltiplos fatores envolvidos no mundo do trabalho, entre eles, na opinião do autor, deveriam estar elementos como: salário, jornada e etc.

Conforme nos alerta Silva et al. (2009), o contexto neoliberal e de reestruturação produtiva impactam diretamente na formação em EF, inclusive com uma desvalorização do professor que atua no sistema oficial de ensino (magistério) em detrimento àqueles que irão atuar em academias de ginástica, tendo como consequência, inclusive, o desprezo ao elemento central característico do trabalho dos professores que é o ato de ensinar.

A este respeito, 13 professores concordaram que o trabalho docente acontece também em ambientes não escolares, tais como academias de ginástica, hospitais, centros comunitários e etc. Sobre isso, alguns deles relataram:

Sempre procuro exercer minha profissão de professora, independe da modalidade que aplico. Ensinando a forma correta de se executar cada movimento para evitar lesões e para que os objetivos sejam alcançados (professor 2).

No meu entendimento no contexto de prescrição e execução de um programa de treino existe o processo de ensino-aprendizagem (professor 4).

Nos ambientes não escolares também somos vistos como professores, inclusive somos chamados assim, de forma hierárquica e como detentores do conhecimento. Várias abordagens didáticas utilizadas na área escolar são essenciais para um melhor atendimento na sala de musculação (professor 12).

Nesses espaços as atividades que acontecem são as mesmas que desenvolvo nas escolas, a única diferença são as avaliações bimestrais que dão uma visão de formalidade do que se é ensinado na escola, o que não acontece na academia (professor 13).

O trabalho docente não se refere somente à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (professor 9).

Sempre haverá o ser possuidor do conhecimento e o outro que irá receber essa informação e para mim, isso é o trabalho docente ocorrendo nesses ambientes. Sem falar do planejamento que o professor/profissional irá realizar para ser executado junto ao público alvo para alcançar os objetivos em questão (professor 5).

Percebe-se que os professores estão em consonância com o PPC do curso de EF da UFPA, quando compreendem o trabalho que desenvolvem dentro das academias de ginástica como trabalho docente. Essa visão fica muito clara no projeto em questão:

O curso de Educação Física - Licenciatura da FEF/ICED/UFPA, ressaltamos mais uma vez, tem na docência o seu princípio fundante. E a docência, na perspectiva da Licenciatura Plena aqui destacada, acontece na escola, como seu locus fundamental, mas também, e não menos, em clubes, academias, centros comunitários e hospitais, entre outros (UFPA, 2011, p. 17-18).

Os professores foram indagados se a formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua prática profissional nas academias de ginástica. Dos 15 entrevistados, 10 afirmaram que a formação inicial não conseguiu cumprir esse papel, mesmo o PPC da Universidade garantindo que daria elementos para a atuação profissional nestes campos de intervenção. Pode-se verificar isso nas respostas a seguir:

Na prática existem muitas coisas que não aprendemos na faculdade, principalmente com relação ao atendimento ao público, network, gestão pessoal e financeira (professor 7).

Muita coisa tive que aprender fora da sala de aula para poder atuar na área (professor 13).

A formação inicial não garantiu os conhecimentos necessários, houve e ainda há a necessidade de formações complementares, pois no próprio curso tem matérias extremamente relevantes que acabam por sendo optativas (professor 12).

A graduação não supriu a necessidade de conhecimento para atuação na área. A prática na academia e os cursos especializados foram fundamentais para a minha qualificação de atuação (professor 5).

O currículo da licenciatura é muito deficiente, o conhecimento utilizado na prática do treinamento de força em academia não se aprende na graduação, para tudo que se

quer aprender, se aprende em livros e cursos realizados no fim de semana. É preciso melhorar muito o currículo do curso (professor 14).

A formação na faculdade, especialmente em um curso de licenciatura, nos deu maior respaldo em relação a atuação em área escolar, portanto, o ensino na faculdade foi insuficiente para atuação numa academia de ginástica. (professor 6).

Não garantiu muitos dos conhecimentos básicos para a atuação na área. E as disciplinas que seriam voltadas para isso, não deram o mínimo de suporte (professor 10).

Pensando em uma formação plena, seria necessário um maior acervo teórico/prático de matérias biológicas que tangem a área do treinamento (professor 15).

Verifica-se nas respostas dos professores que, em suas percepções, a Universidade priorizou o campo de invenção escolar em detrimento às outras possibilidades. Nesse sentido, apesar de o próprio documento atestar as academias de ginástica como um campo promissor na região, isso parece não ter sido efetivado na condução da formação na Universidade. O próprio PPC afirma, diferente do levantado pelos egressos, que os profissionais a serem formados pela UFPA terão a capacidade de:

(...) planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins (UFPA, 2011, p. 25).

Diante desse entendimento e percebendo o crescimento da atuação dos professores nas academias de ginástica, tal como atesta o PPC da UFPA, surge a necessidade de se questionar os porquês de tal formação não discutir dentro do seu projeto curricular sobre as condições de trabalho e a atuação profissional dentro das academias de ginástica. Isso parece ser uma contradição dentro da própria proposta de formação generalista e “ampliada” defendida pelo desenho curricular.

Obviamente, baseado em Quelhas e Nozaki (2006), é necessário ter clareza que na mesma proporção que a fragmentação da formação não atende aos impasses e problemas vivenciados pelos trabalhadores da EF, tampouco a formação única nestes moldes apresentará soluções consistentes para o avanço na construção de outro modelo social. Para os mesmos autores, a formação na área ainda carece de fundamentos teóricos sólidos que orientem o ensino na atual fase do capitalismo.

Diante de um processo de desvalorização da carreira docente e de precárias condições de trabalho também no espaço escolar (HYPOLITO, 2011), precisa-se discutir e dialogar também sobre como o trabalho dos professores em outros espaços está sendo desenvolvido, para que se consiga dar maiores possibilidades a estes de poderem selecionar, com mais

dados, os seus campos de intervenção. A falta dessa discussão dentro da Universidade pode gerar confusão e frustração para os egressos, como se identifica na fala abaixo:

Difícil né, tu trabalhar num ambiente em que as pessoas precisam de atendimento e nem sempre podem pagar personal (...) tu receber um salário tão baixo com um curso de nível superior, aí teu patrão diz que tu tem que arrumar mais alunos de personal para melhorar a remuneração. Isso me deixa indignado. Preciso fazer várias coisas para ganhar mais. Atendo várias pessoas ao mesmo tempo e ainda assim ganho muito pouco (GF 2, informação verbal).

A partir da fala acima, pode-se que mesmo que alguns professores consigam ter melhores ganhos a partir dos serviços como *personal trainer*, a lógica permanecerá igual, pois segundo Marx (2017), ao se analisar termos relativos, mesmo que os pobres sejam menos pobres, ao gerar um aumento expressivo de riqueza e poder para a burguesia, estarão tão pobres quanto antes. Portanto, é importante que se entenda que o trabalhador não produz para si, mas sim para a autoexpansão do capital que, de acordo com o mesmo autor, dá-se pela produção de mais-valia.

Cabe lembrar que, conforme Netto e Braz (2012), no atual estágio do capitalismo tudo é vendável, inclusive as práticas corporais. A partir disso, pode-se inferir que mesmo a ciência do treinamento físico avançando no sentido de dar mais saúde às pessoas através de sua prática, os exercícios físicos são mercadoria. Segundo Marx (2008), o processo de produção de uma mercadoria também é um ato de consumo, ou seja, ao mesmo tempo em que os professores estão ministrando suas aulas de musculação, *step*, *jump* e etc., - nesse caso produzindo a mercadoria “exercício físico” - os alunos/clientes estão consumindo-na. As academias de ginástica, como instituições notadamente capitalistas, incentivam a prática de várias modalidades e investem em máquinas cada vez mais modernas, tudo no intuito de garantir maior retenção e atração de consumidores (MASCARENHAS et., 2007; FURTADO, 2007).

A seguir, será abordado sobre como os componentes curriculares e as atividades formativas dentro do PPC e também a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa tratam as condições de trabalho e aspectos relacionados à atuação profissional.

#### 4.3.2 Componentes curriculares e atividades formativas

Em relação aos componentes curriculares e atividades formativas que se relacionam à atuação em academias de ginástica, pode-se encontrar no PPC da UFPA especificamente dois momentos em que estes locais de intervenção ficam em voga como objetivo principal: nos

componentes “Educação Física em Academias” e no “Estágio Supervisionado III”. Em termos organizacionais, o componente “Educação Física em Academias” apresenta 51 horas de carga horária, das quais 21 horas são de conteúdo teórico, 10 horas de conteúdos de extensão e 20 horas de prática.

Já o “Estágio Supervisionado III” é classificado como “Estágio Curricular Supervisionado” e tem carga horária especial, pois tem por objetivo “a articulação entre teoria e prática, propiciando ao/à estudante o encontro das situações reais do **cotidiano escolar** ainda enquanto discente do curso de graduação” (UFPA, 2011, p. 42, grifo nosso). Percebe-se, mais uma vez, que, como já levantado anteriormente, o PPC se contradiz ao descrever apenas a escola como campo de intervenção nos estágios curriculares. Entende-se, portanto, que, quando o PPC reconhece que as academias de ginástica são espaços em desenvolvimento no âmbito regional, precisa-se dar visibilidade a este campo de intervenção dentro de seu projeto, sob pena de não estar contribuindo verdadeiramente com a formação generalista e ampliada que pregoa.

Sobre a carga horária do “Estágio Supervisionado III”, segundo o PPC das 102 horas de carga horária, o estágio é dividido em 78 horas em campo e 24 horas dentro das salas de aula, no intuito de discutir, problematizar e socializar as vivências pelas quais os alunos passarão. Ainda segundo o projeto da UFPA, o estágio tem por função criar uma intercessão entre as disciplinas do curso, possibilitando ao estudante uma real articulação entre teoria e prática.

Segundo Sácristan (2000), a formação dos professores, os processos avaliativos, os métodos e práticas pedagógicas, enfim, todos os elementos relacionados com a explicação da realidade educacional perpassam sobre uma discussão do currículo. Nesse sentido, na construção das perguntas feitas aos professores, foi interessante saber, sob o olhar dos egressos atuantes em academias de ginástica, se o que está escrito no desenho curricular da UFPA foi realmente ministrado.

Quando interrogados sobre o cumprimento do programa descrito nas ementas dos componentes curriculares do PPC da UFPA, os entrevistados revelaram concordar com a afirmação de que os componentes eram ministrados de acordo com o que estava descrito no PPC, embora com algumas ressalvas:

Alguns professores seguiam muito bem o planejamento, mas havia os desleixados (professor 8).

Muitos componentes que estavam descritos no PPC não eram ministrados de acordo com os seus objetivos, principalmente **os que eram voltados para a área de musculação e trabalho em academias** (professor 10, grifo nosso).

Embora tenham concordado com a afirmação de que as disciplinas foram conduzidas respeitando o programa estabelecido pelo PPC, quando perguntados sobre a disciplina “Educação Física em Academias”, 09 dos 15 professores discordaram sobre esta ser ministrada conforme ementa e bibliografia recomendada. Entretanto, precisa-se levantar que nem todo o aprendizado se dá por meio do currículo oficial e/ou prescrito, pois segundo Silva (2003), o currículo oculto também pode ensinar sobre aspectos sociais importantes, embora, segundo o mesmo autor, este contribua para a manutenção do *status quo*. Não é o objetivo central deste trabalho, mas segundo Apple (1989), precisa-se encontrar as motivações da ocultação de certas aprendizagens, pois o currículo oculto, assim como o formal, também têm compromissos ideológicos.

Percebe-se o descontentamento com a condução da disciplina nas respostas dos egressos:

Um das piores disciplinas que tivemos/tem na Universidade Federal do Pará, o professor da matéria nos contava mais sobre suas experiências profissionais de quando foi técnico de vôlei e coisas totalmente aleatórias em relação a disciplina. Quem não estagiou em academias ficou sem entender a matéria e tornou-se um buraco na formação (professor 6).

Fugiu muito ao contexto da disciplina (professor 9).

Não atendeu aos objetivos propostos em sua ementa (professor 10).

A disciplina foi muito aquém do que poderia ter sido a partir da ementa (professor 5).

A disciplina EF em Academias está inserida em um eixo integrador<sup>29</sup> denominado “EF e qualidade de vida” que é explicado no PPC da seguinte forma:

(...) consiste em analisar e propor possibilidades no campo da Educação Física e Saúde, tendo como compreensão de que a saúde não se enquadra como objeto específico de um campo de conhecimento, e sim como fenômeno articulado a diferentes saberes como saúde coletiva, fisiologia, sociologia, antropologia, entre outros (UFPA, 2011, p. 19).

Desse modo, questionou-se os professores se houve essa relação integrada entre as disciplinas relacionadas à atuação em academias. Dos 15, 11 relataram que essa relação não

---

29 Para romper com a fragmentação entre teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, o PPC da UFPA propõe organizar as disciplinas a partir de um eixo semestral, articulando as disciplinas de forma integrada em torno de um tema específico.

aconteceu, o que permite inferir que o planejamento interdisciplinar proposto pelo PPC não se efetivou para os discentes. Esse dado se apresenta em consonância com os achados de Brugnerotto (2008), quando afirma que a falta de interação entre as disciplinas para discutir promoção de saúde é um empecilho à maior qualificação para estes campos de intervenção. Pode-se perceber essa falta de interação entre as disciplinas nas respostas abaixo:

A formação nos foi quase que negada para atuar em academia (professor 13).

Não parecia que os professores alinhavam suas didáticas (professor 6).

As disciplinas se deram de forma independente e sem ligação direta entre si (professor 12).

Para além dos componentes curriculares, as atividades formativas oferecidas pela Universidade, que deveriam estar diretamente relacionada à extensão universitária, na visão discente também não ocorreram. Sobre isso, o PPC afirma:

A extensão é locus privilegiado para a inserção do discente na realidade concreta. Por meio de ação político-epistemológico-pedagógica, o mesmo torna-se agente (trans) formador da cultura. O contato direto com os problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira é imprescindível para a formação de profissionais cidadãos, dotados de **valores e competências para enfrentar o mundo do trabalho com habilidade técnico-científica e postura crítica e ética** (UFPA, 2011, p. 45, grifo nosso).

O PPC afirma que as atividades de extensão permeiam todos os componentes curriculares, tendo cargas horárias destinadas para este fim. Ao ler o projeto do curso, pode-se assinalar que as atividades de extensão estariam diretamente relacionadas ao conhecimento acerca do mundo do trabalho – e de suas condições. Entretanto, conforme será visto nos depoimentos a seguir, na visão discente, o PPC não foi posto em prática. Quando perguntados sobre diferentes atividades formativas, tais como palestras, oficinas, seminários e afins oferecidos pela Universidade, os professores comentaram:

A única experiência que tive foi uma oficina de avaliação física realizada por um professor que era temporário na Universidade. Foi um minicurso de avaliação física voltado para academias (GF 2, informação verbal).

Basicamente nós fomos formados **para atuar em escolas mesmo**. Eu participei de um projeto de extensão dentro da Universidade e isso me ajudou muito na minha atuação. Me deu uma abrangência maior para atuar com a área não-escolar (...) o meu aprendizado, basicamente, foi quando eu comecei o estágio não-obrigatório, que comecei no terceiro semestre, apanhei muito e aprendi na prática mesmo (GF 3, informação verbal).

A este respeito, quando perguntados sobre participação em algum projeto de extensão ou pesquisa que tinha como objetivo ou como campo de intervenção as academias de ginástica, 14 dos 15 professores afirmaram não ter tido essa experiência, como se verifica nas respostas abaixo:

Não havia projeto na faculdade com este objetivo (professor 5).

Não existia nada que englobasse essa modalidade (professor 12).

Não foi ofertado pela formação (professor 15).

Particpei mais de projetos voltados para o contexto escolar (professor 10).

Portanto, pode-se perceber que, apesar das atividades de extensão serem fulcrais para o entendimento da realidade concreta, tal como afirma o PPC, as atividades formativas relacionadas ao conhecimento do mundo do trabalho foram basicamente inexistentes na experiência dos egressos entrevistados. Nesse sentido, atesta-se uma “contramão” entre o escrito no PPC e o dito nas respostas dos egressos, pois segundo o documento curricular da UFPA, o curso em questão deve:

Privilegiar a capacidade de análise reflexiva bem como de ação ética em situações do cotidiano profissional, tendo como ponto de partida uma atitude crítica-reflexiva identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que objetive superar as relações do modo de produção capitalista (UFPA, 2011, p. 13).

Sobre o componente curricular “Estágio Supervisionado III” que, segundo o PPC, é direcionado para as áreas não-escolares da EF, tais como clubes esportivos e academias de ginástica, os egressos revelaram grande dificuldades de conseguir ter as vivências necessárias, como afirmam:

O estágio III não me deu suporte. Fomos barrados no segundo dia porque o processo era muito burocrático. Entregaram a gente para academia e não houve nenhum tipo de acompanhamento. Apenas conhecemos, não montamos ficha, não acompanhamos alunos. Tivemos apenas 2 aulas (GF 3, informação verbal).

Quando eu fiz estágio III, não tive contato com professores da sala de musculação. Fiz muitas aulas de *fitdance* e perguntamos algumas coisas sobre as condições de trabalho para os professores (GF1, informação verbal).

O PPC atesta que os estágios supervisionados devem ser divididos em 3 partes:

1. Estágio de Observação: destinado à tomada de contato com a realidade, possibilitando a realização de um mapeamento deste universo, devendo o/a discente estagiário/a, nesta modalidade, perceber e sentir o espaço a ser trabalhado como um todo, especialmente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
2. Estágio de Participação: aquele que permite ao/à estudante estagiário/a tomar parte em atividades educacionais, isto é, colaborar, na medida do possível, com os profissionais em exercício;

3. Estágio de Regência: aquele que proporciona a continuidade aos discentes estagiários de ministrar aulas de qualquer atividade educacional, sob a orientação técnica e pedagógica do orientador ou supervisor de estágios e com autorização do/a professor/a que permitir esta modalidade em suas aulas. (UFPA, 2011, p. 42).

Nesse sentido, a partir das falas dos egressos, pode-se inferir que apenas o estágio de observação foi atendido na experiência do Estágio Supervisionado III. Desse modo, não há como deixar de mencionar que, embora o PPC defenda uma formação generalista que atenda aos diferentes campos de intervenção da EF, na visão dos egressos, tal fato não vem se concretizando.

Por meio dos questionários e da entrevista no grupo focal, pode-se perceber que a formação em EF é diretamente influenciada pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo da história. Entretanto, apesar dessa influência, os componentes curriculares não discutem as condições que os futuros professores terão de enfrentar, tornando-os ainda mais frágeis diante de uma realidade que precariza e intensifica cada vez mais seus postos de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação foi analisada a interface entre um Projeto Pedagógico de curso, no nosso caso em específico, o de Licenciatura em Educação Física da UFPA Belém, e as condições de trabalho encontradas por egressos no mercado de trabalho, em particular nas academias de ginástica. Para isso, recorremos ao MHD, realizando uma análise documental e de conteúdo sobre o PPC e os questionários e grupo focal aplicados a egressos do curso de EF da UFPA.

Discutir sobre formação e atuação profissional é sempre um desafio que vale a pena. Nossa pesquisa surgiu e concluiu-se a partir das diversas inquietações acumuladas ao longo da vida acadêmica, profissional e política. Desde a graduação, sempre preocupamo-nos com as condições de trabalho de professores de EF dentro das academias de ginástica e para, além disso, com a forma que os mesmos organizavam o seu trabalho. Ao ingressar no mestrado a preocupação seguiu em pesquisar sobre condições de trabalho e formação profissional o que desaguou nessa pesquisa a qual concluímos agora. É importante ressaltar que uma pesquisa nunca se encerra nela mesma, mas sim abre caminhos para que outros estudiosos possam apropriar-se de conceitos, lacunas e seguir construindo ciência.

O caminho histórico por nós traçado permitiu que pudéssemos chegar à conclusão de que a luta de classes ainda é o motor da história. Nesse terreno de disputa, a educação se tornou um campo extremamente tático para o estabelecimento da hegemonia do modo de produção capitalista, bem como de seus ideais sobre aspectos econômicos, sociais e políticos.

Entendemos a partir do pensamento marxiano que não há neutralidade possível na condução de uma pesquisa, por isso, sob o enfoque do MHD, desempenhamos um grande esforço para que pudéssemos nos aproximar de uma análise rigorosa dos dados, apresentando-os a partir de nossa visão de classe – da classe trabalhadora. Para alcançar o objetivo de nosso estudo, iniciamos pela descrição do caminho histórico percorrido pelos diferentes modos de produção até chegarmos ao capitalismo contemporâneo. Além disso, fizemos um levantamento de estudos para entendermos o cenário de pesquisa acerca dos processos de formação e atuação dos professores de EF, além da regulamentação da profissão, fatos que estão dados na realidade concreta e que nos ajudaram a desvelar o que há por trás do processo formativo.

Nesse sentido, nosso estudo se preocupou em construir um caminho histórico de como o capitalismo se constituiu como o nosso atual modelo de produção, descrevendo suas diferentes fases. Ao traçar esse caminho, pudemos compreender que as mudanças no mundo

do trabalho influenciam diretamente na formação e na atuação dos professores, no nosso caso específico da Educação Física, nos encaminha para os ditos campos não escolares de intervenção, como por exemplo, as academias de ginástica.

Nessa direção, constatamos a partir da seção 02, que o MPC se constituiu a partir da exploração dos homens pelos próprios homens, fato estabelecido nos modelos pré-capitalistas – escravismo e feudalismo. Entretanto, percebemos que ao transformar escravos e servos em trabalhadores assalariados, o capitalismo não exterminou a subjugação, mas sim a colocou sob o domínio de outra classe que surgiu: a burguesia.

O modo de produção capitalista passou por diferentes fases, porém, é na fase concorrencial e, principalmente na atual, a imperialista, que o capitalismo atinge uma complexidade ainda maior, pois tanto a classe trabalhadora quanto a burguesia, diversificam-se, dificultando até mesmo a interpretação das classes. Podemos exemplificar essa questão dentro da própria EF, visto que há burguesias do *fitness* de diferentes tamanhos, como academias pequenas, médias e grandes. Na classe dos professores de EF, percebemos a ascensão de cada vez mais trabalhadores que atuam de forma *on-line*, além dos serviços de *personal trainer*, professores nas escolas e tantas outras ramificações da área.

As mudanças ocorridas na organização do trabalho nas diferentes fases do capitalismo são importantes pontos para a nossa análise. Ao substituir o padrão de produção taylorista-fordista, marcado pela fragmentação do trabalho e repetição de uma mesma tarefa, pelo modelo toyotista, que incorpora a tecnologia e o trabalho flexível, o capitalismo avança no sentido de capturar a subjetividade dos indivíduos, estabelecendo uma nova forma de exploração.

O capitalismo é composto por crises cíclicas, imutáveis, e a cada nova crise, o sistema se reinventa. Foi assim no plano da organização do trabalho e também no plano político, em que a ideia de se ter um Estado financiador de conquistas sociais foi se esvaindo em detrimento a um Estado mínimo. Este plano, conhecido como neoliberalismo, afetou a formação dos trabalhadores, pois exige um trabalhador de novo tipo, calcado em um pensamento individualista, meritocrático e de naturalização das desigualdades socioeconômicas.

É sobre essa base que o capitalismo contemporâneo se assenta: diversificação da classe trabalhadora, diminuição do Estado, precarização e intensificação da exploração do trabalho e controle ideológico. Nesse sentido, devemos lembrar que, como discutido ao longo de nossa produção, o trabalho é um elemento central para a transformação da natureza e do

próprio homem, sendo, portanto, a chave para o estudo das modificações sociais ocorridas na história.

Seguindo o discutido em nosso escrito, percebemos a partir da evolução do capital que o trabalho passa a ser mercantilizado em diferentes frentes, ou seja, tudo passa a ser vendível: do passear com cachorros até à prática de exercícios físicos. Nesse sentido, podemos inferir que o grande objetivo do atual modelo é captar e reter clientes. Por isso, o crescimento no número de consumidores nas academias está diretamente relacionado à expansão desse setor tipicamente capitalista que, como tal, visa exclusivamente o lucro. Em síntese, o objetivo do burguês do *fitness* é gerar lucro (dinheiro) para poder reinvestir em sua empresa gerando ainda mais dinheiro, através da exploração dos professores atuantes naqueles espaços, processo conhecido como mais-valia.

É impossível analisar a formação e a atuação docente descoladas de todo o processo descrito acima. Por isso, na graduação, em especial na formação dos professores, é preciso discutir sobre as transformações do trabalho ao longo da história e como isso afeta a construção do ato docente nos dias atuais. Além disso, apresentar as condições de trabalho as quais os professores serão expostos no período pós formação não é só o correto, mas sim o necessário, para que os trabalhadores da educação possam decidir os rumos das suas vidas e poderem lutar por melhores condições de vida.

Entretanto, precisamos compreender que os documentos curriculares também sofrem influência do “mundo externo” e, por isso, podem ser pensados, materializados ou até mesmo desprezados de diferentes formas, por diferentes professores, inclusive dentro de uma mesma instituição. Desse modo, a formação dos professores em geral, e da EF em específico, tornaram-se um grande campo de batalha, pois ao mesmo tempo em que temos um pensamento conservador e interessado na manutenção do *status quo*, também temos um setor de progressistas e/ou revolucionários interessados em modificar radicalmente as estruturas, instituindo, inclusive, um novo modo de produzir a vida – o socialismo. Sob esse entendimento, podemos inferir que a seleção dos conteúdos curriculares e das atividades formativas seguem uma lógica intencional que está vinculada à diferentes formas de ver a sociedade, a educação e a própria EF.

Na EF, especialmente nas academias de ginástica, a disputa entre as classes (burguesia e classe trabalhadora) se dá através da representatividade de algumas instituições, tais como o MNCR, que representa a classe dos trabalhadores na área e o CONFEF, o conselho profissional da EF, que está ao lado da burguesia do *fitness*. No aspecto formativo, a divisão entre licenciatura e bacharelado também é retrato da disputa entre as diferentes classes.

Nesse sentido, pudemos constatar após a análise dos estudos levantados na seção 03, que o bacharelado surge para “assegurar” a atuação dos professores de EF fora da escola, principalmente no campo das atividades físicas. Entretanto, como pano de fundo, percebe-se que o bacharelado teve, na verdade, um papel decisivo na ressignificação do trabalho docente, deslocado do magistério para a lógica empreendedora. Em síntese, o processo de fragmentação da formação complexificou a classe, prejudicando a luta organizada em torno de melhores condições de trabalho.

É sob este cenário que chegamos aos dados coletados, percebendo que a realidade é muito mais complexa do que se imagina e que nem os documentos e, tampouco o mundo do trabalho, são fenômenos estanques. Logo de início, afirmamos que encontramos muitas diferenças entre o obtido como resposta dos egressos e o que está escrito no PPC do curso de Licenciatura em EF da UFPA.

Identificamos contradições dentro do próprio PPC que, a nosso ver, podem trazer confusões irreparáveis na formação dos futuros professores. Ao designar-se como um curso de “licenciatura ampliada” que atenderia aos diferentes campos de intervenção, tais como escolas, clubes esportivos e academias de ginástica, o PPC deveria se responsabilizar em constituir um equilíbrio de seus conteúdos curriculares e atividades formativas para atender tais campos, fato que não ocorre. Em certos momentos do documento curricular, inclusive, identifica-se uma “prioridade” ao campo escolar, realidade identificada nas respostas dos egressos.

A partir dos dados, constatamos que os professores entrevistados precisam atuar em mais de 01 local para garantir sua subsistência, fato que é relacionado à organização do trabalho dos professores dentro das academias, em que os mesmos têm uma jornada de trabalho flexível, com cargas horárias determinadas a partir das necessidades de produtividade e lucratividade das próprias academias. Aqui percebemos que mesmo com uma redução da jornada de trabalho, ainda assim há extração de mais-valia, visto que é a partir dessa extração que se constitui o lucro.

Portanto, o processo de precarização do trabalho pelo qual os professores que atuam no segmento *fitness* passam, não se difere do percebido pelos professores nas escolas, tais como: a necessidade de atuar em diversos locais, a extensa jornada de trabalho e horas extras não remuneradas.

**Identificamos que, apesar das condições de trabalho serem tão desfavoráveis à classe trabalhadora, o PPC da UFPA não dá a devida importância a esta discussão.** Nos componentes curriculares e nas atividades formativas responsáveis pela futura atuação em academias de

ginástica, o documento atesta em alguns momentos a necessidade de se construir diálogos sobre o mundo do trabalho, entretanto, segundo os egressos, tal fato não ocorreu. Na nossa visão, ao não realizar essas discussões, o PPC contribui para a manutenção do modo de produção da forma como está.

Além disso, pudemos constatar que segundo os egressos, a formação em EF da UFPA não deu conta de garantir os conhecimentos necessários para a atuação em academias de ginástica e que as disciplinas responsáveis por esse campo de intervenção foram basicamente negadas, sendo necessário que os estudantes tivessem que procurar tais conhecimentos fora da Universidade, principalmente como estagiários nas academias de ginástica.

Por fim, constatamos que apesar do PPC reconhecer as academias de ginástica como um dos principais campos de intervenção da área na região, pouco se atém à organização e às condições de trabalho a serem encontrados nestes espaços. Nesse sentido, identificamos que apenas a fase de observação realizada pelos egressos em seus estágios supervisionados e nenhum diálogo sobre condições de trabalho dentro da disciplina “Educação Física em Academias” são um contrassenso dentro de um projeto que defende que o conhecimento acerca do mundo do trabalho é uma necessidade para seus futuros egressos.

Por meio dessa pesquisa podemos afirmar que, para além de conhecer as condições de trabalho nas academias de ginástica, é papel da Universidade discutir, dialogar e construir uma relação mais próxima entre os futuros professores e o mundo do trabalho, para que os mesmos possam ter maiores possibilidades, inclusive, de se organizarem em prol de melhores condições de vida.

Obviamente, reconhecemos as limitações dessa pesquisa para se apropriar da realidade como um todo, sendo necessário um estudo mais amplo com os egressos e até mesmo com outros PPCs para se ter um melhor cenário de como a formação inicial tem discutido o mundo do trabalho.

Ainda assim, acreditamos ter atingido o objetivo de realizar uma interface entre o PPC e as condições de trabalho encontrada pelos egressos no mundo fora dos muros da Universidade, tendo, em síntese, a conclusão de que a discussão a este respeito é deficitária e que a sua ausência prejudica a união da classe em torno de uma luta por melhores condições de vida.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGÊNCIA SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e Brasil**. Disponível em <[www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil)> Acesso em 01 set 2021.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; MONTAGNER, Paulo César; GUTIERREZ, Gustavo Luis. A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, n. 03, p. 275-292, julho/setembro 2009.

AMARAL, Leticia Santiago. **Formação profissional em educação física na UEPA: um estudo sobre a interface entre o conhecimento tratado na formação acadêmica e a atuação profissional**. Belém, 2015. Disponível em: <<https://bibi3.wordpress.com/tcc-artigos-3/amaral-leticia-santiago-formacao-profissional-em-educacao-fisica-na-uepa-um-estudo-sobre-a-interface-entre-o-conhecimento-tratado-na-formacao-academica-e-a-atuacao-profissional-2015/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. 2 ed. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni Antonio Pinto. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/10827>>.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médias, 1989.

ARANHA, Otávio Luis P. **Currículos na formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, vol. 9, n. 01, 2004.

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACADEMIAS.** Mercado mundial do *fitness*: principais *players* e mudanças no *top ten*. Disponível em: <<https://www.acadbrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/03/edicao-82.pdf>> Acesso em 01 out 2021.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo: 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR**: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico. 2013. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Lato Sensu**. São Paulo: Atlas, 2011.

BORGES, Adriano França; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; SANTOS, Adnelson Araujo dos; FURTADO, Renan Santos. Condições de trabalho e aspectos pedagógicos de professores de educação física em academias de ginástica. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 454-470, 2021.

BOTH, Vilmar José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 45-62, jun. 2011.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Graduação em Educação Física do Estado do Pará**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

BRUGNEROTTO, Fábio Augusto. **Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde**. 2008. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

CANARY, Henrique. **O que é... Conceitos fundamentais de política, economia e sociedade**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n 75, Agosto/2001.

**CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA 18ª REGIÃO.** Consulta de registrados. Disponível em: <servicos.cref18.org.br:8888/PessoaJuridica?id=+> Acesso em 01 jul 2021.

CRUZ, Amália Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura – Bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 36, p. 26-44, jun. 2011.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: Edipro, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia M.; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: Interloquções marxistas.** Rio Grande/RS: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física. Disponível em: < <https://exneefmeef.wixsite.com/exneef/single-post/2016/03/30/user-experience-design> > Acesso em 01 ago 2021.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. (19-44).

FERREIRA, Heraldo S.; SAMPAIO, José Jackson C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, n. 182, jul. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos de constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov/dez, 2018.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun, 2012.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho do professor nas academias de ginástica. **Pensar a prática**, Goiânia, p. 307-322, jul/dez. 2007.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

GAWRYSZEWSKI, B.; COIMBRA, T. C. A precarização do trabalho do professor de Educação Física e a burguesia do fitness: ACAD/SINDACAD e CONFEF. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 13, nº 120, Maio de 2008.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. **A formação profissional em Educação Física no Pará e a aspiração discente**. 2011. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo: 2008.

HARVEY, David. **Para entender O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, out-dez, 2011.

LÊNIN, Vladimir. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARIN, Elizara Carolina. SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; DECIAN, Marluce Raquel; HERBST, Fabiane Rossato. Formação continuada em Educação Física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, Porto Alegre, n. 02, p. 259-278, abr/jun. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúgia M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29ª reunião da ANPED. 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, Ligia M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia M.; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-33.

MASCARENHAS, Fernando; VIEIRA, Carlos Alexandre; MARQUES, Taianne Marya Alves; BORGES, Paulo José Albino; SILVA, Bruno Oliverira e; SANTOS, Willian Batista dos. Acumulação flexível, técnicas de inovação e grande indústria do fitness: o caso curves Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, p. 237-259, jul/dez. 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Edunicamp, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (portal e-MEC)**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular. 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**, 2004. 399 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PAULA, Marckson da Silva; BRAGA, Heury. Reflexão sobre as condições de trabalho impostas no meio *fitness*: Uma crítica dos profissionais de Educação Física atuantes em academias. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 19, nº 193, Junho de 2014.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PIOVEZAN; Patricia; DALRI, Neusa Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

QUELHAS, Álvaro de Azevedo. **Trabalhadores de educação física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro**, 2012. 250 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

REIS, Linda. **Produção de monografia: da teoria à prática**. 2. ed. Brasília: SENAC-DF, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSI, Fernanda. Formação acadêmica e atuação profissional em educação física na academia de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.440-451, out./dez. 2008

SABA, Fábio. **Aderência à prática de exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SANTOS JÚNIOR, O. G dos. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado**, 2013. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oito; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul-dez, 2015.

SHIROMA, Eneida Oito; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHORROCKS, Anthony; DAVIES, James; LLUBERAS, Rodrigo. **Global wealth report 2021**. Disponível em: < <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html/>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Ana Márcia; NICOLINO, Aline da Silva; INÁCIO, Humberto Luís de Deus; FIGUEIREDO, Valéria Márcia Chaves de. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, p. 1-16, mai/ago. 2009.

SILVA, Guilherme Gil da; MOLINA NETO, Vicente. Um estudo sobre a formação política de professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 859-873, jul./set. 2012.

SILVA, Guilherme Gil da; NISHIMURA, Shin Pinto; PERGHER, Eduardo Gottens; FRIZZO, Giovanni. In: DIAS JUNIOR, Elson Moura; LIMA, Thiago Firmino de. (org.). **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabricio Ruske. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 43, p. 17-29, dezembro 2014.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabricio Ruske. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 52, p. 71-86, setembro 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VERENGUER, Rita de Cássia G. Mercado de trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 4, p. 39-54, 2005.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS EIXO I – PERFIL SOCIOECONÔMICO

**Nome:**

**Sexo:**

**Idade:**

**Ano de Formação:**

**Instituição de formação:**

**Caso possua, qual seu nível de pós-graduação?**

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não tenho pós-graduação

**Caso possua, qual a área da Pós-graduação?**

- Educação Básica
- Educação Superior
- Treinamento desportivo
- Personal Trainer / musculação
- Saúde Coletiva
- Fisiologia do Exercício
- Outra. Qual?
- Não se aplica.

**Costuma participar de palestras, cursos, congressos e afins?**

- Sim, na área do treinamento/musculação
- Sim, em outras áreas da Educação Física
- Não, não tenho tempo para participar
- Não, estou estudando para concurso/prova de pós-graduação
- Não, outro motivo. Especifique: \_\_\_\_\_

Comentário (Opcional):

**Há quanto tempo você atua em academias?**

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos ou mais

**Em quantos locais de trabalho você atua?**

- Um
- Dois
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais.

**Além da musculação, você desenvolve outras atividades na área da Educação Física?  
(pode marcar várias opções).**

- Ensino escolar
- Ensino universitário
- Musculação
- Ginástica
- Avaliação Física
- Outros: Quais?

**Como você classifica as condições das instalações físicas do(s) seu(s) local(is) de trabalho?**

---

---

---

**Você trabalha em situações extras, tais como em horários de contra turno, reuniões de planejamento e/ou em outras funções? É remunerado por isso?**

---

---

**Como é efetuado o seu pagamento?**

- Recebo por mês
- Recebo quinzenalmente
- Recebo por semana
- Recebo por dia
- Outro: \_\_\_\_\_

**Como você avalia o seu salário?**

---

---

**Você considera o trabalho desenvolvido em academias de ginástica como algo perigoso à saúde? Justifique.**

---

---

**Comente como é, basicamente, sua rotina de trabalho (dinâmica de um dia de trabalho, pausas para alimentação, descanso e estudo).**

---

**Qual a sua jornada de trabalho diária, em média?**

- Menor ou igual a 4 horas
- De 5 – 6 horas
- De 7 – 8 horas
- De 8 – 10 horas
- Maior que 10 horas

**Qual o seu rendimento médio por mês?**

- Entre 1 e 3 salários mínimos
- Entre 3 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 7 salários mínimos
- Entre 7 e 9 salários mínimos
- Acima de 9 salários mínimos
- Não quero informar.

## EIXO II – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

**O que levou você a atuar em academias de ginástica?**

---

**A formação inicial em Educação Física garantiu os conhecimentos necessários para a sua prática.**

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

Comente sua resposta:

**A formação inicial permitiu o conhecimento da realidade do mercado de trabalho no campo das academias.**

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

Comente sua resposta:

**O trabalho docente acontece em ambientes não escolares, como academias, hospitais e centros comunitários.**

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

Comente sua resposta:

**Os componentes curriculares eram ministrados de acordo com o programa descrito no PPC.**

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

Comente sua resposta:

**A disciplina “Educação Física em academias” foi ministrada conforme ementa e bibliografia recomendada.**

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

Comente sua resposta:

**O trabalho que você desenvolve na academia é educativo? Comente sua resposta.**

---

---

---

**Quais disciplinas mais contribuíram para a sua atuação profissional? Comente sua resposta.**

---

---

---

**Você acredita que precisaria de outras disciplinas para uma melhor atuação profissional? Se sim, quais?**

---

---

---

**Houve uma relação integrada entre as disciplinas para uma melhor apreensão do conhecimento relacionado ao trabalho desenvolvido em academias? Justifique sua resposta.**

---

---

---

**Participou de algum projeto de extensão que tinha como objetivo a atuação em academias de ginástica? Se sim, quais? Se não, por quê?**

---

---

---

**Acredita que tenha recebido a formação necessária para elaborar, desenvolver e avaliar programas de atividade física em academias de ginástica? Justifique sua resposta.**

---

---

---

**Se houver algum comentário que queira fazer no geral sob o que lhe foi perguntado nesse instrumento, pode fazê-lo abaixo.**

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O GRUPO FOCAL

- 1) Como vocês avaliam as diferentes iniciativas de formação para a atuação em academias, tais como cursos, palestras, oficinas e afins, durante a graduação?
- 2) Como o trabalho desenvolvido nas academias de ginástica foi abordado na sua graduação?
- 3) Como foi abordada a discussão acerca das condições de salário, instalações físicas e jornada de trabalho a serem encontradas no mercado das academias?
- 4) De que forma essas discussões foram abordadas no estágio III e/ou nas disciplinas consideradas específicas para a atuação em academias? Os professores que estavam nestes espaços comentavam ou falavam algo a respeito disso? Como o professor da disciplina tratou sobre essa temática?
- 5) As disciplinas que tratavam especificamente sobre o trabalho nas academias de ginástica seguiram o PPC? Qual o seu grau de satisfação com as mesmas conhecendo a realidade do mercado agora?
- 6) Quais disciplinas foram mais importantes para o desenvolvimento das atividades de vocês nas academias? Quais vocês sentiram falta?
- 7) A título de conclusão, há algo que não foi perguntado e você queira comentar sobre as questões acima?

## ANEXOS

## ANEXO 1 – DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE EF DA UFPA/BELÉM

**Primeiro Semestre**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
História dos Esportes e da Educação Física	51
Bases biológicas aplicadas à Educação Física	68
BTM do ensino do jogo	68
Estudos filosóficos da Motricidade Humana	68
Estudos em Lazer	68
Estatística aplicada à Educação Física	51
<b>Total</b>	<b>374h</b>

**Segundo Semestre**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
Fisiologia geral	68
Anatomia humana	68
BTM do Ensino do esporte	68
Estudos antropológicos em Educação Física	68
Introdução à pesquisa	51
ELETIVA I	51
<b>Total</b>	<b>374h</b>

**Terceiro Semestre**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
Fisiologia do esforço	68
Educação Física em academias	51
BTM do Ensino da ginástica	68
Estudos sociológicos em Educação Física	68
Avaliação e medidas em Educação Física	68

Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento motor	51
<b>Total</b>	<b>374h</b>

#### Quarto semestre

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
Avaliação educacional	68
Didática e formação docente em Educação Física	68
BTM do Ensino das atividades aquáticas	68
Administração e organização esportiva	68
Metodologia da pesquisa em Educação Física	68
ELETIVA II	51
<b>Total</b>	<b>374h</b>

#### Quinto semestre

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
Metodologia do ensino da Educação Física	68
Gestão em Educação Física e Esporte	51
BTM do Ensino de lutas	68
Estágio Supervisionado I	102
ELETIVA III	51
<b>Total</b>	<b>340h</b>

#### Sexto semestre

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
Educação Física com cuidados especiais	68
Treinamento desportivo	68
BTM do Ensino da dança	68
Estágio Supervisionado II	102
ELETIVA IV	51

<b>Total</b>	<b>357h</b>
--------------	-------------

**Sétimo semestre**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
TCC I	51
Fundamento da Educação Física inclusiva	51
Libras	34
Cultura popular e Educação Física: Bases teóricas e metodológicas	68
Estágio Supervisionado III	102
ELETIVA V	51
<b>Total</b>	<b>374h</b>

**Oitavo semestre**

<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
TCC II	68
Políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer	68
Educação Física adaptada	51
Estágio Supervisionado IV	102
ELETIVA VI	51
<b>Total</b>	<b>340h</b>