

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Daiane Dalla Nora**

**DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO  
PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS**

Santa Maria, RS  
2021

**Daiane Dalla Nora**

**DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO PARA OS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SANTA MARIA/RS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Líliliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS  
2021

Dalla Nora, Daiane  
Dialética dos sentidos de trabalho pedagógico para os  
professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino  
de Santa Maria/RS / Daiane Dalla Nora.- 2021.  
157 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Trabalho pedagógico 2. Dialética dos sentidos 3.  
Educação Física I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.


Declaro, DAIANE DALLA NORA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.


**Daiane Dalla Nora**

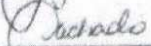
**DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO PARA OS  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
SANTA MARIA/RS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
em Educação, da Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito  
parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2021:


  
Lilliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM) - Videoconferência  
(Presidente/Orientadora)

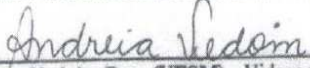
  
Giovanni Felipe Ernst Frizzo, Dr. (UFPel) - Videoconferência

  
Célia Tanajura Machado, Dra. (UNEB) - Videoconferência

  
Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM) - Videoconferência

  
João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM) - Parecer

  
Vicente Cabrera Calheiros, Dr. (UFSM) - Videoconferência

  
Andreia Vedoin, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS  
2021

## DEDICATÓRIA

Dedico

**Aos meus pais João e Matilde** (*In memoriam*)

Pelas condições, apoio, dedicação e amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

*A concretização deste trabalho ocorreu pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de maneira especial, agradeço:*

*A Deus, pela força para percorrer e vencer mais esta etapa da minha vida, repleta de desafios e oportunidades.*

*À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Liliana Soares Ferreira, pela oportunidade, orientação, paciência, ensinamentos e pelo grande exemplo profissional.*

*Aos meus pais, João e Matilde, que foram meus maiores exemplos, ensinaram-me o verdadeiro valor da vida, da família, do amor e souberam entender minhas ausências.*

*Às minhas irmãs Fabia e Fabiane, pelo apoio em todos os momentos, por me fazerem acreditar nos meus sonhos.*

*A todos os meus amigos, que sempre estiveram presentes, que com incentivo e críticas sinceras contribuíram nesta trajetória. Um agradecimento especial aos amigos Paulo, Janaíne e Jaqueline.*

*Aos colegas, professores de Educação Física da RMESM pela colaboração ao participar da pesquisa.*

*Aos companheiros do Grupo Kairós, que me acolheram com carinho e amizade nessa “comunidade acadêmica”.*

*À Universidade Federal de Santa Maria, ao Curso de Doutorado em Educação e a todos os professores e funcionários pela oportunidade de qualificação pessoal e profissional.*

*Muito obrigada!*

## RESUMO

### **DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS**

AUTORA: Daiane Dalla Nora

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas, Práticas Educativas e suas Interfaces do Programa de Pós-Graduação em Educação e integra-se às pesquisas desenvolvidas pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. A proposta surge do debate acadêmico do Grupo, na última década, sobre o trabalho dos professores, sendo entendido como trabalho pedagógico. A pesquisa buscou problematizar sobre os sentidos de trabalho pedagógico para os professores. Como objetivo geral estabeleceu-se analisar, a partir dos discursos, os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como contribuem para a configuração de um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico. Como objetivos específicos: caracterizar a organização da Educação Física na RMESM; analisar como se caracteriza o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades, tendo em vista a realidade dos professores de EF; compreender como os professores constituem-se professores e o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico; categorizar e analisar os sentidos de trabalho pedagógico para professores de EF com base na dialética dos sentidos; descrever o movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico e os processos relativos ao trabalho dos professores de EF. Foram procedimentos metodológicos: o questionário, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados produzidos foi realizada pela análise dialética, a partir das categorias: totalidade, historicidade, contradição, mediação e práxis. Constatou-se a existência da relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos, de modo que um trabalho pedagógico intencional, ingênuo e provisório/estratégico produz, respectivamente, sentido intencional, ingênuo e provisório/estratégico, a partir do fenômeno da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico. Dialética dos sentidos. Educação Física.

## ABSTRACT

### **DIALECTICS OF THE SENSES OF PEDAGOGICAL WORK FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SANTA MARIA/RS**

AUTHOR: Daiane Dalla Nora  
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This thesis is part of Research Line 2 - Public Policies, Educational Practices and their Interfaces of the Graduate Program in Education and is integrated with the research developed by KAIRÓS - Study and Research Group on Work, Education and Policies Public. The proposal arises from the academic debate of the Group, in the last decade, about the work of teachers, being understood as pedagogical work. The research sought to problematize the meanings of pedagogical work for teachers. As a general objective, it was established to analyze, from the speeches, the meanings of pedagogical work attributed by Physical Education teachers of the Municipal Teaching Network of Santa Maria / RS and, as they contribute to the configuration of a context of dialectic of the work senses pedagogical. As specific objectives: characterize the organization of Physical Education in RMESM; to analyze how pedagogical work is characterized, the challenges and the possibilities, considering the reality of PE teachers; understand how teachers become teachers and the movement of producing the meanings of pedagogical work; categorize and analyze the meanings of pedagogical work for PE teachers based on the dialectic of the senses; describe the movement of the dialectic of the senses of pedagogical work and the processes related to the work of PE teachers. There were methodological procedures: the Questionnaire, the Documentary Research and the Semi-structured Interview. The analysis of the data produced was carried out by dialectical analysis, from the categories: totality, historicity, contradiction, mediation and praxis. It was verified the existence of a dialectical relationship between pedagogical work and senses, so that an intentional, naive and provisional/strategic pedagogical work produces, respectively, intentional, naive and provisional/strategic sense, from the phenomenon of the dialectic of the senses of pedagogical work.

**Keywords:** Pedagogical work. Dialectic of the senses. Physical Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Categorias da pesquisa.....	27
<b>Figura 2</b> – Fundamentação teórica da investigação.....	30
<b>Figura 3</b> – Movimento teórico-metodológico do estudo .....	34
<b>Figura 4</b> – Representação do trabalho pedagógico e suas três dimensões. ....	50
<b>Figura 5</b> – Análise das intersecções das dimensões do trabalho pedagógico.....	52
<b>Figura 6</b> – Organização do trabalho pedagógico.....	53
<b>Figura 7</b> – Contextualização do DOC nas diferentes esferas .....	75
<b>Figura 8</b> – Movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico.....	98
<b>Figura 9</b> – Sentidos de escola .....	99
<b>Figura 10</b> – Sentidos de trabalho pedagógico para os professores.....	109
<b>Figura 11</b> – Dialética dos sentidos de trabalho pedagógico .....	112
<b>Figura 12</b> – Trabalho pedagógico e as categorias de sentidos produzidos.....	113
<b>Figura 13</b> – Sentidos de trabalho pedagógico e os processos de trabalho.....	114
<b>Figura 14</b> – Movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.....	122

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características das Abordagens Pedagógicas da EF 1 .....	36
<b>Quadro 2</b> – Características das Abordagens Pedagógicas da EF 2 .....	37
<b>Quadro 3</b> – Projeção salarial do básico equiparado ao Piso Nacional do Magistério.....	68
<b>Quadro 4</b> – Organização Curricular da Educação Física .....	72
<b>Quadro 5</b> – Organização Curricular da EF no Documento Orientador Curricular .....	78
<b>Quadro 6</b> – Identificação dos professores de Educação Física .....	86
<b>Quadro 7</b> – Momentos do constituir-se professor(a).....	96
<b>Quadro 8</b> – Desafios e limitações do trabalho pedagógico .....	101
<b>Quadro 9</b> – Permanência como perspectiva de trabalho dos professores .....	116
<b>Quadro 10</b> – Permanência provisória/estratégica como perspectiva de trabalho.....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária dos professores.....	65
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de exercício no magistério .....	66
<b>Gráfico 3</b> – Participação em formação continuada.....	66
<b>Gráfico 4</b> – Salário como professor(a).....	67
<b>Gráfico 5</b> – Carga horária de trabalho semanal .....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADUFMSM – Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria  
BNCC – Base Nacional Curricular Comum  
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
DOC – Documento Orientador Curricular  
EF – Educação Física  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FAPERGS – Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS  
GEP – Grupo de Estudos Praxiológicos  
GPELF – Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores  
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"  
KAIRÓS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas  
LABCINE – Laboratório de Cineantropometria  
MHD – Materialismo Histórico Dialético  
NIEATI – Núcleo de Estudos e Apoio à Terceira Idade  
PELC – Programa de Esporte e Lazer da Cidade  
PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RCG – Referencial Curricular Gaúcho  
RMESM – Rede Municipal de Ensino de Santa Maria  
RS – Rio Grande do Sul  
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação  
SMEd – Secretaria Municipal de Educação  
SINPROSM – Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A</b> – QUESTIONÁRIO .....	145
<b>APÊNDICE B</b> – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	155
<b>APÊNDICE C</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	156

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL À CONSTRUÇÃO DA TESE	15
1.2 A PROPOSIÇÃO DA TESE	21
<b>2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>24</b>
2.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2.2 PRODUÇÃO DOS DADOS	31
<b>2.2.1 Pesquisa Documental</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 Questionário</b>	<b>32</b>
<b>2.2.3 Entrevista Semiestruturada</b>	<b>32</b>
2.3 ANÁLISE DOS DADOS	33
<b>3 TRABALHO DOS PROFESSORES E O TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<b>35</b>
3.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	35
3.2 TRABALHO PEDAGÓGICO COMO TRABALHO DOS PROFESSORES	43
3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA/CRÍTICO-SUPERADORA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO	54
<b>4 DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<b>62</b>
4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS MEDIAÇÕES	64
<b>4.1.1 Características dos professores de Educação Física</b>	<b>64</b>
<b>4.1.2 As Orientações Curriculares para a Educação Física da RMESM</b>	<b>72</b>
<b>4.1.3 A relação trabalho-educação e o trabalho dos professores</b>	<b>79</b>
<b>4.1.4 O trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na RMESM: os desafios e as         possibilidades</b>	<b>84</b>
<b>4.1.5 O trabalho dos professores e o constituir-se professor(a)</b>	<b>92</b>
4.2 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO	97
<b>4.2.1 O movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico</b>	<b>97</b>
<b>4.2.2 A dialética dos sentidos: a relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos</b>	<b>108</b>
<b>4.2.3 Os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica</b>	<b>114</b>
<b>4.2.4 O movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico</b>	<b>121</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL À CONSTRUÇÃO DA TESE

A escrita implica descrever minha relação com o mundo e com os outros, pois sou o que sou pelo conhecimento que construí nas relações com as pessoas. Esta narrativa<sup>1</sup> se assenta no meu *Kairós*<sup>2</sup>, que é o tempo da oportunidade, momento oportuno para escolher e agir. Assim, tomo como referência meu *Kairós*, para relatar as experiências que me permitiram e permitem, sempre em processo de contínua produção de conhecimento, fazer-me quem eu estou sendo neste momento. Desse modo, a construção da tese é uma estratégia autoafirmativa.

Por ter nascido em uma família no interior de Nova Palma/RS, filha de agricultores, que tiveram uma vida nada fácil, sempre ouvi dos meus pais que tinha que estudar para “Ser Professora”, “Ser alguém na vida”, para não ficar trabalhando na roça. Como gostava de praticar esportes e era habilidosa, logo fiquei entusiasmada com as aulas de Educação Física (EF). Diferentemente de muitos dos estudantes que terminam o Ensino Médio sem saber a área profissional a seguir, eu me espelhava no trabalho dos meus professores de EF, queria uma profissão a partir da qual interagisse com pessoas, podendo ensiná-las de alguma forma.

E então optei pelo magistério, minha vontade era cursar EF, mas cursei dois anos de Matemática, porque era curso noturno e eu precisava trabalhar durante o dia, uma vez que eu teria que custear minha permanência na universidade e desconhecia a possibilidade de auxílio de bolsas de estudo para trabalhar na área de interesse. No decorrer do curso de Matemática percebi que não era o que eu queria, pois, a área que sempre me chamou atenção foi a EF. Então, dois anos depois, prestei vestibular e fui aprovada. Ressalto o fato de que meus pais não sabiam sobre a aprovação. Não contei porque sabia que diriam para não trocar, uma vez que já tinha cursado dois anos de Matemática e eu estaria “jogando fora” este tempo de estudo.

---

<sup>1</sup> Optou-se, nesta seção, pela escrita flexionada em primeira pessoa do singular, porque a narrativa parte da história pessoal e profissional da pesquisadora. Nas seções seguintes utilizar-se-á a flexão em terceira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: Chronos e Kairós. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico ou sequencial, o tempo que se mede, de natureza quantitativa e, Kairós possui natureza qualitativa, o momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno. “Para esse tempo foi criado Kairós, uma divindade menor, filho de Zeus e da deusa da prosperidade Tykhé. [...] Em nenhum momento Kairós refletia o passado ou representaria o futuro – ele simboliza o melhor instante no presente: o instante em que a gente consegue afastar o caos e abraçar a felicidade” (BENITO JÚNIOR, 2012, p. 50).

Durante meu primeiro semestre no curso de EF, não participei de projetos de extensão ou pesquisa, mesmo porque no começo tudo era novidade, não conhecia como seria o curso, como seriam os componentes curriculares e os conteúdos abordados. Na condição de estudante e trabalhadora, procurava encontrar espaço na agenda e na tão conturbada rotina semanal para poder participar de projetos oferecidos pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). Como meus pais não tinham como me manter na universidade, obtive bolsa de assistência ao estudante no Hospital Universitário de Santa Maria, onde trabalhei quatro anos, e, portanto, não consegui conciliar com a participação em projetos, ficando um tanto difícil me envolver com outras responsabilidades, e apenas participava de eventos<sup>3</sup>, além de participar de cursos de Informática, Inglês e Atividades Complementares de Graduação, importantes para o currículo.

A partir do segundo semestre comecei a me envolver mais com o meio acadêmico, participando de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre elas, destacam-se as seguintes: Monitoria em hidroginástica, no Projeto de Extensão Idoso, Natação e Saúde, do Núcleo de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI); Monitoria voluntária no Programa de Postura em Adultos e Idosos: Prevenção e Reabilitação; Monitoria voluntária no Projeto de Musculação da Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria – ADUFSM; Monitoria voluntária no Laboratório de Cineantropometria (LABCINE). Também fui Bolsista no Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Nesse programa social, vivi uma série de experiências, que me proporcionaram crescimento profissional e pessoal, pois trabalhei com várias atividades, desenvolvendo a autoestima, a saúde e a educação, assegurando o direito ao esporte e ao lazer das comunidades. Trabalhei como bolsista no Programa Segundo Tempo Universitário, no qual contribuí para a sua implementação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual possibilitou o conhecimento acerca dos programas e das políticas de acesso às práticas de esporte recreativo e lazer; Bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), com a atuação nas escolas a partir do subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” que abriu portas para novas práticas e estratégias educacionais inovadoras, por meio de um trabalho coletivo que possibilitou um conhecimento sobre a docência. O subprojeto contribuiu de forma significativa para a aproximação da realidade escolar, com o conhecimento concreto desse contexto, sendo essa experiência diferenciada. O PIBID possibilitou conhecimentos importantes para minha formação inicial, preenchendo lacunas existentes. Além disso, participei do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de

---

<sup>3</sup> Semanas Acadêmicas, eventos do Curso de EF, Acampavidas, evento promove atividades para idosos no campus de Camobi da UFSM; Mercomovimentos, evento internacional da área, e outros.



Professores (GPELF), no qual as ações investigativas desenvolvidas no Grupo produziram um conhecimento sobre organização e o desenvolvimento dos processos de formação de professores.

Em 2011, concluí o Curso de EF – Licenciatura. Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi desenvolvida pesquisa visando analisar o conhecimento dos professores unidocentes sobre os pressupostos teóricos da EF nos Anos Iniciais. O estudo foi realizado com treze professores unidocentes de uma Escola Estadual de Santa Maria/RS, onde estava inserido o PIBID – “Cultura Esportiva da escola”. Os resultados mostraram que pouquíssimos professores conheciam algum aspecto teórico das abordagens da EF, caracterizando a limitação desse conhecimento. Nesse estudo evidenciei que a formação inicial dos professores unidocentes não contempla de forma consistente o trabalho com a EF.

No ano de 2012 ingressei no Curso de PG – Especialização em EF Escolar, dando continuidade a minha formação. A pesquisa teve por objetivo compreender como se constitui a EF nos Anos Iniciais por professores unidocentes em uma escola da Rede Estadual de Santa Maria/RS. As principais dificuldades dos professores estavam relacionadas à formação inicial, à formação continuada e à falta de tempo. E as proposições para contribuir com a EF foram o trabalho conjunto entre o professor unidocente e o professor(a) de EF para compartilhar conhecimentos, e a Formação Continuada com cursos específicos para o trabalho com a EF. (DALLA NORA, 2014). O Curso de Especialização em EF Escolar despertou ainda mais o interesse em pesquisar sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores.

No mesmo ano fui aprovada e nomeada no concurso público do magistério da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RS. Fui designada para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Waihrich Filho, localizada na cidade de Júlio de Castilhos/RS. Trabalhei durante três anos como professora dos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Esse tempo de trabalho na rede estadual de ensino me possibilitou ter o conhecimento do funcionamento da instituição escolar e do componente curricular EF.

No ano 2013, ainda cursando a Especialização, ingressei no Curso de Mestrado em EF pelo Programa de Pós-Graduação em EF CEFD/UFSM. Esse foi um período muito difícil, pois tive que conciliar o Mestrado e a Especialização com o trabalho na escola. A pesquisa desenvolvida no Mestrado ocorreu devido às inquietações geradas no trabalho na escola, durante os estágios curriculares e a participação no PIBID. Na pesquisa analisei como se desenvolveu o trabalho pedagógico no PIBID – “Cultura esportiva da escola” e quais foram as repercussões para a formação inicial de professores de EF do CEFD/UFSM. Evidenciei no estudo que o trabalho pedagógico no subprojeto avançou principalmente no que se refere à

aproximação da realidade escolar e compartilhar experiências, se comparado com a formação inicial. Entretanto, constatei que o trabalho pedagógico no subprojeto não repercutiu diretamente no Curso de EF do CEFD pela falta de articulação das ações do subprojeto PIBID com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Constatou-se que o PIBID – “Cultura esportiva da escola” enquanto política educacional é uma ação compensatória que acaba preenchendo lacunas da formação inicial de professores de Educação Física. Além de ser uma política de adesão individual, própria da política neoliberal, que prejudica e desmobiliza ações coletivas desqualificando a formação de professores, reproduzindo, com isso, a concepção de trabalhador que o mercado exige, individualista e competitivo para a empregabilidade (DALLA NORA, 2015, p. 101).

Após a conclusão do Curso de Mestrado, no início de 2015, inscrevi-me no edital de seleção do Curso de Doutorado em Educação, mas fiquei na suplência. Esse fato me estimulou a continuar na vida acadêmica. Durante o ano de 2015, passei a me dedicar à escrita, a sistematizar os conhecimentos acumulados durante toda a minha trajetória acadêmica. Ao mesmo tempo, continuei participando de projeto de extensão sobre o trabalho pedagógico dos professores de EF, com o propósito de produzir conhecimento sobre o trabalho dos professores. O projeto “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de EF na Rede Municipal de Santa Maria”, tinha como objetivo mediar uma discussão com o coletivo de professores de EF, com o propósito de elaborar um referencial teórico-metodológico, as “Orientações Curriculares para a Educação Física” (2016), para o trabalho pedagógico dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM).

Além disso, continuei participando das atividades do Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP), que tem como base o Materialismo Histórico Dialético (MHD), o qual apresenta uma concepção de ser humano, sociedade e educação, caracterizando uma proposta pedagógica mais crítica, no sentido de transformar a realidade. Ainda em 2015, comecei a participar das atividades semanais do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, coordenado pela Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira, que menciona que a escolha do nome do Grupo deve-se a dois aspectos fundamentais:

a) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores; b) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento, cuja base é marxista. Os gregos antigos usavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, utilizado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente, b) Kairós, é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa momento magicamente oportuno para escolher e agir. Ao se entender essa diferença de sentidos, se percebe como é difícil experimentar o Kairós, que exige um modo diferenciado de estar e viver no mundo, escrevendo sua história.

Esses sentidos estão relacionados às temáticas trabalhadas pelo Grupo: trabalho e educação, Educação Profissional, Práticas Escolares e políticas Públicas e, trabalho pedagógico. As abordagens dessas temáticas têm uma centralidade: o trabalho, entendido como possibilidade de produzir e intervir no social; e como limitação, por ser o trabalho humano, na contemporaneidade, um dos aspectos sociais mais precarizados. Nesse viés, o Grupo visa a auxiliar na busca de renovados sentidos e dimensões de pedagógico e trabalho na escola. Esse processo, em outras palavras, significa reconstituir, com os demais professores, o lugar histórico e social, na escola, de gestores do pedagógico. Em suma, viver o Kairós (KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas)<sup>4</sup>.

Segundo a coordenadora, o Kairós vem expandindo sua atuação, a cada ano, com pesquisas e atividades de extensão, socializando trabalhos e estudos, através da participação em eventos, publicações, e, recentemente, filiando-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR/UNICAMP, liderado pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani<sup>5</sup>, ampliando atividades de pesquisa e estudos na área da Educação.

Em janeiro de 2016, fui aprovada e nomeada no Concurso público do magistério Municipal de Santa Maria, e ingressei como professora na RMESM. Ainda neste ano, exonerei-me do magistério estadual, por dois motivos: na Rede Estadual, o último nível é o seis (6), que equivale à Especialização; dessa forma, o término do curso de Mestrado não ofereceu crescimento na carreira profissional. O segundo e principal motivo foi porque queria continuar meus estudos acadêmicos, e trabalhando 40 horas/aula não teria tempo suficiente para ingressar no Curso de Doutorado em Educação e desenvolver uma pesquisa consistente.

Toda trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a partir das diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão que participei e participo foram decisivas para a escolha do trabalho como professora. Mas antes de ingressar na pesquisa, não tinha a dimensão das inúmeras possibilidades que o aprofundamento do conhecimento na pós-graduação abriria para mim.

Neste mesmo ano ingressei no Curso de Doutorado em Educação, continuei no Kairós, pelo interesse pela educação, com enfoque na educação dos trabalhadores. O Grupo estuda e pesquisa sobre o trabalho de modo geral, mais especificamente o dos professores, que é o trabalho pedagógico, conceito desenvolvido no grupo. Ferreira defende que a categoria trabalho pedagógico, como sendo um “trabalho científico e, por isso, metódico, sistemático, hermeneuticamente elaborado e teoricamente sustentado. Um trabalho de caráter social,

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.ufsm.br/grupos/kairos/>>. Acesso em: 20 de set de 2020.

<sup>5</sup> Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>.

portanto, socialmente elaborado e organizado conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2017, p. 124). Ainda, segundo a autora, o trabalho pedagógico é uma prática social intencional, política, consciente e sistematizada que objetiva a produção do conhecimento, através das relações sociais, para a transformação social.

Diante do contexto mais geral da sociedade capitalista, nos seus processos e implicações no trabalho, em específico, no trabalho dos professores, as diversas ações desenvolvidas no Kairós, possibilitam o conhecimento da educação, para além do trabalho pedagógico limitado a um tempo e espaço escolares.

No decorrer do ano de 2017 participei do projeto desenvolvido pelo Kairós, “Sentidos, descrições e possibilidades do trabalho do pedagógico: o trabalho dos professores em questão”. O projeto<sup>6</sup> produziu conhecimentos históricos sobre a organização e o trabalho pedagógico dos professores, a partir dos documentos guardados no Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, localizado em Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Também me inseri no projeto de pesquisa intitulado “Trabalho pedagógico dos professores na escola: sentidos e desafios” (FERREIRA, 2017d), o qual teve como objetivo geral analisar o processo de constituição do trabalho pedagógico, a partir das escolas de formação de professores de nível médio (Magistério ou Curso Normal) do Rio Grande do Sul. Para a investigação realizou-se pesquisa histórica nos documentos guardados no Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. A partir da análise<sup>7</sup> de como se constituiu o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) na história da escola gaúcha, entre 1900 e 1970, evidenciou-se que o apogeu e o descrédito pelos quais passou o Curso Normal estão relacionados ao processo de feminização e à sucessão de políticas públicas educacionais que reverberaram em mudanças nas exigências para se trabalhar como professor(a) no Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico no e a partir do Curso Normal tem impacto até os dias atuais na educação.

---

<sup>6</sup> Neste estudo histórico, de 1900 a 1970, resultou deste projeto a elaboração de banco de dados digitalizados (documentos, atas, fotografias, relatórios, planejamentos pedagógicos, etc). O projeto também apontou a necessidade de investigar-se outras bases de dados, tais como: institutos educacionais gaúchos e acervos históricos que registram essa história e descrevem como os Cursos Normais, antes espaços e tempos fundamentais para a educação dos professores, são substituídos, paulatinamente, por cursos de Ensino Superior, licenciaturas, até que, 1996, passam, por força de Lei, a não serem mais fundamentais, tornando-se secundários no processo de formação de professores para o trabalho na escola. Então, no século passado, os Cursos Normais eram as fontes do trabalho pedagógico e deixam de sê-lo (FERREIRA, 2013a).

<sup>7</sup> “Trabalho pedagógico nas escolas: apontamentos sobre a relação com a historicidade do Curso Normal no Rio Grande do Sul”. Relata projeto de pesquisa realizado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS.

Atualmente, trabalho como professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM), e como membro do Kairós, tenho me dedicado à pesquisa sobre a temática trabalho pedagógico, mais especificamente estudos sobre o trabalho pedagógico dos professores de EF. Neste viés, a minha proposta de pesquisa apresenta como temática os sentidos de trabalho pedagógico para os professores de EF da RMESM.

Acredito na pesquisa como fundamental no trabalho dos professores, a qual possibilita que se reelabore bases para esclarecer a categoria trabalho pedagógico, para que esse conhecimento repercuta na escola. Essa pesquisa buscou auxiliar no compromisso político com a educação e refletir sobre a materialidade da relação trabalho e educação. Com isso, espera-se que os conhecimentos produzidos auxiliem a SMEd na construção de estratégias de melhoria do trabalho dos professores de EF da RMESM.

## 1.2 A PROPOSIÇÃO DA TESE

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas, Práticas Educativas e suas Interfaces do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e, integra-se às pesquisas desenvolvidas pelo Kairós. A proposta surge a partir de três (3) experiências marcantes: a minha inserção como professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (RMESM); a participação no projeto de Formação Continuada, desenvolvido com os professores de EF da RMESM e, a participação no Kairós com o debate acadêmico do Grupo, na última década, sobre o trabalho dos professores, sendo entendido como trabalho pedagógico.

A realização deste estudo justifica-se pelo envolvimento acadêmico e profissional com a temática, realidade na qual eu me insiro enquanto professora da RMESM, a qual serve como base de referência empírica que me instiga a investigar sobre inquietações frutos dessa experiência. E diante dessa realidade concreta, observa-se que o trabalho pedagógico dos professores<sup>8</sup> de EF da RMESM apresenta características relacionadas à desmotivação e falta de perspectiva com o seu trabalho.

A partir desse contexto, a pesquisa apresenta a seguinte problematização: **Com base nos discursos dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa**

---

<sup>8</sup> O termo “professores” quando mencionado se refere aos sujeitos de ambos os sexos, não se restringindo apenas ao sexo masculino.

**Maria/RS, quais sentidos de trabalho pedagógico se evidenciam e, como configuram um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico?**

O estudo que agora concluo busca defender a tese de que os sentidos de trabalho pedagógico são produzidos pelo fenômeno social nominado de “dialética dos sentidos”. Ou seja, os sentidos de trabalho pedagógico para os professores são produzidos na relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos.

Dialética dos sentidos é um conceito assumido para a compreensão dialética dos sentidos que se manifesta no trabalho pedagógico. Dialética dos sentidos no materialismo histórico dialético é supor que os sentidos são produzidos em condições emancipatórias de trabalho, que se contrapõe às relações dominante de produção e reprodução da força de trabalho.

E a compreensão sobre “sentido” ocorre em Vygotsky (2009). O conceito de sentido em Vygotsky está relacionado com a soma dos fatores psicológicos despertados na consciência, e o sentido se altera conforme as relações sociais do grupo. Em seus estudos sobre os processos de significação, entende o sentido como algo singular produzido nas relações dos sujeitos com os contextos.

A partir da problematização, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar, a partir dos discursos dos professores, os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como se configuram um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

Deste modo, foram elaborados como objetivos específicos:

- 1- Caracterizar a organização da Educação Física na RMESM;*
- 2- Analisar como se caracteriza o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades, tendo em vista a realidade dos professores de EF;*
- 3- Compreender como os professores constituem-se professores e o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico;*
- 4- Categorizar e analisar os sentidos de trabalho pedagógico para professores de EF com base na dialética dos sentidos;*
- 5- Descrever o movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico e os processos relativos ao trabalho dos professores de EF.*

Em relação à justificativa da temática de pesquisa está a necessidade de conhecimento sobre o trabalho pedagógico, que possibilitará a produção de bases teóricas sobre os sentidos

de trabalho pedagógico, de modo a esclarecer qual é e como se compõe o trabalho dos professores. Quanto aos motivos que indicam a relevância social e o compromisso do estudo para educação, a escolha desta problematização de pesquisa se deu pelo interesse na discussão sobre o trabalho pedagógico dos professores de EF. Espera-se que os conhecimentos produzidos sobre os sentidos de trabalho pedagógico auxiliem a SMEd na construção de estratégias de melhoria do trabalho dos professores de EF da RMESM.

Sendo assim, este texto está organizado em quatro capítulos, procurando estabelecer relações entre o referencial teórico e a base empírica sobre a qual se pesquisa. O CAPÍTULO I discorreu sobre a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a proposta de tese, a problematização, os objetivos e a justificativa da pesquisa.

O CAPÍTULO II apresenta o percurso teórico-metodológico que embasou a investigação, que é o MHD e a descrição do Estudo. Para a produção dos dados trabalhou-se com a Pesquisa Documental, do Questionário e da Entrevista Semiestruturada. A análise dos dados produzidos foi realizada a partir das categorias teórico-metodológicas do método. As categorias metodológicas que orientaram o processo de análise foram a historicidade, a totalidade, a mediação, a contradição e a práxis e, as categorias de conteúdo foram trabalho pedagógico, sentidos e EF.

O CAPÍTULO III apresenta a historicidade da EF e anuncia as diferentes perspectivas que pautaram/pautam o Ensino da EF no Brasil. Aborda a compreensão da categoria trabalho pedagógico. E a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade para o trabalho pedagógico.

O CAPÍTULO IV aborda a dialética dos sentidos de trabalho pedagógico. Apresenta a contextualização da EF na RMESM; o trabalho pedagógico dos professores de EF: os desafios e as possibilidades e; os sentidos de trabalho pedagógico. Este capítulo se dedica a análise dos dados produzidos através do questionário, da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada, a partir da discussão crítica sobre os sentidos de trabalho pedagógico. Na sequência são apresentadas as considerações finais, que relatam a síntese das percepções em relação à temática, enfatizando os aspectos significativos do movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia mostra os caminhos pelos quais o trabalho científico foi desenvolvido, apresentando a estrutura que orientou a pesquisa e a forma como as informações foram organizadas diante da problematização do estudo. Dessa forma, o capítulo organiza-se em pontos principais:

- O método do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como abordagem teórico-metodológica;
- As categorias dialéticas;
- Os procedimentos e as técnicas de produção e análise dos dados.

### 2.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido tendo como orientação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD), pois se entende que ele direciona para a interpretação da realidade concreta da sociedade, e procura a compreensão da essência dos fenômenos estudados, tendo em vista a sua transformação. A opção pelo método justifica-se pelo entendimento de que o mesmo possui as condições teórico-metodológicas necessárias para analisar e compreender a realidade social a ser investigada. O método se apresenta como um caminho para se chegar ao objeto, sendo realizado pelas relações estabelecidas pelas suas próprias características. Porém, deixa-se claro, o cuidado para que o objeto de estudo não seja descaracterizado pelos rigores metodológicos, sendo uma orientação prévia, de modo a não engessar a pesquisa com o método.

Marx, a partir da realidade vivenciada da sua época, elaborou seu pensamento para auxiliar a classe trabalhadora. Frigotto (2006) defende o MHD não apenas como um método de investigação, mas como uma concepção de mundo e como uma práxis<sup>9</sup>, pressupostos esses que fazem o pesquisador caminhar em direção à totalidade de seu objeto de estudo.

O MHD torna claro o fenômeno, evidenciado como realidade concreta, síntese de múltiplas determinações. Karel Kosik no livro “Dialética do Concreto”, nessa notável obra marxista se propõe, a partir do MHD, compreender a práxis no marxismo. Kosik (1976)

---

<sup>9</sup> A práxis é a articulação entre teoria e prática, uma prática orientada por uma consciência crítica da realidade, sendo caracterizada como uma ação consciente e produtiva no que se refere ao conhecimento, que transforma a realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).



afirma que a compreensão da realidade se dá na relação entre o mundo fenomênico e a essência, sendo que compreender o fenômeno é chegar à essência, que ao contrário dos fenômenos, não se manifesta de forma direta, pois “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17).

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20).

A dialética como método de pesquisa para o autor busca destruir o “mundo da pseudoconcreticidade que é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (Ibidem, p. 15), as conclusões sobre a realidade fenomênica atingem apenas o reflexo da problemática, e não a origem dos fatores, a essência não se manifesta de forma direta e imediata. O método dialético se apresenta como condição de desreificar os fenômenos, através da decomposição do todo (KOSIK, 1976).

A dialética, por meio de seus princípios, passa por momentos compreendidos como tese, antítese e síntese. Marx (2004), em seus estudos, analisou o movimento dos contrários, em que, para cada tese (que é uma afirmação), há uma antítese (que é a negação da afirmação), que gera uma síntese (a negação da negação), que produzem uma nova tese. Essa síntese não é simplesmente a soma dos dois momentos anteriores, mas uma nova tese, que também será negada, originando o processo de conhecimento da realidade em um movimento contínuo.

O caminho para se chegar à compreensão e à interpretação da realidade, isto é, à essência do fenômeno, deve considerar o seguinte movimento: concreto-abstrato-concreto. Deve-se partir do concreto real, posteriormente fazer as abstrações e voltar para o concreto, agora pensado. O método de Marx mostra que se deve considerar que o movimento de interpretação da realidade começa pelo real e pelo concreto que, inicialmente, é uma visão caótica do todo. Pela análise chegar-se-á a conceitos mais simples e abstrações mais detalhadas, até atingir as determinações mais simples. Com base nesse exercício científico, é necessário fazer o caminho inverso retornando à realidade, agora não mais uma representação caótica, “[...] mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como

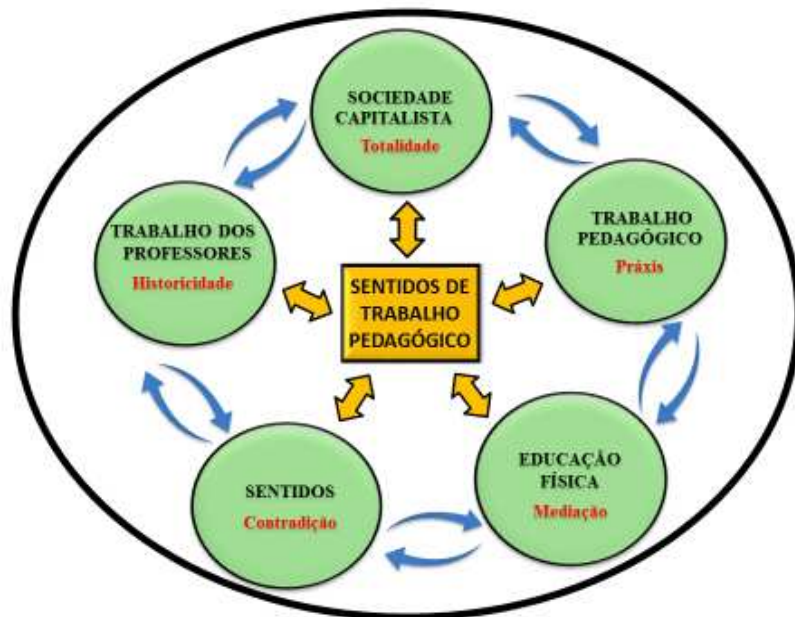
uma rica totalidade de determinações e de relações diversas” (MARX, 2008, p. 258). O autor situa a realidade concreta, ressaltando que:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258).

Para auxiliar a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, o MHD considera que as categorias representam as imagens ideais das coisas materiais. Kuenzer (1998, p. 62) descreve que o movimento de ida ao concreto não ocorre de forma simples, é necessário o auxílio de categorias neste processo: “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 1998, p. 62).

A autora sistematiza, a partir dos escritos marxianos, o método do MHD em dois grupos de categorias: **as categorias metodológicas** e **as categorias de conteúdo**. Kuenzer (1998, p. 66) expressa que a metodologia se define através “[...] da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos) ”. As categorias metodológicas do método do MHD trabalhadas no estudo foram: **a totalidade, a historicidade, a contradição, a mediação e a práxis**. E as categorias de conteúdo: **Trabalho pedagógico; Sentidos e Educação Física**, conforme figura abaixo.

**Figura 1**– Categorias da pesquisa



**Fonte:** Autora, 2020.

As categorias de conteúdo, segundo Kuenzer (1998) também são passíveis de detalhamento em subcategorias, a partir das quais se organizam os dados, configurando um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e exposição. A partir da compreensão das categorias, analisou-se os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como configuram de um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

Ressalta-se a relevância das categorias dialéticas, princípios sistematizados, que destacam o caráter dialógico da realidade que define a dialética histórica materialista. Dessa forma, segue-se apresentando as categorias e suas contribuições para a compreensão dos sentidos de trabalho pedagógico, objeto a ser investigado, que se situa em uma sociedade capitalista, contexto em que os professores estão inseridos enquanto classe trabalhadora.

Kuenzer (1998), em seu texto “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”, afirma que a categoria **totalidade** trata das múltiplas determinações dos fenômenos, é um todo estruturado. A autora expressa:

Esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das

relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (1998, p. 64).

Neste sentido, os fenômenos representam o todo da realidade quando analisados em uma perspectiva dialética, em que perceber a totalidade é compreender a realidade composta sobre um conjunto de fatos, que se inter-relacionam. A categoria totalidade possibilita estabelecer a relação dialética entre sentidos e trabalho pedagógico, sendo este último influenciado por toda uma estrutura e conjuntura social, econômica e política, de maneira que um elemento sempre está relacionado ao outro, pertencendo a um conjunto.

Na dialética materialista, a **historicidade** é elemento fundamental, ela trata o conhecimento da realidade numa trajetória social e histórica. Segundo Kuenzer (1998), é preciso analisar o sujeito e o objeto como um produto histórico da sociedade, pois a base real de sua unificação está na história. Logo, os fenômenos são elementos concretos produzidos historicamente, considerando a especificidade de cada período histórico. O objetivo dessa pesquisa em analisar os sentidos de trabalho pedagógico produzido pelos professores de EF da RMESM, se constituiu em consonância com a historicidade desse trabalho, que se faz nas relações sociais estabelecidas e que varia pela influência do processo de produção social da vida, que repercutem na produção dos sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho pedagógico que realizam.

A **contradição** aborda os fenômenos como movimentos contraditórios, os quais estão em constante mudança, estabelecendo assim o caráter mutável das relações sociais. Por isso, para Kuenzer (1998, p. 65) [...] “a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam”. A força que movimenta os fenômenos e expressa a luta de classes que caracteriza a sociedade é a contradição. É nos limites que a contradição aparece, e a essência do fenômeno social estudado é evidenciada.

As relações possibilitam as conexões através da **mediação**. Segundo Kuenzer (1998, p. 65) é uma categoria necessária, pois através da divisão do todo para se chegar às determinações mais simples do objeto de estudo, pode-se investigar as relações com os outros fenômenos e com a totalidade. No entanto, a autora ressalta que:

Embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo

de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo (KUENZER, 1998, p. 65).

As mediações são as relações entre as determinações, e ocorrem entre as categorias que se relacionam e dentro da categoria em si. Neste sentido precisa-se evidenciar as mediações para encontrar as determinações. E as contradições se percebe dentro das mediações que se faz.

Por sua vez, a categoria **práxis**, que é a articulação entre a teoria e a prática social, “[...] a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação” (KUENZER, 1998, p. 64). A autora entende que a práxis dá suporte à pesquisa mostrando que o conhecimento novo será produzido através do constante movimento do pensamento que vai do “[...] abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude” (op. cit., p. 64).

Em estudo realizado por Dalla Nora (2014) sobre a temática da práxis pedagógica, a evidência da práxis pedagógica na escola e em que medida o trabalho pedagógico pode se constituir práxis pedagógica, evidenciou-se com base em Imbert (2003), que,

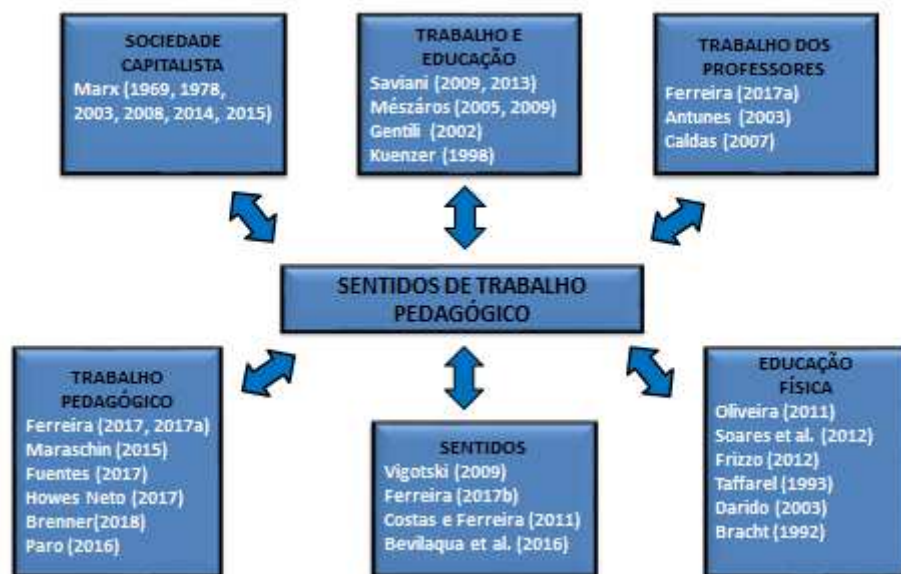
Uma das características marcantes da práxis pedagógica enfatizada por Imbert (2003) é a *autonomia*. É definida como a capacidade do ser humano constituir um mundo próprio, o qual necessariamente deve aparecer antecipado, através de um *projeto de sociedade*. A práxis é indissociável do projeto revolucionário, “[...] Ela se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana” (IMBERT, 2003, p. 14). Para o autor a autonomia, no projeto prático, não possui um tempo definido num espaço pré-estabelecido (um programa), ou seja, deve ser compreendida como um processo indeterminado, sempre aberto para o imprevisto, que leva à criação do novo. Ressaltando que o imprevisto não é aleatório, pois perderia todo sentido e eficácia, se o mesmo não tivesse um projeto consciente e espontâneo, o qual é o único que possibilita respeitar o tempo próprio do ser humano. A perspectiva de uma práxis pedagógica implica não entrar em uma prática pedagógica fechada, enclausurante, repetitiva, mas em um pensamento de inacabamento, no qual é produzido um conhecimento provisório, constantemente, um novo saber que também é provisório (DALLA NORA, et al., 2014, p. 294).

Para Sánchez Vázquez (2011) a práxis não é somente uma teoria, mas uma atividade prática orientada por uma consciência crítica da realidade. Neste sentido, o trabalho dos professores não deve ser considerado somente como uma prática, o trabalho pedagógico deve ser conduzido a uma práxis pedagógica.

A práxis pedagógica é o trabalho pedagógico em uma etapa superior, quando visa à transformação consciente e sistemática da realidade. A evidência da práxis pedagógica na escola se dá a partir de um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos, através da elaboração e realização do projeto político pedagógico coletivamente (comunidade, equipe diretiva, pais, alunos, professores); a articulação do pedagógico, financeiro, político e o administrativo da escola; o estabelecimento da relação dialética entre professor/estudante/conhecimento, conteúdo/método e objetivo/avaliação; a indissociabilidade entre teoria e prática; a não subordinação da escola a um tempo e espaço determinado; e, principalmente, a mobilização dos professores para lutar pela melhoria das condições de trabalho e políticas educacionais que realmente objetivem a ruptura e a superação das relações capitalistas. A evidência da práxis pedagógica na escola se dá a partir de um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos (DALLA NORA, et al., 2014, p. 297).

Esta pesquisa tem a perspectiva do MHD como base da análise dos sentidos de trabalho pedagógico para os professores de EF, considerando o referencial teórico que lhe deu suporte, conforme figura abaixo:

**Figura 2**– Fundamentação teórica da investigação



**Fonte:** Autora, 2020.

A sistematização e categorização dos dados se deram pelo agrupamento de temas, e produziram um sistema de categorias de conteúdo, que foi analisado em consonância com as categorias metodológicas do MHD.

## 2.2 PRODUÇÃO DOS DADOS

Como técnicas para a produção de dados foram realizadas a **Pesquisa Documental** das “Orientações Curriculares para a Educação Física” (2016), o **Questionário** que envolveu os 35 professores de Educação Física (EF) da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM) e, a **Entrevista Semiestruturada** que foi realizada com os professores que trabalham diretamente com estudantes nas escolas. A seguir, detalhou-se cada uma das técnicas de produção dos dados.

### 2.2.1 Pesquisa Documental

Para o estudo foi realizada Pesquisa Documental, que se apropria de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, caracterizando-se pela busca de informações em documentos que ainda não são científicos. Para Cellard (2010), o documento possibilita acrescentar à compreensão do social à dimensão do tempo. Além disso, a análise documental é mais adequada no que se refere à produção de dados, pois elimina parcialmente a dimensão da influência exercida pelo pesquisador.

Neste estudo o documento analisado foi as “Orientações Curriculares para a Educação Física” (2016). A escolha pelo documento se deu por proporcionar as informações adequadas para cumprir o objetivo de contextualizar o componente curricular EF na RMESM, onde buscou-se caracterizar a especificidade, a legalidade e legitimidade da EF nos currículos escolares, além de expor as concepções evidenciadas/constantas no documento supracitado quanto ao trabalho pedagógico desse componente curricular, como a relação aos objetivos/avaliação, conteúdo/método, normas próprias do sistema de ensino municipal e a legislação educacional.

A análise documental foi realizada com base nas etapas descritas por Cellard (2010), que entende que para avaliar adequadamente a documentação é necessário a análise preliminar, que se constitui em uma avaliação crítica, a qual se aplica considerando as seguintes dimensões: **o contexto social**, onde foi produzido e estava inserido seu autor, e a quem se destinava; **o (s) autor (es)**, quem é a pessoa que escreve, seus interesses e em nome de quem fala; **confiabilidade do texto**; **a natureza do texto**, a qual conforme o contexto em que é redigido pode variar muito a sua estrutura; **os conceitos-chave e a lógica interna**, que é o sentido dos termos utilizados pelo (s) autor (es) no texto.

### 2.2.2 Questionário

Entende-se que esta técnica se faz importante quando se quer conhecer a realidade, este instrumento é um elemento de investigação “[...] composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses” (GIL, 2008, p. 121).

O questionário<sup>10</sup> (Apêndice 1) foi realizado no dia 13 de junho de 2018, no turno da manhã, em uma formação continuada dos professores de EF, organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd), em parceria com o Curso Educação Física - Licenciatura do CEFD da UFSM, através da realização do Projeto de extensão “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de EF na Rede Municipal de Santa Maria”, espaço em que tive a oportunidade de apresentar a pesquisa que estava sendo desenvolvida e, realizar o questionário com os professores presentes.

Foram convidados para responder ao questionário os **35** professores de EF da RMESM, em exercício, que trabalham diretamente com estudantes do Ensino Fundamental do município. Nessa oportunidade, estavam presentes 16 professores que responderam ao questionário. O contato com os demais professores foi em visita ao seu local de trabalho. Ao todo obteve-se o retorno de **24** professores. Destes, **14** sujeitos se disponibilizaram para a realização da entrevista semiestruturada, etapa posterior da pesquisa.

O questionário produzido foi composto por questões de múltipla escolha, que descreveram características pessoais e profissionais dos professores de EF. Foi realizado no intuito de uma avaliação prévia do fenômeno a ser estudado e buscou-se a variabilidade de informações. Com base nos dados produzidos elaborou-se uma caracterização dos professores de EF da RMESM, apresentada e discutida posteriormente.

### 2.2.3 Entrevista Semiestruturada

A produção de dados também foi realizada por meio de entrevista que é uma técnica muito utilizada, que busca descobrir aspectos de determinada experiência, através do diálogo. Gil (2008, p. 109) define a entrevista como uma “[...] técnica em que o investigador se

---

<sup>10</sup> A formulação das questões do Questionário teve como base o Projeto de extensão “Organização do Trabalho Pedagógico do professor de EF na Rede Municipal de Santa Maria”, desenvolvido pelo professor João Francisco Magno Ribas do CEFD/UFSM.



apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”.

Frente às considerações expostas acima, realizou-se a entrevista semiestruturada, entendendo possuir maior liberdade para o entrevistador levantar questões pertinentes ao tema em pauta e, a possibilidade do entrevistado fazer uma reflexão da realidade que vivencia.

Após contato com os sujeitos e o prévio aceite a participar da pesquisa, fizeram parte da entrevista semiestruturada catorze (14) professores de EF. As entrevistas foram realizadas de modo individual, em local e horário combinado com cada sujeito. Para participar da entrevista, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Após concluído este processo, o texto resultante da transcrição da entrevista foi entregue aos sujeitos da pesquisa, via e-mail, para que fizessem a leitura e verificassem as informações e, cientes do conteúdo contidas na transcrição, os sujeitos da pesquisa assinaram a Declaração de Consentimento, autorizando o uso dos dados fornecidos, sendo os nomes dos professores preservados.

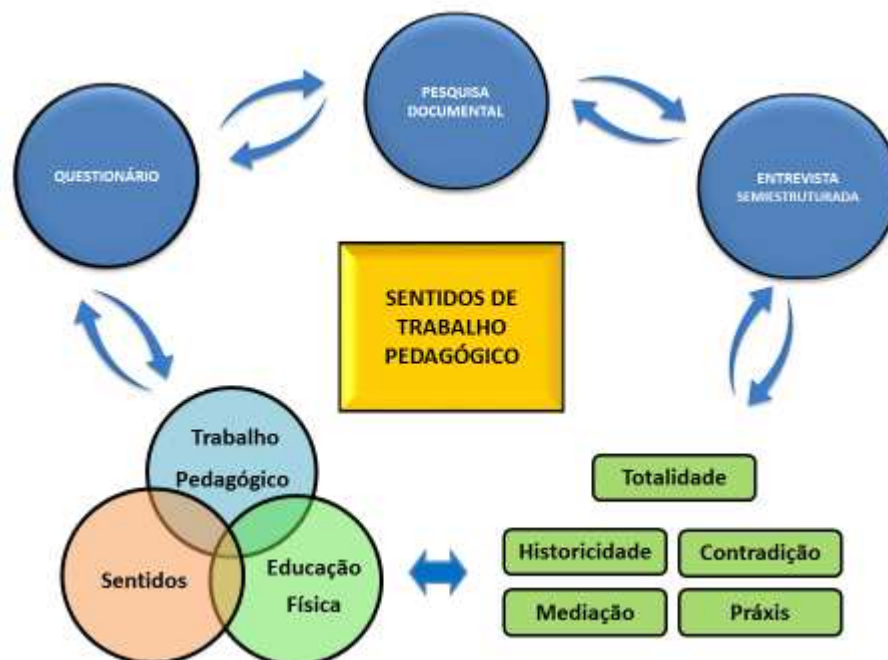
As perguntas que orientaram a entrevista semiestruturada (Apêndice 2), foram estabelecidas a partir de questões orientadoras de acordo com os objetivos delimitados para a investigação, que foram estruturadas nos seguintes blocos articulados entre si: **Bloco 1: O trabalho pedagógico dos professores de EF**, com questões relacionadas ao componente curricular EF, descrição do trabalho pedagógico realizado pelos professores, dificuldades e possibilidades do trabalho, implicações da formação inicial e continuada, Orientações Curriculares da RMESM, relações estabelecidas com os diferentes segmentos da escola; **Bloco 2: Os sentidos de trabalho pedagógico para os professores de EF**, com questões relacionadas à constituir-se professor, sentidos de trabalho e escola, limitações, motivações do trabalho, expectativas e sentidos de trabalho pedagógico para os professores.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados produzidos através do Questionário, da Pesquisa Documental e da Entrevista Semiestruturada foi realizada com base na análise dialética, que parte da luta de classes, das relações sociais estabelecidas entre os capitalistas e a classe trabalhadora. Na análise dialética, ocorre o movimento de articulação teórico-metodológica. Conforme Kuenzer (1998), no processo de produção do conhecimento, se faz necessária a articulação

entre as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo, de modo que as categorias de conteúdo geram o movimento, orientadas pelas categorias metodológicas. Nesta pesquisa, as categorias teórico-metodológicas do MHD – a historicidade, a totalidade, a mediação, a contradição e a práxis, foram orientadas pelas categorias de conteúdo – trabalho pedagógico, sentidos e Educação Física, conforme figura abaixo. Quando os três círculos se cruzam geram uma intersecção, que é justamente o sujeito, o professor(a), agente que através do trabalho pedagógico, por meio da EF, vai criando os sentidos da sua existência em si, como um protagonista da história por meio da práxis pedagógica.

**Figura 3** – Movimento teórico-metodológico do estudo



**Fonte:** Autora, 2020.

Observa-se na figura 3, considerando as categorias: totalidade como a sociedade capitalista; a historicidade, o trabalho dos professores no capitalismo; a práxis pedagógica, como possibilidade do trabalho pedagógico; a mediação, como as relações que permeiam o componente curricular EF; e a contradição, como o movimento de contrários presentes nos sentidos de trabalho pedagógico para os professores. Por conseguinte, a análise dialética possibilitou a categorização e a sistematização dos sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como contribuem para a configuração de um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

### 3 TRABALHO DOS PROFESSORES E O TRABALHO PEDAGÓGICO

O capítulo III apresenta a Historicidade da Educação Física, as diferentes tendências e abordagens que pautaram e pautam o Ensino da Educação Física no Brasil. Também apresenta a compreensão da categoria trabalho pedagógico como trabalho dos professores. E a Pedagogia Histórico-Crítica/Crítico-Superadora como possibilidade para o trabalho pedagógico.

#### 3.1 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física passou por diferentes tendências, como a Higienista (até 1930), a tendência Militarista (1930-1945), a EF Pedagógica (1945-1964), a tendência Competitivista (1964-1985), e a tendência Popular (1985-atualidade) (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). A EF escolar surge no Brasil no século XIX, tendo como característica o modelo militar e o higienista, em que os objetivos eram, a partir do exercício, o desenvolvimento físico e mental, a formação de uma geração resistente ao combate e atuação na guerra. Para isso, era importante selecionar indivíduos fisicamente perfeitos, sendo as aulas de EF ministradas pelos militares. Como disciplina, era vista como prática apenas, sem conhecimentos teóricos. A EF passou a ter como objetivo básico formar pessoas submissas, disciplinadas e obedientes à hierarquia social desse período histórico (SOARES et al., 2012).

Na metade do século XX, é proposta outra concepção, o esporte entra na escola, nasce o movimento chamado de “esportivização” da EF (BRACHT 1992; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Esse movimento foi, por vários anos, hegemônico da/na EF, em que o esporte escolar deveria ser realizado com a maior proximidade possível do esporte realizado no alto rendimento. Com a participação em competições de alto rendimento e devido à Estado Militar implantado no Brasil, a EF e o esporte serviram para alienar as pessoas, esquecendo os problemas do país, permitindo assim que os governantes conseguissem fazer o que bem entendessem. A partir de 1980, segundo Darido (2003, p. 3), essa concepção esportivista começa a ser criticada pelos meios acadêmicos e,

É nesse momento que Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, adicionados

a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO, 2003, p. 3).

Nesse período, inicia-se uma crise de identidade, surgindo a possibilidade de novas tendências, em que a escola perde a função de meramente promover o rendimento técnico e busca relacionar a EF com o contexto social. Diante desse contexto, surgem novos movimentos, novas tendências e diferentes abordagens da EF, e todas essas perspectivas ainda hoje influenciam na área. Assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e desenvolver a disciplina na escola. Além disso, o conhecimento sobre as abordagens torna possível a coerência entre o que se acredita estar realizando e o que de fato está sendo produzido de conhecimento. A partir dos anos 1980, conforme Darido (2003), começam a surgir as abordagens da EF. A autora analisa em um primeiro momento, as abordagens que foram primeiramente apresentadas a ela, a Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista, a Crítico-Superadora e a Sistêmica. Em um segundo momento, Darido (2003) discute sobre as demais abordagens, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A seguir conforme Quadros 1 e 2 uma síntese das características das abordagens pedagógicas da EF.

**Quadro 1** – Características das Abordagens Pedagógicas da EF 1

(continua)

	<b>Desenvolvimentista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Crítico-Superadora</b>	<b>Sistêmica</b>
<b>Principais autores</b>	Tani, G Manoel, E.J.	Freire, J.B.	Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Betti, M.
<b>Livro</b>	Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista	Educação de Corpo Inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade
<b>Área de base</b>	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia Filosofia
<b>Autores de base</b>	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy, Koestler, A.
<b>Finalidade</b>	Adaptação	Construção do conhecimento	Transformação social	Transformação social
<b>Temática principal</b>	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor	Cultura popular, Jogo, Lúdico	Cultura Corporal, Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
<b>Conteúdos</b>	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica
<b>Estratégias/ Metodologia</b>	Equifinalidade, variabilidade, solução de problemas	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Tematização	Equifinalidade, Não-exclusão, diversidade

(continuação)

<b>Avaliação</b>	Habilidade, processo, observação sistemática	Não-punitiva, processo, auto-avaliação	Considerar a classe social, observação sistemática	
------------------	--	--	--	--

Fonte: DARIDO (2003, p. 11).

Além dessas abordagens mencionadas acima, surgiram outras perspectivas para a EF, com objetivos para além da aptidão física, educando corpos para serem fortes, ágeis e competitivos que atendessem aos interesses capitalistas, caracterizadas conforme quadro abaixo:

### Quadro 2 – Características das Abordagens Pedagógicas da EF 2

	<b>Psicomotricidade</b>	<b>Crítico-emancipatória</b>	<b>Cultural</b>	<b>Jogos Cooperativos</b>	<b>Saúde Renovada</b>	<b>PCNs</b>
<b>Principais autores</b>	Jean Le Bouch	Elenor Kunz	Jocimar Daólio	Fábio Brotto	Guedes Nahas	Marcelo Jabu e Caio Costa
<b>Livro</b>	Educação pelo movimento	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar		PCNs, 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries)
<b>Área de base</b>	Psicologia	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Psicologia	Fisiologia	Psicologia e Sociologia
<b>Autores de base</b>	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz	Terry Orlick	Vários	Vários
<b>Finalidade</b>	Reeducação psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos	Melhorar a saúde	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento
<b>Temática principal/Conteúdos</b>	Consciência corporal, lateralidade e coordenação/Exercícios	Transcendência de limites/Conhecimento, esportes	Alteridade/têcnicas corporais	Incorporação de novos valores/Jogos cooperativos	Estilo de vida ativo/Conhecimento, exercícios físicos	Conhecimentos sobre corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas

Fonte: DARIDO (2003, p. 21).

Assim como Darido (2003), entende-se que as abordagens da EF têm um papel de suma importância na construção da concepção pedagógica para a educação brasileira, sendo o conhecimento e a análise dessas tendências fundamentais para que se tenha avanços na Educação Física Escolar, uma vez que,

[...] a discussão destas questões com os professores é muito importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. As perspectivas pedagógicas que se instalam na Educação Física, na maioria dos casos, não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. A formação inadequada do professor de

Educação Física é quase sempre responsável pela instalação de concepções pedagógicas pouco esclarecidas. A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2003, p. 12).

Sobre essa temática, com a pesquisa “As abordagens de ensino da Educação Física na formação continuada de professores da Rede Municipal de Santa Maria/RS”, cujo objetivo foi analisar o entendimento dos professores de EF da RMESM sobre as abordagens de ensino da EF, constatou-se que:

[...] os professores tiveram dificuldades em sistematizar, conceituar, classificar, diferenciar as abordagens, mas em contrapartida, conseguiram identificar os principais pontos a partir das vivências das diferentes aulas. Percebeu-se, nos relatos dos professores, a importância da articulação entre teoria e prática das abordagens, as quais facilitaram o entendimento e possibilitaram a discussão e a caracterização de cada abordagem. Concluímos a partir dos momentos de articulação da teoria com a prática, que foi um rico processo de discussão do trabalho pedagógico dos professores com as abordagens de ensino da Educação Física, fazendo com que os mesmos refletissem e aprimorassem conceitos, uma vez que se faz necessário o conhecimento mais aprofundado sobre as abordagens. Além disso, percebemos a necessidade de políticas educacionais que garantam efetivamente esse espaço de discussão, vivências, troca de experiências entre os professores, para a qualificação do trabalho pedagógico da Educação Física, e principalmente que garanta o processo de continuidade e de qualificação da formação (FRANCHI et al., 2015, p. 91).

Diante do exposto, concluiu-se que o trabalho realizado na formação continuada, com a discussão das diferentes abordagens de ensino da EF, construído em conjunto com e pelos próprios professores, “[...] foi um espaço de extrema relevância para a produção de conhecimento da área, bem como para a qualificação da formação continuada, com a discussão/problematização do trabalho pedagógico dos professores” (Ibidem, 2015, p. 91). Esta pesquisa, realizada no ano de 2015, evidenciou uma perspectiva crítica da EF na RMESM, embora ainda em processo de consolidação pelos professores de EF. Cabe ressaltar que, no atual cenário da EF, ao deparar-se com abordagens de ensino da EF críticas no trabalho pedagógico dos professores, pressupostos teórico-metodológicos não hegemônicos, vislumbra-se possibilidades para que a EF enquanto área de conhecimento.

Ainda, sobre a historicidade da EF, tem-se o entendimento e corrobora-se com as afirmações de Oliveira (2011), quando descreve a área de conhecimento. Cabe esclarecer que a escolha deste livro ocorreu porque proporciona a síntese dos principais aspectos da EF, a partir de 1980, mencionando as mediações e as contradições existentes na EF, inserida na totalidade do sistema capitalista. No que se refere às características assumidas pela EF, no cenário atual, Oliveira (2011), em seu livro “O que é Educação Física?”, discorre sobre suas

impressões de como se encontra a EF do século XXI, entendendo o que é a EF e sua relação com a sociedade nos dias atuais. Para o autor, muitas mudanças ocorreram, apesar da revitalização da estrutura do capitalismo, de nem sempre acontecer uma real transformação social. A seguir, apresentam-se os aspectos da EF que o autor se empenha em discutir, seja ela na escola, na academia ou em qualquer espaço que essa prática social possa acontecer, buscando mencionar o que de novo (ou velho) está acontecendo, depois dos significativos avanços nos anos de 1980, sendo eles: *O processo de exclusão; Dando aula; Trabalhos acadêmicos e ideologia; A mercadorização; O príncipe e a Inconclusão.*

Sobre o *Processo de exclusão*, Oliveira (2011) afirma que, apesar dos esforços das últimas décadas, a exclusão dos menos hábeis cada vez mais é aprofundada, e aí reside a maior contradição da EF. O capitalismo, como exploração de um ser humano pelo outro ser humano, está sempre a produzir um consenso que dificulta as formas de resistência, de modo que “Os excluídos são os culpados de sua própria exclusão. Sentem-se culpados por não se esforçarem e, portanto, não ‘terem vencido na vida’. É a culpabilização da vítima” (Ibidem, p. 128). O capitalismo, enquanto sistema, apontaria para a narrativa e consolidação da culpabilização pelas “falhas” dos excluídos.

Segundo o autor, tanto a escola como as escolinhas de esporte têm a tarefa de despertar o interesse nos estudantes pela prática esportiva. Entretanto, sua tarefa não se esgota nesse objetivo apenas, “A falta da visão política não permite a luta que devemos travar contra os valores que estruturam a sociedade burguesa: individualismo, competitividade, enfim, tudo que impeça ações coletivas” (Ibidem, p. 129).

No aspecto *Dando aulas*, Oliveira (2011) considera que houve avanços teóricos-acadêmicos, destacando o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, conhecido como Coletivo de Autores, publicado em 1992, a primeira edição, no entanto, as aulas de EF conservadoras preponderaram e os vícios antigos continuam. O autor expressa que surgiu uma grande novidade para as aulas de EF, que são os cones, que “tornaram-se material didático mais importante do que bastões, cordas elásticas e *medicine balls*” (Ibidem, p. 130), no entanto,

Cópia do treinamento de alto nível, a prática esportiva escolar continua a ser considerada como possível celeiro de futuros campeões. Será esta Educação Física, autenticamente, uma prática social? Os apitos continuam sendo a “arma” mais utilizada para “ter a turma na mão”. Tudo igual à época da Educação Física militarizada. As Escolas de Educação Física valorizam o que chamam de “voz de comando”, onde os futuros professores gritam, em lugar de colocar a voz de acordo com o ambiente. Em espaços pequenos parecem que estão a dar aulas no Maracanã. Ah! Já ia esquecendo. As colunas. Denominadas estafetas, formam-se duas ou três

colunas. O primeiro de cada uma sai a praticar o fundamento que está sendo ensinado. Contorna um cone (é claro), entrega a bola para o segundo da coluna e vai para o fim da coluna. Quando chega novamente sua vez, repete o gesto. Com essa metodologia, em vinte minutos cada um repetiu o fundamento três vezes (Ibidem, p. 130).

A partir de 1990, os esforços retrocederam ou estagnaram-se em algumas situações, segundo o autor, “Em nome de uma EF não militarizada, parou-se de dar aulas e muitos (mas muitos, mesmo) apenas “rolam bolinha”. Isso não é, seguramente, a EF que desejamos” (Ibidem, p. 131). Para o autor tudo indica que estudos e pesquisas na área escolar não se desenvolveram, há professores universitários que não sabem o que é método de ensino e outros omitem outros métodos. Além disso, “Não se consegue apresentar uma EF que desperte o espírito coletivo, a colaboração, enfim, as únicas armas que possuímos para combater os valores dominantes” (Ibidem, p. 132). Esta seria a EF que se almeja, com estratégias que ensinem o ser humano a serem cooperativos.

Quando se refere a *Trabalhos acadêmicos e ideologia*, o autor afirma que a pesquisa tem sido incluída, porém em função das exigências oficiais. Há muitos trabalhos nada trazendo de novo, sendo, muitas vezes, desdobramentos de teses e dissertações, produzidos apenas para pontuação e autopromoção. Além disso, tem-se o que o autor chama de “doutorismo”, no qual o estudante faz o Mestrado logo após a graduação, e tempo depois, já é doutor, tornando-se autoridade na universidade, sem nunca ter produzido uma aula: “Não estou a defender a velha ideia de que na teoria é uma coisa, na prática outra. Defendo que uma coisa depende da outra. É a relação dialética entre teoria e prática” (Ibidem, p. 133). Além disso, a EF continua sendo considerada área médica, apesar de não haver dúvidas de sua inserção nas questões relativas à saúde, todavia deve ser entendida como prática social. O autor ainda relata que:

Os cursos de EF são incluídos em Centros do tipo Reabilitação Motora, por exemplo, o que me parece deformar sua verdadeira função social. Agora temos a divisão oficial entre Bacharelado e Licenciatura. Ainda continuo a favor da Licenciatura Plena (LP). Dicotomizou-se o processo de formação dos professores, estimulando, em especial nas Escolas particulares, a investirem na formação que ficou conhecida como Bacharelado. Apesar de sermos todos professores, acontece um “natural” desapareço por disciplinas das áreas de ciências humanas e sociais (Ibidem, p. 133).

Do mesmo modo, os órgãos responsáveis pela autorização de bolsas e revistas responsáveis pela divulgação e disseminação de trabalhos acadêmicos também retroagiram. O autor menciona que um ex-orientando teve um artigo rejeitado para publicação, cujo parecer



alegava que falar sobre luta de classes e em ideologia está fora da moda, é um anacronismo. Oliveira (2011, p. 133) afirma que, na EF, como nas demais áreas, há um desencanto com posições que não são hegemônicas, travando-se uma luta contra-ideológica, pois “Foram-se os mestres que, a partir disso, começaram a produzir um consenso de que o Socialismo não dera certo. Pragmatismo puro. Hoje restamos poucos, apesar de a luta continuar”.

Sobre o aspecto *A mercadorização*, Oliveira (2011) relata que as academias são o exemplo mais nítido de como a prática de atividades físicas se tornou um grande negócio, as grandes corporações apossaram-se de uma área que para eles representa, apenas a lógica do Capital, a busca desmedida para maior lucro transformasse em fim. Oliveira (2011, p. 134) destaca que “No Brasil já temos o segundo maior mercado *fitness* do mundo, aí incluindo o favorecimento de equipamentos e suplementos alimentares. Uma verdadeira Educação depende de toda essa estrutura? Quantos dela saem beneficiados?”

Corporativismo à parte, a maioria das academias que eram propriedade de professores de EF foram à míngua. Não há dinheiro para competir com os detentores do capital. Foram-se academias que faziam um belíssimo trabalho de aptidão física. É inegável os avanços da pesquisa nesta área. Vemos, entretanto, cada vez mais os estagiários assumindo a regência de aulas para alunos, agora chamados clientes. E recebendo, no máximo, o valor da razão de Pi: R\$ 3, 14159265. E mais, de dez estagiários que se formam, nove são dispensados. Tudo em nome da lógica do capital (Ibidem, p. 135).

Os espaços públicos e alguns poucos materiais resolveriam o problema de uma maioria que não tem condições de pagar academias. Todavia ressaltam-se que iniciativas desta natureza já estão nitidamente sendo encaminhadas por conglomerados capitalistas e, ocorre a privatização do público. Oliveira (2011, p. 136) menciona que as universidades públicas são atingidas pelo fenômeno privatizante, pois nelas “são cobrados serviços que já foram pagos pelos impostos. Raramente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos sem uma contrapartida monetária. Ou seja, são duplamente pagos”.

*O príncipe*, outro elemento levantado pelo autor, seriam o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus Conselhos Regionais (CREFs), criados para regulamentarem a profissão. Assim como o autor, acredito que o Estado deve ser o responsável pela orientação de qualquer profissão e, o que se faz necessário não é a regulamentação dos ofícios específicos da EF, mas a regulamentação do trabalho.

No caso do Conselho Federal de EF (CONFEF), o caso é ainda mais sério. Éramos, até o fim do século passado, um segmento da categoria do magistério. Agora tornamo-nos uma categoria, mesmo. Ficamos com uma autonomia que apenas nos isola dos demais professores. Até Sindicato de Professores de Educação Física estão

sendo criados. Maquiavel escreveu uma obra na qual indicava como chegar ao poder. E mais, como lá manter-se. Nesta obra, há um ensinamento que representa a crítica que faço: “dividir para governar”. Desde o Renascimento temos a fórmula de como O príncipe deve atuar (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

Segundo o autor, as contradições do capitalismo são mascaradas, pois a “[...] criação do Conselho deu-se exatamente no bojo da implantação do chamado neoliberalismo, que ideologicamente era contra toda e qualquer regulamentação” (Ibidem, p. 137). Além disso, o autor relata que se faz necessário lembrar que a educação é uma prática social, as quais não são regulamentáveis e expressa que:

O poder deste Conselho está aumentando. No início, sua ingerência restringia-se praticamente às academias e às escolinhas. Hoje, até para tomar posse em concursos públicos estaduais e municipais é necessário, em alguns lugares, que se tenha o registro. Essa não é uma medida legal, pelo menos até agora. Em Escolas de Educação Física particulares, então, nem se fala. Em muitas, não trabalhamos sem o registro. Nada impede que a luta contra a existência do Conselho aconteça, haja vista a criação do Movimento Nacional Contra A Regulamentação Profissional de Educação Física. Não duvido que, em pouco tempo, os professores de Educação Física, mesmo depois de formados, tenham que fazer uma prova junto ao Conselho para exercerem o ofício. (Ibidem, p. 138).

E por fim, o autor aborda o aspecto da *Inconclusão*, o qual considera o passo mais difícil, e se pergunta como concluir algo inconcluso? Isso porque a realidade está se produzindo no momento presente. Para o autor, os professores, ao cumprirem com suas atribuições, permitem a abertura de espaços para discussões, isso dá possibilidade de enxergar com clareza a realidade atual e, a partir disso, mostrar ao estudante que existe a possibilidade de ser diferente. Além disso, a EF é uma prática social que é sinônimo de coletivo, e não para que apenas alguns sejam favorecidos. A EF também tem como pano de fundo a questão pedagógica, e não a médica. O autor ressalta que:

[...] Esta prática social só se materializará em Outra sociedade. A socialista. Devemos deixar bem claro é que esta Outra sociedade não acontecerá alterando uma coisinha aqui, outa acolá. O esporte, mesmo, é visto como algo que pode tudo, tal qual a educação. Temos que estabelecer relações entre políticas públicas de educação, saúde, transporte, emprego, moradia e alimentação (ah! A reforma agrária), enfim, tudo que supra as necessidades humanas (Ibidem, p. 139).

Diante desse contexto, evidencia-se que a historicidade da EF vem sendo construída aos poucos, com avanços, retrocessos e estagnações. Ela está sempre em processo de mudança, no qual o capitalismo sempre interfere. Concorde-se com Oliveira (2011, p. 138) quando descreve “O capitalismo não nos dá brechas. Mas elas existem, e temos que aproveitá-las. Como, aliás, tem sido feito. Não importa se o número já não é o mesmo. Convém saber

como estão fazendo aqueles já referidos, ou seja, os poucos que restamos”. Nesse sentido, reconhece-se as limitações da EF na escola, em que interesses antagônicos estão presente no trabalho pedagógico. Todavia acredita-se na construção de uma perspectiva pedagógica que trabalhe de forma coletiva, para a produção de conhecimentos que supere a realidade já dada, com base em uma educação pautada na humanização.

### 3.2 TRABALHO PEDAGÓGICO COMO TRABALHO DOS PROFESSORES

Esta seção se detém à categoria trabalho pedagógico. Em relação a temática, diferentes pesquisadores vêm realizando pesquisas, tais como: Taffarel (1993, 2010) e Frizzo (2012) “Organização do trabalho pedagógico”; Maraschin (2015) “Dialética das disputas e o trabalho pedagógico”; Paro (2016) “A natureza do trabalho pedagógico”; Amaral (2016) “Pertença profissional e o trabalho pedagógico”; Toni (2017) “Trabalho pedagógico como uma travessia dialética em construção; Howes Neto (2017) “Dialética e andronormatividade no trabalho pedagógico; Fuentes (2017) “Dimensões do trabalho pedagógico”; Ferreira (2017) “Trabalho pedagógico na escola”; Zimmermann (2017) “Dialéticas do feminino e o trabalho pedagógico”; Vedoin (2018) “Dialéticas das relações sociais e o trabalho pedagógico”; Brenner (2018) “Historicidade do trabalho pedagógico da EMEI”; Calheiros (2018) “Múltiplas determinações do trabalho pedagógico”; Nascimento (2018) “Dialética nas fronteiras da convivência e o trabalho pedagógico”. Esses estudos caracterizam-se por abordarem diferentes áreas e contextos, entretanto, aproximam-se pela base teórica do MHD, tendo a dialética como referência de análise e, consideram o trabalho pedagógico como trabalho e como uma possibilidade de crítica ao capital.

Cabe esclarecer sobre o conceito, as concepções e os sentidos da categoria trabalho pedagógico nos discursos na área da educação. Ferreira (2018) tem optado por descrever trabalho pedagógico apresentando as concepções em etapas, primeiramente a descrição de “trabalho” e posteriormente de “pedagógico”, e por fim “trabalho pedagógico”, entendendo este último como o trabalho dos professores na escola.

Detalhadamente, estabeleceu-se que trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o

coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (FERREIRA, 2018, p. 594).

A autora cria um contexto teórico-semântico, com aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e filosóficos, para caracterizar trabalho pedagógico como: trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem, visando à produção do conhecimento; está localizado na área de serviços e; incluído no campo intelectual, considerado na perspectiva marxiana como trabalho improdutivo, além disso, é político, pois “Por ser pedagógico, o trabalho dos professores reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência” (FERREIRA, 2018, p. 602).

A produção do conhecimento é o foco do trabalho dos professores, para Ferreira (2017, p. 122) é “a produção da aula (esse evento político, sob influência do social, econômico e cultural) e, nesta, a produção do conhecimento. Portanto, não há compreensão do trabalho dos professores senão entendido como pedagógico”. O entendimento da categoria trabalho pedagógico para a autora é:

Denomina-se pedagógico o conjunto de elementos que são intercomplementares e estão imbricados em um projeto de educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas. Quando o pedagógico está inserido na escola, apresenta-se regulamentado, institucionalizado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo. O pedagógico é, então, entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, não existe *a priori*, nem tampouco existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação e, mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores. Conhecer tal centralidade, tendo os professores como sujeitos, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, o que exige um contínuo estudo, revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la e, até mesmo, entendê-la. Assim, o trabalho pedagógico se revitaliza, tornando-se planejado, teoricamente sustentado, socialmente elaborado conforme intencionalidades e conhecimentos (FERREIRA, 2010, p. 02).

Ferreira (2017) compreende esse trabalho sob a perspectiva dos sujeitos trabalhadores da educação, os professores, e esclarece que o pedagógico não está atrelado somente ao trabalho dos professores, porém, vê o pedagógico como a centralidade do trabalho dos professores, sendo estes os sujeitos, em primeira instância, os gestores do pedagógico, e comenta que:

Torna-se sujeito da gestão do pedagógico requer aos professores reconstituírem sua condição de trabalhadores da educação, superando ranços irrefletidos e propondo alternativas, o que implica dissociar a ideia generalizada de que seu trabalho seja

constituir metodologicamente a aula para que seja uma “boa aula”. Este é apenas um aspecto da gestão do pedagógico. Tornando-se gestor do pedagógico, os professores reconstituem o espaço de seu trabalho, assentada em uma ciência, a Pedagogia, articulando, portanto, pedagogicamente, seu trabalho. Assim se pode relacionar pedagógico a elemento da Pedagogia, quanto esta ciência se torna manifesta no cotidiano profissional e no trabalho dos professores (FERREIRA, 2017, p. 124).

Deste modo, pensar sobre o pedagógico dos professores de EF, tendo os professores como sujeitos, significa mudança na organização da escola, nos lugares que os sujeitos ocupam na escola, “[...] eliminando centralidades hierárquicas, concentração de decisões e fazendo a linguagem circular. É, desse modo, que pode haver, também, a superação dos modelos empresariais aplicados à gestão da escola” (FERREIRA, 2017, p. 129). Ainda, segundo a autora, o pedagógico transita entre o individual e o coletivo, de forma dialética e, a gestão do pedagógico deve acontecer a partir dos professores/sujeitos, ao lado dos estudantes e demais envolvidos da dinâmica escolar. E como alternativa para mudança na forma como é organizado o processo de produção do conhecimento na escola, propõe primeiramente o planejamento do projeto individual, de modo que o coletivo deste organize o projeto institucional, buscando deste modo resgatar as intencionalidades, sua socialização e discussão, para constituírem-se projetos coletivos. A autora ainda afirma ser necessário ao trabalho dos professores uma espécie de rebeldia:

Pensar a escola com rebeldia implica iniciar um processo de recomposição da natureza da educação, a produção de conhecimentos com vistas à emancipação. Desde a gestão do pedagógico, em uma perspectiva democrática, passando pela elaboração em processos compartilhados do projeto pedagógico até o trabalho pedagógico sob a forma de aula, como espaço e tempo de socialização de saberes e produção de conhecimentos, até as organizações em torno da escola, envolvendo a comunidade. Assim, iniciar-se-ia a reconstituição do social a partir da escola, com o objetivo de reconfigurar as demais instituições. Somente assim se chegaria a uma efetiva condição social do projeto educativo. Entendo por emancipação as capacidades que cada sujeito, mediante suas relações sócio-históricas, pode dispor para a sua vida, produzir trabalho e escolher, inserindo-se, paulatinamente, como cidadão, em meio e em sua cultura. Nesta perspectiva, trabalhar-se-á com vistas à produção de conhecimentos que são mais que simples domínio de saberes da área de trabalho. Exige análise, reflexão, síntese de conhecimentos (FERREIRA, 2017, p. 129).

Ressalta-se que todo trabalho dos professores é pedagógico, desde que tenha uma intencionalidade. Porém, o pedagógico do trabalho se diferencia do trabalho pedagógico, porque quando se refere ao pedagógico do trabalho (qualquer trabalho produtivo), nesse momento se está com o foco apenas na parte pedagógica desse trabalho. Já o trabalho pedagógico é um trabalho com sua especificidade, o pedagógico, ou seja, tem a ver com as relações de produção do conhecimento. Logo, nem todo trabalho é em si pedagógico, por

exemplo, apertar um parafuso em casa não é um trabalho pedagógico. No entanto, em um curso técnico profissionalizante, no qual se ensina a montar e a desmontar determinado tipo de máquina, se constitui em um trabalho pedagógico. Ainda no que se refere à imprecisão da categoria pedagógico, sobre o que é pedagógico e o que não é pedagógico, Ferreira (2017) afirma que:

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção do pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam objetivando ampliar as compreensões de mundo, inserir-se cada vez mais na cultura e “genteificar-se” (em referência a toda obra de Paulo Freire), ainda mais (FERREIRA, 2017, p. 117).

Com base no exposto, compreende-se que os professores são os trabalhadores da educação, têm a centralidade de seu trabalho no pedagógico, que é social e socializante, tendo sua existência sempre na relação entre sujeitos, a qual não pode ser antagonica, os professores *versus* os estudantes, uma vez que como menciona Ferreira:

Os estudantes, independentemente do nível de ensino que frequentam, são sujeitos, dotados de historicidade e de subjetividade (o que os diferencia entre si), caracterizados por vontades, capazes de aplicar a linguagem para se expressar e interagir, e ocupam o lugar de quem deseja aprender algo, com diferenças no que desejam e como desejam aprender. Quanto a este aspecto especificamente, penso que os professores também deviam se permitir o lugar de quem deseja aprender, inclusive e principalmente durante a aula, o espaço e tempo do seu trabalho. A condição de quem deseja aprender é, no meu entender, o elo que supera o antagonismo entre professores e estudantes (FERREIRA, 2017, p. 121).

Ferreira (2017, p. 122) afirma que a relação pedagógica não pode ser hierárquica, nem uma relação simétrica, mas relacional, pois o pedagógico, nesse sentido, “põe em relação os sujeitos, não existe à priori, nem tampouco existe senão pela ação-linguagem dos sujeitos do trabalho pedagógico. Acontece em ambientes de linguagem, entre sujeitos que aplicam palavras”. Assim, os sujeitos da aula, professores e estudantes, “[...] com suas historicidades e subjetividades, imersos na sociedade capitalista, aprendem mediante uma falta, o que gera o desejo de aprender, aprendendo se tornam cada vez mais imersos no social, na cultura” (Ibidem, p. 122).

A partir do exposto, entende-se por pedagógico as ações específicas necessárias à escola para atingir seu objetivo e suas intencionalidades, que é a produção do conhecimento.

O pedagógico é resultante dos sujeitos da comunidade escolar e consolida-se na aula, na produção do conhecimento, bem como o trabalho dos professores é entendido como trabalho pedagógico. Ferreira (2017, p. 24) defende a categoria trabalho pedagógico, como sendo um “trabalho científico e, por isso, metódico, sistemático, hermeneuticamente elaborado e teoricamente sustentado. Um trabalho de caráter social, portanto, socialmente elaborado e organizado conforme intencionalidades, conhecimentos”. Segundo a autora, o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, ele é um modo específico de trabalho na educação, com sua especificidade, o pedagógico. O trabalho pedagógico é uma prática social, intencional, política, consciente e sistematizada que objetiva a produção do conhecimento, através das relações sociais, para a transformação social (Ibidem, p. 24).

Paro (2016), ao discorrer sobre trabalho pedagógico escolar, esclarece que se trata de um trabalho na produção não material<sup>11</sup>, sendo seu produto um “serviço” (grifos do autor) e não um objeto tangível.

Isto levou Marx (1978, p. 79) a entender que o trabalho pedagógico escolar não pudesse ser subsumido senão formalmente na sociedade capitalista, em virtude da natureza mesma desse trabalho. Para ele, há dois tipos de trabalho na produção não material. Um que, apesar de ser em essência próprio da produção não material, seu produto acaba assumindo alguma corporeidade para entrar no mercado capitalista, como acontece, por exemplo, com a produção de livros. Nesse tipo de trabalho, processa-se a separação entre a produção e o consumo. Mas há outro tipo de trabalho na produção imaterial cuja produção e consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula (Ibidem, p. 39).

Saviani (2013) se apropria das especificações de Marx e, ao fazer isso, supõe que atividade de ensino/aula como produto da educação que não se separa de seu consumo pelos estudantes. Já, Paro (2016) defende que o produto se separa da sua produção. Considera o processo pedagógico como trabalho humano, que exige um conceito mais amplo de produto da educação escolar, dado que a aula na sociedade capitalista é produto do processo de educação. Segundo Paro (2016, p. 40), “É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim”. Concorda-se com o autor quando afirma que a aula é apenas a atividade que dá origem ao produto do ensino, “Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico” (Ibidem, p. 40).

---

<sup>11</sup> “Não é o trabalho que é material ou não material. O trabalho é uma atividade. O que pode ser material ou não é o produto do trabalho. Daí ser correto falar-se em produção material ou imaterial dependendo da natureza do produto” (PARO, 2016, p. 39).

Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.) historicamente produzido e a escola como *uma das* instâncias que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Nesse ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além do ato de aprender. Neste sentido, o educando não se apresenta unicamente como consumidor. Se se permite a analogia com o mundo da produção material, o aluno não é apenas consumidor do produto, mas *objeto de trabalho* (PARO, 2016, p. 40).

Segundo o autor, as analogias feitas com o processo de produção material, em que o estudante é o objeto de trabalho sobre o qual age o trabalho pedagógico e que se transforma, permanecendo para além desse processo, não podem ir muito além do mencionado, pois no processo de produção material o objeto de trabalho é meramente passivo, já o estudante enquanto ser histórico é uma participação ativa. Em vista disso,

[...] o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho mas também na de sujeito, portanto de “produtor” (ou coprodutor) em tal atividade. Além disso, no processo de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc (PARO, 2016, p. 42).

O autor entende que no processo de trabalho pedagógico o estudante sai diferente de quando entrou, sendo essa diferença o produto da educação, por isso, o conceito de que o produto se separa da produção no processo de trabalho pedagógico. “Na verdade, essa separação se dá de fato: na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora”, como também “[...] na produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas *não apenas* imediatamente, já que se estende para além do ato de produção” (PARO, 2016, p. 42). Todavia,

O fato de Saviani não ter conseguido demonstrar a não possibilidade da subordinação real do trabalho pedagógico ao capital não significa que devemos dar razão àqueles que consideram plenamente possível essa subordinação. Na verdade, a utilização massiva da tecnologia educacional nos moldes do tecnicismo pedagógico pode levar à impressão de que o trabalho pedagógico já se encontra em muitas partes subordinado de modo radical, e não apenas formalmente, ao modo de produção capitalista. Acredito, entretanto, que isso só pode dar-se com o custo da descaracterização do próprio processo pedagógico enquanto relação social (Ibidem, p. 43).

Sobre trabalho pedagógico, Freitas (2012) entende que o mesmo apresenta categorias centrais como, por exemplo, os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método, que estão diretamente interligadas e, auxiliam a identificar a escola como uma instituição que



reproduz (ou não) em seus objetivos/avaliação a subordinação advinda do sistema capitalista. Segundo o autor, a avaliação é a guardiã dos objetivos, por conseguinte, a avaliação deve estar coesa em relação aos objetivos que ele pretende atingir, sendo necessário que os professores sejam coerentes com sua proposta. Freitas (2012) defende que a Didática deve ser subsumida à Organização do trabalho pedagógico, sendo este último entendido como a organização global do trabalho pedagógico e do projeto político pedagógico da escola, de modo que o trabalho pedagógico se desenvolve predominantemente em sala de aula.

Howes Neto (2017) destaca a existência de diferentes trabalhos pedagógicos, o trabalho pedagógico pragmático, que é reificador, alienador e reproduzidor, que é inútil ao seu produtor, necessário para sobrevivência e consumo e, possível na lógica capitalista. E o trabalho pedagógico prático, que é humanizador, libertador e produtor, útil para seu produtor, necessário para a vida social e possível à condição humana.

Maraschin (2015), em sua pesquisa de Doutorado, “Dialética das disputas: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora?”, estabelece uma relação entre a concepção crítica e ingênua da educação e o trabalho pedagógico. A autora caracteriza este movimento contraditório como “dialética das disputas”, enfatizando o embate entre as diferentes posições e o caráter político entorno do trabalho pedagógico. Maraschin (2015) caracteriza o trabalho pedagógico em dois tipos: trabalho pedagógico ingênuo e trabalho pedagógico crítico. As formulações realizadas por Maraschin (2015) são embasadas pela concepção ingênua e crítica da educação do filósofo Álvaro Vieira Pinto na obra “Sete lições sobre educação de adultos”, quando o autor faz considerações sobre o “pensamento pedagógico ingênuo e crítico” a partir dos estudantes. De acordo com a pesquisadora o trabalho pedagógico possui um duplo caráter. O primeiro trata-se de ver o estudante “[...] como “ignorante” em sentido absoluto, como “objeto” da educação, a educação é concebida como transferência de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade” (MARASCHIN, 2015, p. 258). Enquanto no trabalho pedagógico crítico, o estudante é [...] “sujeito” da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento” (Ibidem, p. 259).

Considera-se que na sociedade dividida em classes, orientada pela produtividade do capital, o trabalho está a serviço da lógica do capital, o trabalho dos professores ao se adequar aos interesses hegemônicos configura-se como trabalho pedagógico ingênuo/pragmático, que desenvolve subjetividades de acordo com a ideologia capitalista e seus interesses. Nesse caso, trata-se de um trabalho pedagógico reprodutivo, que não intenciona a superação da realidade alienante. Entretanto, na perspectiva da consciência crítica da educação, o trabalho

pedagógico crítico pode problematizar, explicitar as relações de produção e reprodução do capital e, buscar a superação da realidade, transformando-se em um trabalho pedagógico crítico/prático.

Fuentes (2017), em seu estudo de Doutorado “Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética”, caracteriza a categoria trabalho pedagógico composta por três (3) dimensões, sendo elas: Histórico-Ontológica, Político-social e Pedagógica, conforme figura abaixo.

**Figura 4** – Representação do trabalho pedagógico e suas três dimensões.



**Fonte:** FUENTES (2017, p. 122)

Percebe-se que as dimensões do trabalho pedagógico, mencionadas pelo pesquisador, abordam aspectos como o conhecimento historicamente produzido, a intencionalidade da sua produção e o compromisso com os aspectos sociais. A perspectiva multidimensional do trabalho pedagógico formulada pelo autor parte dos seguintes pressupostos:

a) se estabelece teoricamente pelo MHD com bases nas categorias da contradição, práxis, mediação, historicidade e totalidade; b) é trabalho e como tal deve valorizar os aspectos ontológicos da categoria trabalho; c) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto, sua produção é relativa ao coletivo; d) é pedagógico, portanto especificamente orientado ao processo de produção do conhecimento; e) é intencional, tem objetivos definidos de sociabilidade, portanto, é político; f) é trabalho que integra teoria e prática; g) pode conduzir à transformação dos sujeitos, portanto é possibilidade concreta de práxis pedagógica (FUENTES, 2017, p. 121).

Para o autor, essa articulação das três dimensões do trabalho pedagógico o torna fundamental e significativo, pois “É nesse mesmo íterim que a categoria trabalho pedagógico passa a ter relevância como categoria capaz de sintetizar um conjunto de elementos e condicionantes que constituem o trabalho daqueles que se dedicam a esfera educacional” (Ibidem, p. 118). Para o autor, a dimensão histórico-ontológica trata do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, com centralidade na categoria trabalho, a qual [...] “conecta-se epistemologicamente ao conceito de trabalho, diferenciando-se radicalmente de prática ou ação pedagógica, hipostasia-se no conceito marxiano de ‘trabalho’ como elemento distintivo do gênero humano e, portanto, ontológico” (Ibidem, 130). A dimensão pedagógica traz a intencionalidade à produção de conhecimento. “A dimensão pedagógica organiza e promove o caráter educativo do processo – entendido como ação coletiva dos sujeitos na produção do conhecimento” (Ibidem, 130). E a dimensão político-social ratifica o compromisso com os aspectos sociais da educação, expressa o caráter coletivo, produção do conhecimento, entre [...] “professores e estudantes e integra um processo de trabalho que congrega o desejo dos estudantes por um “vir a ser” objetivo, vislumbrado através da educação como potencial transformador (*práxis*)” (Ibidem, p. 130). Conforme o autor, a ilustração gráfica permite compreender o trabalho pedagógico, a articulação dinâmica das três dimensões, de modo que:

Esta representação afasta o conceito linear de TP, pois as três dimensões não são estáticas e não estão organizadas sequencialmente, segundo um grau de prioridade. Entretanto, é necessário afastar a categoria de uma possível percepção fragmentada. Assim, as dimensões se interpenetram e estabelecem relações dinâmicas dialéticas entre si. O modelo multidimensional proposto permite uma representação da categoria, evidenciando ou diferenciando o trabalho pedagógico, pela maior ou menor ênfase em alguma(s) de suas dimensões. A partir desta condição, pode-se criticar o trabalho pedagógico em diferentes níveis ou modalidades educacionais (FUENTES, 2017, p. 122).

Ainda, segundo o autor, a perspectiva multidimensional – histórico-ontológica, pedagógica e político-social possui um movimento dialético, que contém em si mesma o movimento e as contradições que a categoria requer. As três dimensões do trabalho pedagógico “são independentes entre si e se tomadas individualmente não integralizam o sentido de trabalho pedagógico, mas ao serem articuladas entre si, tornam evidentes a perspectiva multidimensional da categoria sem abandonar seu aspecto integral” (Ibidem, p. 130).

Brenner (2018), a partir da tese de Maraschin (2015), sobre trabalho pedagógico ingênuo e crítico e, as dimensões do trabalho pedagógico de Fuentes (2017), faz a releitura através da união das duas concepções teóricas formuladas, e infere sobre a concordância de aspectos relevantes do trabalho pedagógico.

**Figura 5** – Análise das intersecções das dimensões do trabalho pedagógico



Fonte: BRENNER (2018, p. 96).

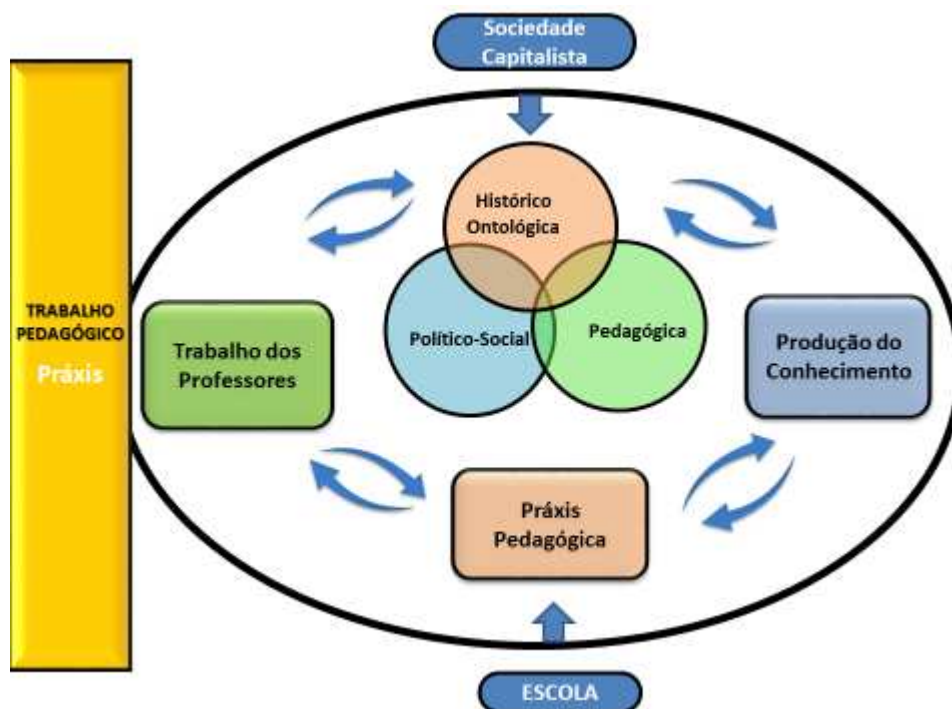
Segundo a autora, na intersecção 1, Maraschin (2015) vai chamar de trabalho pedagógico ingênuo, porque ele não está articulado com as questões político-sociais. Como também acontece na intersecção 2, pois não se produz trabalho pedagógico congruente com a transformação social se a dimensão histórico-ontológica não estiver presente, porque irá se [...] “reduzir a um trabalho pedagógico voltado apenas para necessidades subjetivas e individuais, deixando de lado o conhecimento historicamente produzido, o que não favorece o fortalecimento da classe trabalhadora na luta por uma mudança social” (BRENNER, 2018, p. 96). Porém, para a autora

Pode-se identificar na intersecção 3, o que Maraschin (2015) apresenta como Trabalho Pedagógico Crítico, pois no momento em que as três dimensões estão ligadas umas às outras em um movimento dialético, é possível produzir um trabalho pedagógico intencional, com a produção de conhecimento voltada à totalidade que

se tem hoje. Estando as três dimensões em movimento, o Trabalho Pedagógico será crítico, o que dará possibilidades da construção de uma práxis. Esta é a base para a transformação social (Ibidem, p. 96).

Conforme a autora, para o trabalho pedagógico ser crítico e possibilitar a práxis pedagógica necessita ser produzido no coletivo, precisa ser produzido em conjunto com todos os envolvidos na escola, professores, estudantes, equipe diretiva, pais e comunidade, para que seja um trabalho pedagógico crítico, que intencione a emancipação dos trabalhadores e futuros trabalhadores, sendo possibilidade de libertação destes do capital. Neste sentido, os professores têm que buscar na medida do possível que esse trabalho pedagógico seja assimilado de modo consciente, a fim de que se torne um trabalho pedagógico crítico. Entende-se que a escola é capaz de transformar, entretanto, nela, destacam-se aspectos relevantes sobre a organização do trabalho pedagógico, conforme figura abaixo:

**Figura 6** – Organização do trabalho pedagógico



Fonte: Adaptada pela autora a partir de Fuentes (2017).

Com base na figura acima, o trabalho dos professores na escola é entendido como trabalho pedagógico, que, inserido em uma sociedade capitalista, é organizado pelas relações do modo de produção capitalista. O trabalho pedagógico tem como intencionalidade a produção do conhecimento, o qual visa à práxis pedagógica. Além disso, se faz necessário que

no trabalho pedagógico haja a articulação das três dimensões: pedagógica, histórico-ontológica e político-social. Dessa forma, acredita-se que o trabalho pedagógico se apresenta como possibilidade de produção de um conhecimento conscientizador, que proporcione a humanização das relações sociais.

### 3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA/CRÍTICO-SUPERADORA COMO POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

A escola é uma instituição social, sendo concebida por Ferreira (2017, p. 83) como “um ambiente social que acaba também por se configurar em um tempo e um espaço de interlocuções que substanciam o trabalho pedagógico, transformando-se em ambiente de planejamento, e, portanto, reflexão, estudo e produção coletiva e solidária entre profissionais”. Bem como, para a autora, a escola como uma instituição social é espaço para debate e discussão sobre os conflitos:

[...] É de se imaginar que seja um palco de conflitos, ainda que, muitas vezes, sejam mascarados, naturalizados para evidenciar uma aparente harmonia no ambiente. Alimenta-se essa aparência como mitos que se tornam discursos, tais como declarar que conflitos sejam prejudiciais ao trabalho pedagógico ou que possam, de alguma forma, impedir que se realize o projeto pedagógico da escola. Contrariamente, os conflitos dialógicos são saudáveis, desde que, não coloquem os sujeitos em sofrimento contínuo. Nessa perspectiva, não se deve ignorá-los, pô-los em discussão, fazendo a palavra circular de algum modo, pois essa é a garantia de uma espécie de manutenção de algo que se poderia denominar “saúde social e socializadora” da escola (FERREIRA, 2017, p. 126).

Para a autora, existem possibilidades de a escola não passar por um processo de adoecimento conforme denomina a autora, para que possa ser uma instituição favorável aos sujeitos, através da circulação da linguagem, do diálogo contínuo e da aceitação das condições em que e como os conflitos são produzidos, pois a diversidade e as diferenças são saudáveis na expressão de pensamentos, crenças, projetos e propostas de trabalho, uma vez que “Possibilitam que os professores se reconheçam como trabalhadores que pertencem à instituição, como sujeitos, fazendo de sua palavra um meio de produção de sentidos a partir dos conflitos” (Ibidem, p. 126). Desse modo, a dicotomia entre trabalho pedagógico versus conflitos pode ser superada através do enfrentamento coletivo, sendo o diálogo sobre os conflitos cotidianos uma possibilidade de (re)construção do trabalho dos professores.

Acredita-se também que, para a produção dos sentidos sobre trabalho pedagógico, se faz necessário que a escola tenha como finalidade a produção de conhecimento com vistas à emancipação humana.

O desafio está em se ter um projeto de sociedade diferente do atual, em que ações deverão estar orientadas para o processo de ruptura das regras impostas pelo sistema capitalista, para a possibilidade de superação da organização do contexto educacional vigente. A área da EF apresenta muitos desafios, dentre eles, a necessidade de condições materiais para o trabalho pedagógico dos professores nas escolas. Na formação inicial, observa-se que os Projetos Pedagógicos de Curso raramente apresentam uma orientação contra hegemônica. Segundo Taffarel et al. (2006), a formação inicial em EF nessa atual conjuntura apresenta problemas teóricos, curriculares, epistemológicos, políticos, quanto ao financiamento público e às condições objetivas.

No que se refere à produção científica da área, apesar de relevante e consistente, ainda não conseguiu ser inserida na maioria das propostas curriculares na própria formação inicial e nas propostas curriculares das escolas. Essas produções dependem de grupos de estudos e pesquisas de cunho mais crítico da educação. Quanto a este aspecto, destacam-se os estudos e pesquisas de Dermeval Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa proposta apresenta fundamentos teóricos e metodológicos para a educação, os quais consequentemente implicam no trabalho pedagógico dos professores, cujo objetivo é a formação do estudante em sua totalidade para participação ativa na sociedade. Cabe ressaltar que foi a partir da Pedagogia Histórico-Crítica que a área da EF estruturou a Abordagem Crítico-Superadora. A seguir, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2009).

Os principais aspectos dessa proposta pedagógica, de forma objetiva, são eles: teoria histórica e crítica; materialismo histórico dialético; equalização social; condicionantes objetivos como critério de criticidade; educação como ato político; trabalho como princípio educativo; e a dialética. Todas essas características estão inter-relacionadas, porém, no texto optou-se por dividi-las para poder aproximar melhor estes elementos. É importante destacar que a última categoria, a dialética, dá forma à práxis pedagógica dos professores que têm como ponto de partida e de chegada a prática social.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma *Teoria Histórica e Crítica*, pois considera que a educação interfere na transformação da sociedade e é uma teoria educacional porque tem consciência dos determinantes e condicionantes histórico-sociais, objetivos e materiais da sociedade exercidos sobre a educação (SAVIANI, 2009). Tem como base o *Materialismo Histórico e Dialético* como método. Marx propõe que a transformação social e a produção de

conhecimento ocorrem a partir de uma base material. Também, considera a história como elemento fundamental desse processo, bem como, a dialética como a história da contradição, em que tudo se relaciona e tudo se contradiz (MARX, 2008, 2014). Konder (1981), ao tratar sobre a dialética materialista, na sua obra “O que é dialética” infere que a compreensão materialista de Marx se dá na análise da vida das sociedades, considera todos os fenômenos historicamente determinados, sendo construídos a cada momento, não são fatos acabados e estáticos, estão sempre em movimento. Para Marx, o motor da história é a luta de classe e a dialética é o modo de compreender a realidade, sendo ela a estrutura contraditória do real, que está em permanente movimento e transformação (KONDER, 1981).

Quanto às bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico (SAVIANI, 2013, p. 119).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como base o MHD, que é “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 119). Para Gasparin e Petenucci (2010), professores que trabalham os temas método de ensino e didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, descrevem que o embasamento filosófico do MHD, possui como fundamentos: “A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história)” (Ibidem, p. 5).

A Pedagogia Histórico-Crítica busca a *equalização social*, diferentemente da maioria das teorias educacionais, bem como entende ser a educação um instrumento de superação da desigualdade. Segundo Saviani (2009), ela só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses da classe dominada, uma vez que o processo educacional deve se constituir como o caminho para a igualdade social. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica tem os *Condicionantes objetivos como critério de criticidade*, que buscam compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2009).



Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é sempre um *ato político*. Saviani (2009) entende que educação e política são práticas distintas, ainda que inseparáveis, mantêm intrínseca relação, pois a educação é um ato político no qual, “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (Ibidem, p. 76). Além disso, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica vê o *trabalho como princípio educativo*, trabalho e educação são categorias dialéticas que mantêm intrínseca relação. Além disso, a construção do conhecimento acontece de forma coletiva e espiralada, de maneira que o novo conhecimento gerado supera o antigo, mas o inclui nesta superação. Este movimento real acontece de forma *dialética*, tendo esta como princípio básico a contradição (tese, antítese e síntese). Bem como, considera o movimento concreto-abstrato-concreto pensado, em que o movimento dialético parte da realidade empírica – “baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista”, e por meios de abstrações – “reflexões, teorias elaboração do pensamento”, chega ao concreto pensado – “compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações” (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 05).

No que se refere à relevância social do conteúdo, na Pedagogia Histórico-Crítica, destaca-se a importância de manter a ligação entre educação e sociedade. Com base na dialética, Saviani (2009) sistematiza cinco momentos, denominado “Cinco Passos de Saviani”, que orientam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social.

*1º Prática social:* É o ponto de partida comum entre professores e estudantes, porém se encontram em níveis diferentes de compreensão. Os professores têm uma compreensão denominada síntese precária, que decorre da articulação dos conhecimentos e experiências que apreendem da prática social. A síntese é precária porque, por mais articulados que sejam seus conhecimentos, a ação pedagógica, ao ser uma prática social, abarca uma antecipação do que seria possível desenvolver com os estudantes. Porém, os professores no ponto de partida não podem conhecer o estudante, senão de forma precária. E o estudante possui uma compreensão sincrética do conhecimento, uma vez que por mais experiências que apresentem, no ponto de partida, sua condição de estudante impossibilita articular à prática social de que participa a experiência pedagógica (SAVIANI, 2009).

Prática Social Inicial - Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que

serão estudados e seus respectivos objetivos; b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 09).

*2º Problematização:* busca identificar os principais problemas postos pela Prática Social. Envolve o momento de detectar quais as questões precisam ser solucionadas no âmbito da prática social e os conhecimentos são necessários dominar em relação ao conteúdo.

Consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 09).

*3º Instrumentalização:* Trata-se da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários a resolução dos problemas detectados na prática social, para proporcionar a apropriação dos instrumentos e conteúdos socialmente produzidos e culturalmente preservados, através das questões levantadas na Problematização, direcionando as atividades da aula.

Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo b) Neste processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 10).

*4º Catarse:* Trata-se da efetiva apropriação do conhecimento e instrumentos culturais, sendo este a forma mais elaborada de pensamento, referente ao entendimento da Prática Social, os elementos culturais passam a ser elementos ativos de transformação social.

[...] é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo

o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p.10).

*5º Prática social:* É o ponto de chegada, sendo esta a própria prática social, compreendida agora pelos estudantes não mais como sincrética. Neste momento ocorre a elevação do nível de conhecimento do estudante em relação ao professor(a), da relação pedagógica. A prática social sofre uma alteração qualitativa, possibilitando ao estudante agir sobre a realidade.

Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido) (GASPARIN; PETENUCCI, 2010, p. 10).

No que se refere à didática, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como integrante da área da Pedagogia, se materializa a partir de uma concepção de ser humano, mundo e sociedade, não se limitando a instrumentos e técnicas de ensino, uma vez que o trabalho pedagógico abarca diferentes aspectos, como a concepção pedagógica, os princípios didáticos, as metodologias e, os métodos e as técnicas de ensino. Cabe reiterar que a construção da Abordagem Crítico-Superadora, se apropriou da Pedagogia Histórico-Crítica. A Crítico-Superadora tem como principal referência o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, elaborado pelo denominado Coletivo de Autores<sup>12</sup>

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos, em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura (SOARES et al., 2012, p. 19).

Esta abordagem defende como especificidade e objeto de conhecimento da EF a Cultura Corporal. A EF nessa abordagem, conforme Soares et al. (2012), desenvolve uma reflexão pedagógica sobre o acervo de práticas corporais que o ser humano tem produzido no decorrer da história, através da Cultura Corporal, identificada como jogos, esportes,

---

<sup>12</sup> Este Coletivo de Autores é composto pelos seguintes autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

ginásticas, lutas e danças. Neste sentido, o trabalho pedagógico dos professores de EF na Abordagem Crítico-Superadora tem sua base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, se faz necessário identificar os princípios didáticos para sistematizar e instrumentalizar, com maior consistência científica, o conhecimento da Cultura Corporal, sendo esses denominados como princípios curriculares de seleção dos conteúdos e princípios metodológicos.

A Cultura Corporal objetiva, através dos jogos, esportes, danças, lutas e da ginástica, a expressão corporal como linguagem, na qual “[...] o homem apropria-se da Cultura Corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social”, sendo essas as “significações objetivas” (SOARES et al., 2012, p. 62). Ainda, segundo os autores, os temas tratados na EF expressam “um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (Ibidem, p. 62).

Na Abordagem Crítico-Superadora, a EF apresenta alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, como os conteúdos da Cultura Corporal organizados, selecionados e sistematizados de modo que sigam princípios curriculares de seleção dos conteúdos e princípios metodológicos. Para Soares et al. (2012), a Abordagem Crítico-Superadora seleciona, organiza e sistematiza os conhecimentos da Cultura Corporal a partir de princípios curriculares de seleção dos conteúdos, tais como: **a)** a relevância social dos conteúdos, seu sentido e significado na reflexão pedagógica para a explicação da realidade do estudante; **b)** contemporaneidade do conteúdo, que deve garantir ao estudante o conhecimento mais elaborado do contexto social e **c)** a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do estudante, ou seja, o conteúdo deve adequar-se à sua capacidade cognitiva, a seu próprio conhecimento, à sua prática social e às suas possibilidades como sujeito histórico.

Esses princípios de seleção dos conteúdos estão fundamentados em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma e à lógica como serão tratados no currículo e apresentados aos estudantes: **a)** confronto e contraposição de saberes, que correspondem ao conhecimento científico confrontado com o senso comum em resposta às exigências do meio cultural; **b)** simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade, ou seja, a organização curricular deve confrontar o etapismo, os conteúdos não podem ser trabalhados isoladamente; **c)** espiralidade da incorporação das referências do pensamento consiste em compreender as diferentes formas de organizar o conhecimento no pensamento para ampliá-lo; **d)** provisoriidade do conhecimento, apresentar o conteúdo ao estudante enquanto sujeito histórico, rompendo o conceito de terminalidade do conteúdo (SOARES, et al., 2012).

Na Crítico-Superadora, a sistematização do conhecimento nessa perspectiva se dá através de quatro ciclos: 1º Ciclo (pré-escola até a 3ª série) - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º Ciclo (4ª à 6ª) - da iniciação e sistematização do conhecimento; 3º Ciclo (7ª à 8ª) - da ampliação da sistematização do conhecimento e 4º Ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio) - do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Estes são divididos por séries/anos, mas os estudantes podem estar em diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo dos conhecimentos que estejam sendo tratados (SOARES et al., 2012).

A Cultura Corporal é uma possibilidade de trabalho com EF, pois além de enfatizar as questões históricas e sociais dos indivíduos dentro de um contexto social, apresenta como objetivo a transformação social por meio de uma educação significativa, e a realidade dos estudantes é o ponto de partida deste processo. Soares et al. (2012) menciona que, para o processo de apropriação do conhecimento no âmbito da Cultura Corporal, faz-se necessário uma abordagem teórica-metodológica que supere uma visão inatista ou empirista da aprendizagem, de modo que os estudantes possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade como algo dinâmico e carente de transformação.

A Abordagem Crítico-Superadora caracteriza-se por fazer uma leitura crítica da EF, a qual infere a necessidade de mudanças na sociedade. Araújo; Souza; Ribas (2014, p. 13) acreditam que “a sociedade capitalista não possibilitará essa mudança, a Abordagem Crítico-Superadora defende a criação de uma sociedade socialista, cujas diferenças atualmente existentes entre os indivíduos poderiam ser minimizadas”. O trabalho pedagógico dos professores de EF, sustentado na Abordagem Crítico-Superadora, apresenta fundamentos teóricos, metodológicos e didáticos que consideram os determinantes e condicionantes histórico-sociais exercidos sobre a área da EF. Ela se apresenta como possibilidade para uma formação humana, ser um sujeito crítico e transformador da realidade.

É fundamental a apropriação de abordagens críticas pelos professores, que mantêm intrínseca relação entre educação e sociedade. A articulação da EF e a Pedagogia Histórico-Crítica/Crítico-Superadora, se apresenta como possibilidade para a constituição de um trabalho pedagógico crítico e, por consequência, a produção de sentidos críticos de trabalho pedagógico pelos professores de EF.

## 4 DIALÉTICA DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO

*Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 2003, p. 07).*

O ser humano se conhece primeiramente através da experiência sensível do tato, olfato, paladar, visão e audição, e posteriormente, pela experiência sensível da memória, por meio da linguagem. A linguagem cria a humanidade, o ser humano se constitui por meio da linguagem, que é a condição para que haja pensamento, ou seja, a fala é a maneira de organizar o pensamento (VYGOTSKY, 2009). Segundo o autor, pela necessidade de comunicação e troca dialógica, surge a linguagem, que é uma forma de comunicação, que junto com o trabalho possibilita o acúmulo do conhecimento. É através da linguagem que os sujeitos produzem significados e sentidos acerca do mundo, pois o significado e o sentido da palavra são distintos.

A palavra tem apenas um significado, que é apenas uma dessas partes do sentido, sendo o significado um ponto imutável que permanece estável. O sentido é móvel, mais amplo e rico que o significado, de modo que há muito mais relações de independência entre o sentido e a palavra que entre o significado e a palavra. Vigotski (2009, prólogo, p. XIV), afirma “As palavras podem dissociar-se do sentido nelas expresso, podem mudar de sentido, assim como os sentidos mudam as palavras. O sentido tanto pode estar separado da palavra que o exprime quanto pode ser facilmente fixado em outra palavra”. Para o autor o sentido se conserva e se separa da palavra, e ressalta que:

Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não

é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VYGOTSKI, 2009, p. 465).

Conforme o autor, na análise do discurso, só se conhece o sentido quando se descobre a motivação do pensamento verbal, deste modo, “Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas as palavras, precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VYGOTSKY, 2009, p. 481).

Sobre linguagens e discursos, Costas; Ferreira (2011, p. 213) no estudo “Sentido, significado e *mediação* em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura”, mencionam que a linguagem é a condição para que haja pensamento e permite a generalização, neste sentido, é o meio pelo qual o sujeito constitui-se sujeito e atribui significados e sentidos aos fenômenos existentes, tornando-se assim um ser histórico e que produz cultura. Segundo as autoras, o sentido tem caráter simbólico, está voltado às relações entre sujeito e a sociedade, “Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam” (Ibidem, p. 215). Ainda diferenciando significado de sentido, conforme as autoras, o significado é estabilizado, enquanto sentido procura estabilizar-se, ou seja:

O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas [...] Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala (Ibidem, p. 216).

Por conseguinte, entende-se que o sentido mudará sempre que mudarem os sujeitos interlocutores e o contexto, tendo-se um novo sentido em novos contextos. Diante do exposto, tem-se o seguinte objetivo geral, analisar, a partir dos discursos, os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como contribuem para a configuração de um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico. Sendo assim, para a compreensão da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico, o capítulo foi organizado a partir das seguintes proposições: *O trabalho pedagógico e as mediações e a Análise dos movimentos dos sentidos de trabalho pedagógico.*

#### 4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS MEDIAÇÕES

O presente subcapítulo apresenta, como categoria central, o trabalho pedagógico e suas mediações, e objetiva analisar como se caracteriza o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades, tendo em vista a realidade dos professores de EF pesquisados. E compreender como os professores constituem-se professores e o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico no contexto desta pesquisa. Para este subcapítulo encaminham-se as seguintes proposições:

- Características dos professores de Educação Física;
- As orientações curriculares para a Educação Física da RMESM;
- A relação trabalho-educação e o trabalho dos professores;
- O trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da RMESM: os desafios e as possibilidades;
- O trabalho dos professores e o constituir-se professor;

##### 4.1.1 Características dos professores de Educação Física

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria foi criado pela Lei Municipal Nº 4123/97, em 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997). Conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação (SMEd) via e-mail em 2019, após contato presencial, a RMESM é composta por **80** escolas, destas, **56** são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e **24**, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). São aproximadamente **19.480** estudantes matriculados, nas seguintes etapas: Educação Infantil (6.151), Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (7.322), Ensino Fundamental – 6º ao 9º (5.336) e Educação de Jovens (671). Atendidos por **1.326** professores: Educação Infantil (301), Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (361), Ensino Fundamental – 6º ao 9º (516) e Educação de Jovens (148). Entre esses trabalhadores, **35** são professores de Educação Física.

Dos **35** professores de EF da RMESM em exercício<sup>13</sup>, 24 são mulheres e 11 são homens. A seguir, apresentam-se os dados dos **24** sujeitos que responderam no mês de julho

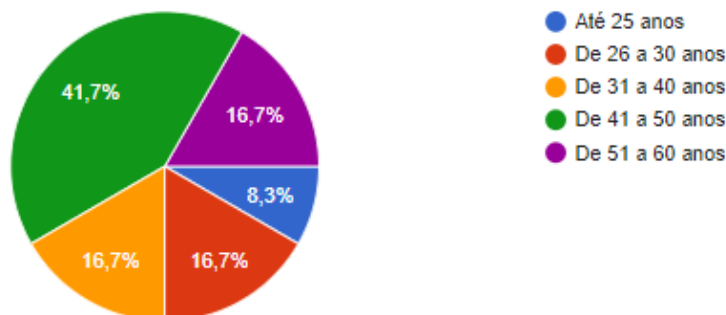
---

<sup>13</sup> Outros professores estão afastados das atividades docentes, realizando trabalhos administrativos. Estes professores serão considerados nos dados de análises.



de 2018 ao questionário<sup>14</sup>, sendo que, destes sujeitos, 16 professores são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. As faixas etárias dos professores estão dispostas no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – Faixa etária dos professores



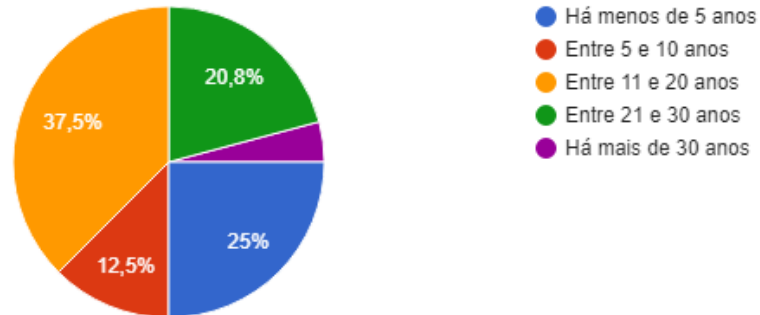
**Fonte:** Autora (2020).

Percebe-se, a partir do gráfico, que 10 professores estão com idade ente 41 a 50 anos, e esse dado faz relacionar ao curso de formação inicial que cursaram, pois quanto à formação acadêmica, 20 professores realizaram graduação<sup>15</sup> em Licenciatura Plena em EF e 4 Licenciatura em EF. Neste sentido, observa-se que esses professores vêm de uma formação inicial mais antiga, fundamentada em outros pressupostos teórico-metodológicos.

A maioria, 91,7%, realizou estudos de graduação em instituição federal e 8,3%, em instituição particular. Todos realizaram estudos de pós-graduação, 17 realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização e 7 realizaram cursos de pós-graduação em nível de Mestrado. Quanto ao regime de trabalho, todos são estatutários (Lei municipal nº 4696/03), dos quais 70,8% possui renda pessoal de 3 a 5 salários mínimos. Destes, nove (9) professores trabalham entre 11 e 20 anos e seis (6), há menos de 5 anos, como mostra o gráfico 02 sobre o tempo de exercício no magistério:

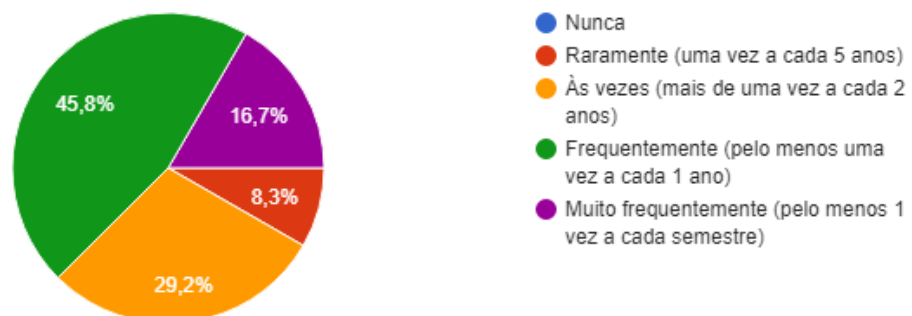
<sup>14</sup> Ressalta-se que questionário foi realizado no ano de 2018. Se fosse realizado hoje, os dados seriam diferentes e esse perfil pode ter se alterado.

<sup>15</sup> A primeira graduação – Licenciatura Plena, habilitava o profissional a trabalhar no campo escolar e não escolar, com base na Resolução CFE 03/87. A segunda formação em EF, em vigor, habilita o profissional a trabalhar com base na CNE 01/2002, exclusivamente, na educação básica. Dividiu-se a formação em EF em: Curso de Licenciatura em EF e Curso de Bacharelado em EF.

**Gráfico 2 – Tempo de exercício no magistério**

Fonte: Autora, 2020.

Observa-se que, atualmente, a RMESM apresenta uma variação de tempo de trabalho dos professores. Evidencia-se, a partir dos dados, que desses sujeitos, 37,5% dos professores trabalham entre 11 e 20 anos no magistério e 20,8% entre 21 e 30 anos. Destaca-se aqui que 63% dos professores que participaram da pesquisa têm mais de 10 anos de experiência no exercício do magistério, tempo de trabalho importante para a reflexão que fazem sobre o trabalho que realizam. Sobre a formação continuada, todos os professores participam de cursos de formação continuada, conforme o gráfico 03.

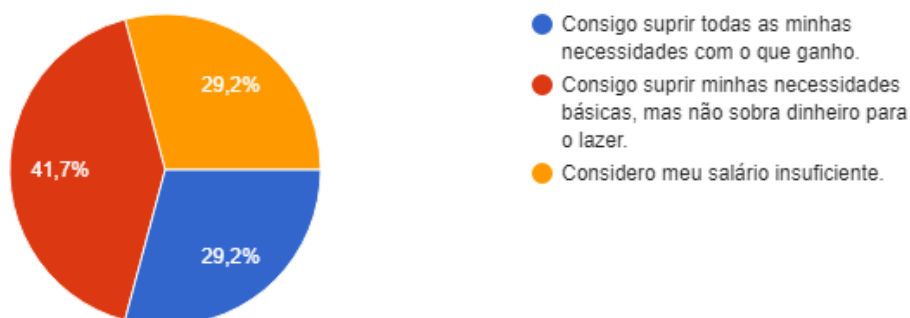
**Gráfico 3 – Participação em formação continuada**

Fonte: Autora, 2020.

Com base nos questionários, para os professores, participar de formação continuada tem como principais objetivos: apropriação do conhecimento teórico e prático (66,7%) e atualização dos conteúdos (33,3%). Nenhum professor (a) respondeu que tinha como objetivo da formação continuada para a obtenção de certificado. Com isso, observa-se que eles buscam conhecimentos para o seu trabalho pedagógico, pois mesmo o Plano de Carreira de Magistério da RMESM não contemplando certificados para a progressão profissional, os professores procuram estar atualizados em sua área. Talvez por esse fato, a maioria dos professores (62,5%) se considera preparado. E 19 sujeitos (79%) acreditam que os estudantes os consideram competentes, desenvolvendo de forma satisfatória o seu trabalho.

Quanto ao salário como professores, 10 sujeitos afirmam que conseguem suprir suas necessidades básicas, mas não sobra dinheiro para o lazer, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 4 – Salário como professor**



**Fonte:** Autora, 2020.

A maioria considera baixa a remuneração, sendo a questão salarial sempre é uma das pautas de luta dos professores. Neste sentido, cabe reportar, conforme descrito anteriormente, que dos 24 professores que responderam ao questionário, apenas 5 sujeitos são sindicalizados. Dado este que nos faz supor que a maioria dos professores não está articulada com o conceito de classe, pois a consciência de classe se dá a partir da relação e união entre os professores por melhorias para a classe. Considera-se o fato de um professor não estar vinculado formalmente a um sindicato não quer dizer, numa relação direta, que ele não possua a consciência de classe, pois, essa não se manifesta apenas na luta sindical formal.

Evidencia-se que os professores não estão lutando juntamente com o Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM) pelo cumprimento da Lei 11.738/2008,

que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Ressalta-se que a afirmação de os professores não estarem lutando junto com o sindicato, não denota um sinal de falta de consciência de classe, pois poderiam estar os professores lutando por outras vias.

O piso nacional do magistério de professores da educação básica em início de carreira em 2020 foi estabelecido em R\$ 2.886,24 para 40 horas, conforme MEC<sup>16</sup>. Ressalta-se que nem sempre, o aumento é linear. Muitas vezes, somente o piso é cumprido e os outros níveis são achatados, ficando próximos do Piso. Como no município tem-se jornada de 20 horas fica R\$ 1.443,12. O Piso deve a ser pago é proporcional à carga horária trabalhada. Segundo o artigo 2º da Lei do Piso, esse valor deve ser pago para formação em nível médio, modalidade magistério. No município não acontece mais concurso para esse nível, entretanto ele está no Plano de Carreira<sup>17</sup>, conforme quadro abaixo, com a projeção salarial na situação em que o Básico estiver equiparado ao Piso Nacional do Magistério.

**Quadro 3** – Projeção salarial do básico equiparado ao Piso Nacional do Magistério

Níveis <sup>18</sup>	Ano 2020	Projeção do Piso Nacional
Nível I	1.134,68	1.443, 12
Nível II	1.588,56	1.897,00
Nível III	1.906,30	2.214,70
Nível IV	2.287,60	2.595,74

**Fonte:** Autora, 2020.

Conforme artigo 35, § 1º “A mudança de nível é automática e vigorará a contar do mês seguinte àquele em que o interessado requerer e apresentar o comprovante de nova habilitação”, e de acordo com § 2º - “Os percentuais de progressão entre os níveis ficam definidos da seguinte forma: a) A progressão do Nível 1 para o Nível 2 é de 40%; b) A

<sup>16</sup> MENEZES, Dyele. MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020. **Portal do MEC** (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial>).

<sup>17</sup> Plano de Carreira. LEI MUNICIPAL Nº 4696/03, DE 22-09-2003. Disponível em: <[http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub\\_23080226-66.pdf](http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf)>.

<sup>18</sup> “Art. 16 - Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores, independente da área de atuação, conforme se segue: a) Nível I - Habilitação específica de magistério obtida em curso de nível médio, na modalidade Normal; b) Nível II - Habilitação específica em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação Plena; c) Nível III - Habilitação específica em curso de Pós-Graduação de Especialização correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou de pedagogia; d) Nível IV - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Mestrado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia” (SANTA MARIA, 2003).

progressão do Nível 2 para o Nível 3 é de 20%; c) A progressão do Nível 3 para o Nível 4 é de 20%” (SANTA MARIA, 2003. p. 8).

A partir disso, observa-se que o Nível I tem vencimento de R\$ 1.134,68, de acordo com o Plano de Carreira em 2020. Conclui-se que se tem uma diferença de R\$ 308,44 no rendimento dos professores da RMESM, uma vez que o valor do piso nacional R\$ 1.443,12. A luta pela equiparação do piso, preservando o plano de carreira, é uma das principais reivindicações do magistério municipal. O município de Santa Maria teve esse direito respeitado por apenas um curto período, durante os anos de 2013 a 2016. E logo os índices de correção foram abandonados. Em 2017, o novo candidato, que hoje é o atual prefeito, assinou um documento comprometendo-se com essa demanda, mas não cumpriu. Além do fim da integralidade na aposentadoria e outras mudanças nesse instituto. O Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM) ingressou com uma ação judicial questionando sobre essa demanda do piso nacional, para o cumprimento desse direito. Além disso, não teve o reajuste salarial pelas perdas inflacionárias, o plano de carreira foi congelado por decisão da Lei Complementar Nº 173, de 27 de maio de 2020, que proíbe o reajuste até o final de 2021. Essa Lei Federal proíbe os municípios afetados pela pandemia da Covid-19 de conceder reajuste de remuneração, de modo que o plano foi congelado em decorrência dessa calamidade pública.

Sobre a infraestrutura da escola para as aulas de EF, 15 (62,5%) professores consideram parcialmente adequada, 05 (20,8%), inadequada, 03 (12,5%), adequada e 01 (4,2%), totalmente inadequada. Quanto aos materiais 16 (66,7%) professores afirmam ser parcialmente adequados, 05 (20,8%), adequados e, 03 (12,5%), inadequados. Assim, evidencia-se que a infraestrutura e os recursos materiais são aspectos limitantes das condições de trabalho dos professores de EF.

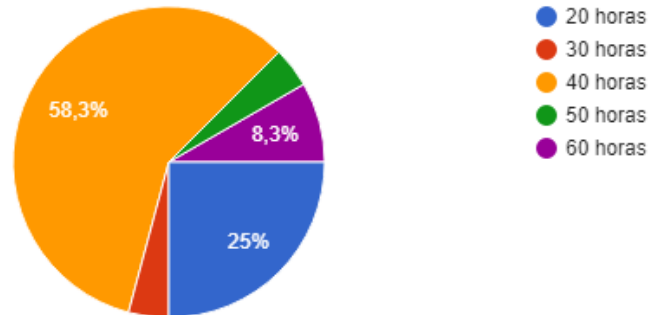
Quando questionados sobre os estudantes, 11 professores (45,8%) afirmam que a maioria não procura informações além daquelas trabalhadas em aula e, 8 (33,3%) relatam, que os estudantes possuem informações e conhecimentos limitados. E em relação ao comprometimento do estudante, 21 (87,5%) professores mencionam que eles não levam o cotidiano escolar a sério. Os professores consideram a participação do estudante no trabalho pedagógico de moderada a fraca, para eles, os estudantes não são comprometidos. Observa-se que a maioria dos professores enfatiza que o ponto crucial e desafiador do seu trabalho é fazer o estudante compreender a importância da apropriação do conhecimento científico produzido, da educação formal para a sua emancipação.

Para os professores de EF, a escola é pautada, respectivamente, por: objetivos pré-definidos no Projeto Político pedagógico (PPP) (17), demandas de conhecimento dos estudantes (17), necessidades impostas pelos processos avaliativos (internos e externos) (16), sua própria formação e experiência profissional (14). Quanto aos pontos mais importantes do seu trabalho, os professores mencionam: desafiar o estudante para que ele seja tudo o que pode ser (58,3%), ajudar a construir uma sociedade diferente, (45,8%), preparar o futuro cidadão (37,5%), ajudar no desenvolvimento de pessoas equilibradas e felizes (33,3%), produzir conhecimento (33,3%), formar o caráter do estudante (29,2%), transmitir conhecimentos (29,2%), preparar os(as) estudantes para o futuro (29,2%), socializar (20,8%), cumprir o meu dever de dar boas aulas (12,5%).

Dentre as maiores preocupações no trabalho pedagógico eles descrevem, respectivamente: planejar aulas interessantes para os estudantes, a disciplina/comportamento dos estudantes, a fragilidade nos conhecimentos básicos dos estudantes, a infraestrutura e os materiais e, a gestão da SMED. Quando questionados sobre os aspectos gerais que mais preocupam os professores relatam: a educação e o futuro de seus filhos (45,8%), a violência instalada nas cidades (37,5%), o desinteresse dos estudantes em estudar (37,5%), o descaso com que os pais tratam a educação (37,5%).

Quanto à atividade profissional, 19 professores (79,2%) são exclusivamente professores, 03 (12,5%) trabalham como professores e realizam outra atividade fora da escola e 02 (8,3%), além das aulas na escola, trabalham na gestão. Quanto à quantidade de escolas atendidas, 10 trabalham em duas escolas, 08 em uma escola e 06 professores em três escolas. Sendo as três atividades que mais exigem de sua carga horária, respectivamente, são horas-aula (83,3%), horas para planejamento (62,5%), horas de trabalho em casa (41,7%) e horas para reuniões (25%). Zimmermann (2017), em estudo realizado com professoras da RMESM, constatou em seus discursos que o trabalho pedagógico das professoras se concentra na didática. Concorda-se com a autora, os resultados da pesquisa se identificam com os resultados dela. Evidenciou-se que o trabalho pedagógico dos professores de EF tem exigido grande envolvimento com o planejamento das aulas, dado este que está muito relacionado à falta de motivação do coletivo de estudantes, ressaltada pelos professores, a qual demanda um esforço muito maior por partes desses trabalhadores.

De acordo com a carga horária de trabalho, os professores têm de 20 até 60 horas semanais, 58,3% dos professores que responderam ao questionário possui no mínimo 40 horas de trabalho semanal, conforme aparece no gráfico 05.

**Gráfico 5** – Carga horária de trabalho semanal

**Fonte:** Autora, 2020.

Constata-se 58,3% dos sujeitos que responderam ao questionário são professores com mais tempo de exercício no magistério. Deste grupo de 24 sujeitos, 14 professores trabalham 40 horas semanais e 2 trabalham 60 horas semanais, configurando um processo de intensificação do trabalho. Em relação ao trabalho realizado pelas professoras (66,7%) dentre os respondentes, soma-se o fato destas realizarem uma dupla jornada, o trabalho doméstico e a sua inserção no mundo do trabalho. Percebe-se que os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores com estas características são influenciados por esse fenômeno.

Zimmermann (2017, p. 270), em pesquisa com título “Dialéticas do feminino: interlocuções com professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico”, relata que o modo de produção capitalista impõe limites: “mesmo que as mulheres tenham alcançado um espaço considerável por suas lutas, as desigualdades são inerentes a esse modo de produção. Condições de igualdade plenas seriam possíveis em uma forma de vida que superasse as diferenças” (Ibidem, p. 270). Essa dupla jornada de trabalho das mulheres, fundamentada por Marx (2014). Percebe-se que as professoras apresentam uma rotina mais intensa, de modo que, assim como era nas fábricas, as mulheres acabam por ter que assumir tarefas domiciliares e da profissão.

#### 4.1.2 As Orientações Curriculares para a Educação Física da RMESM

Nesta subseção, contextualizou-se a EF no processo de formulação das Orientações Curriculares para a EF nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, pois considera-se relevante colocar em relevo as características do modo como se organizou a EF na RMESM.

A formulação das “Orientações Curriculares para a Educação Física” (2016) ocorreu dado seu caráter de obrigatoriedade a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (2011). A construção dessa proposta de organização curricular para o Ensino Fundamental, foi realizada por meio de encontros de formação continuada (palestras, jornadas, seminários), realizados entre 2011 e 2015, que tiveram como foco a discussão sobre currículo escolar. Os estudos e as discussões em torno do referido documento, resultaram na construção das Orientações Curriculares pelos professores de EF, com professores formadores da UFSM e sob acompanhamento do setor pedagógico da SMEd. Os encontros com o coletivo dos professores da área permitiram a sistematização dos conteúdos da EF, quando foram construídos os eixos/conteúdos e os descritores que seriam os objetivos a serem desenvolvidos em cada ano, conforme quadro baixo:

**Quadro 4 – Organização Curricular da Educação Física**

(continua)

EIXOS	DESCRITORES	6º			7º			8º			9º		
		I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
<b>ESPORTE</b> (atletismo, voleibol, basquetebol, handebol, futebol, futsal)	Conhecer o processo histórico dos esportes	x				x			x				x
	Conhecer e vivenciar regras de ações de jogo do esporte.	x				x			x			x	
	Conhecer e vivenciar os fundamentos técnicos e técnico/tático dos esportes.	x				x			x				x
	Conhecer e vivenciar os sistemas de jogo dos esportes coletivos.	x			x				x			x	
	Reconhecer e problematizar o mundo esportivo institucionalizado.							x			x		
	Participar e realizar competições envolvendo a comunidade escolar enfatizando os debates de cooperação e de competição.	x				x			x				x
	Problematizar os espaços públicos de esporte e lazer.	x			x				x			x	
<b>JOGOS</b> (recreativos, cooperativos, jogos de mesa, populares e tradicionais)	Conhecer as características e vivenciar os jogos recreativos, cooperativos, de mesa, populares e tradicionais.	x			x				x			x	
	Conhecer e vivenciar os diferentes tipos de jogos.	x				x			x				x
	Confeccionar e construir materiais para os jogos.	x				x			x				x
	Conhecer, vivenciar e criar dos jogos.	x			x				x			x	
<b>DANÇA</b> (folclóricas,	Conhecer e contextualizar as características históricas da dança.	x			x				x			x	



(continuação)

<b>regionais, criativas com temas livres)</b>	Conhecer e vivenciar os diferentes tipos de dança.	x			x				x			x	
<b>GINÁSTICA (artística, rítmica, ginástica de academia e circense)</b>	Caracterizar o processo histórico da ginástica.	x			x				x			x	
	Conhecer e vivenciar os movimentos básicos da ginástica.	x			x				x			x	
<b>LUTAS</b>	Conhecer e contextualizar o processo histórico das lutas.	x			x				x			x	
	Problematizar as questões sociais (violência, consumo, mídia) das lutas.	x			x				x			x	
	Vivenciar os movimentos básicos das lutas.	x			x			x				x	
<b>CONHECIMENTO SOBRE O CORPO (biofisiológico e sócio-cultural)</b>	(Re)conhecer o corpo nas dimensões biológica, cognitiva, expressiva, afetiva e social.	x			x				x				x
	Conhecer e compreender os conceitos de saúde e qualidade de vida.	x			x				x				x
	Conhecer e vivenciar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades físicas.	x			x				x				x
	Discutir e compreender os aspectos socioculturais de padrões de desempenho físico, de saúde, e de estética corporal.	x			x				x				x
<b>ATIVIDADES NA NATUREZA</b>	Conhecer o processo de evolução das atividades na natureza.	x			x				x				x
	Discutir as questões sociais (lazer, meio ambiente) das atividades na natureza.	x			x				x				x

Fonte: SANTA MARIA, Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (2016, p, 105/106).

Evidenciou-se no documento que a concepção de EF dos professores reporta à direção de uma perspectiva crítica, que não visa somente à técnica em si, ainda que não se apresente de forma plenamente consolidada, pois entre os professores existe certa limitação sobre o conhecimento sobre a abordagem pedagógica que sustenta seu trabalho pedagógico. Os conteúdos sistematizados expressam uma visão ampla e contextualizada dos diferentes objetos de conhecimento da EF, de modo que aborda os diversos aspectos a serem trabalhados nesse componente curricular. Segundo a organização curricular, a EF caracteriza-se como o conjunto de manifestações como: **esporte** (atletismo, voleibol, basquetebol, handebol, futebol, futsal), **jogos** (recreativos, cooperativos, jogos de mesa, populares e tradicionais), **dança** (folclóricas, regionais, criativas com temas livres), **ginástica** (artística, rítmica, ginástica de academia e circense), **lutas**, **conhecimento sobre o corpo** (biofisiológico e sociocultural) e **atividades na natureza**.

Constatou-se, a partir do documento, que o trabalho pedagógico dos professores se dá através dos eixos/conteúdo acima, sendo os descritores as ações específicas a serem realizadas em cada conteúdo. Além disso, as Orientações Curriculares propõem como trabalhar nos

diferentes anos o aprofundamento<sup>19</sup> de cada conteúdo, sendo estes denominados como Inicial (I), Aprofundado (A) e Consolidado (C).

No ano de 2014, tem início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>20</sup>. Em 2015 e 2016, houve a participação da RMESM no processo de construção da BNCC, através de encontros para conhecimento, debates e contribuições de professores, gestores e especialistas. E, em 2017, foi aprovada e homologada a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, inicia o programa de apoio a implementação da base e a construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG)<sup>21</sup>, o qual está organizado em 06 cadernos (Matemática, Educação Infantil, Humanas, Linguagens, Ensino Religioso e Ciências da Natureza).

Em 2019, após a aprovação e homologação do RCG, a RMESM implementa a política pública municipal “Conexão de Saberes”, que tem entre suas premissas a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem as competências Gerais da BNCC. Diante disso, tem início a construção do Documento Orientador Curricular (DOC), contextualizado em diferentes esferas, conforme figura abaixo. Uma revisão curricular, à luz da BNCC e RCG, o qual se diferencia das “Orientações Curriculares”, atendendo o propósito definido pela BNCC, de definir o currículo da RMESM com base nas competências e habilidades. Entende-se que se faz necessária uma reflexão sobre o porquê desta opção por competências e habilidades, se alinhando com a BNC e o RCG, e, não optado por uma outra compreensão de currículo e de teoria do currículo. Isso é possível, desde que se busque a autonomia dos

---

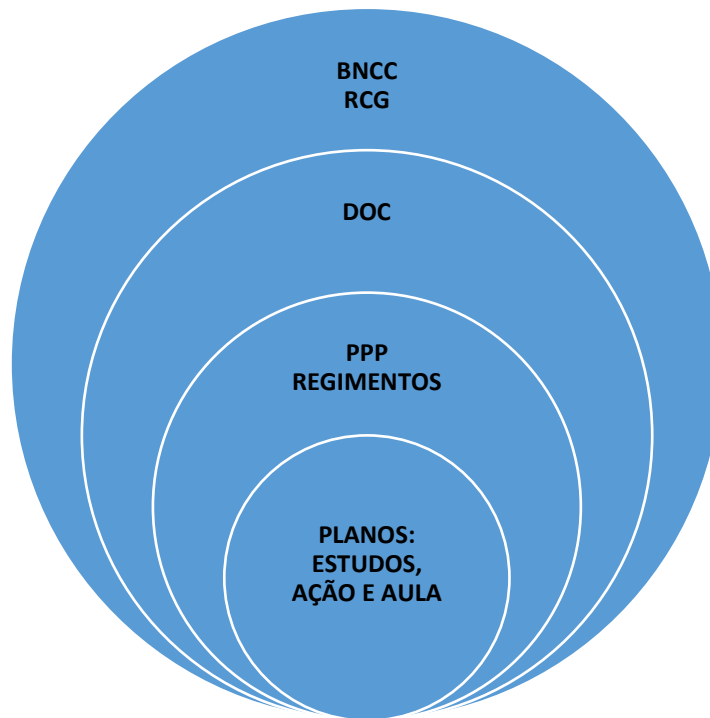
<sup>19</sup> *Inicial (I)*: conceitos básicos que emergem da própria turma e a vivência da manifestação da cultura corporal de movimento, realizando as articulações com o contexto social; *Aprofundado (A)*: tratar os conceitos e os elementos do contexto social a partir da literatura da área e vivenciar a manifestação da cultura corporal de movimento a partir de normas e regras, buscando uma adequação metodológica ao contexto escolar; *Consolidado (C)*: compreender o fazer e ter domínio que dê condições de participar das manifestações da cultura corporal de movimento, bem como situar este conhecimento no contexto social (SANTA MARIA, 2016).

<sup>20</sup> “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. O documento está estruturado em: Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>.

<sup>21</sup> O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valerão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>.

municípios para deliberar sobre sua política educacional, respeitando os limites do federalismo de cooperação, tendo o MEC como o coordenador das políticas.

**Figura 7** – Contextualização do DOC nas diferentes esferas



**Fonte:** A autora, 2020.

A construção do DOC, inicialmente, tinha como proposta ocorrer através de um percurso formativo de leitura da estrutura básica da BNCC e do RCG; entendimento da concepção da BNCC; alinhamento das concepções da RMESM à BNCC e ao RCG; definição da estrutura do documento e discussão dos elementos de sistematização do DOC, com base na BNCC, no RCG e nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. Esse processo de discussão e formulação do DOC se deu a partir de quatro encontros com os professores, no período de apenas um mês. A elaboração do DOC, que deveria ser construído colaborativamente, se deu, portanto por meio de discussões muito aprofundadas. Ao final, o documento contempla a definição dos sujeitos que se quer formar; os princípios e conceitos de ensino e aprendizagens; a discussão sobre as competências e habilidades; as indicações de metodologias e estratégias didático-pedagógicas e a concepção de avaliação.

[...] a educação escolar pensada para o município de Santa Maria parte da perspectiva de que aprender é um direito de todos, a partir de uma prática educativa contextualizada, interdisciplinar e transdisciplinar. Prioriza-se uma educação escolar

permeada por metodologias ativas e diversificadas viabilizando o desenvolvimento de competências e habilidades de cada etapa de ensino, vinculando as macrocompetências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e do Referencial Curricular Gaúcho – RCG (SANTA MARIA, Documento Orientador Curricular, 2019, p. 15).

A BNCC é o principal documento do MEC com o propósito de definir as áreas do conhecimento dos currículos, as competências e habilidades em cada disciplina escolar. As 10 Competências Gerais da BNCC que acompanham o desenvolvimento do estudante são: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017). Entretanto, a BNCC provocou inúmeras contestações no âmbito escolar municipal, estadual e federal, por ser o exemplo mais atual de limitação da educação dos estudantes brasileiros. Gama (2018) ilustra um pouco desse debate:

Uma leitura desprovida de argúcia impede ver na BNCC qualquer problema referente a interdições ou limitação do potencial dos nossos estudantes. Somente quando comparada a edições estrangeiras é que começam a emergir as limitações que são impostas. Mas, antes de demonstrar o que estou afirmando, devo dizer que a sua tramitação no Congresso Nacional durante dois anos, foi tensionada pelos defensores da educação pública de qualidade socialmente referenciada (associações, organizações e sindicatos docentes) e todos os demais que lutaram pela adequação do sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e ao ideário neoliberal (grandes fundações empresariais e sociais – Lemann, Maria Cecilia Souto Vidigal, Roberto Marinho), institutos (Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco) e movimentos e organizações (Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido e outros). O consenso que se conseguiu produzir é ativo em torno de uma concepção fragmentada de educação e das normas que a orientam (GAMA, 2018, p. 04).

Além da concepção fragmentada de educação, o trabalho no campo educacional, baseado nas competências, coloca o estudante brasileiro em desvantagem. As competências expressam a capacidade de os sujeitos produzirem conhecimentos que serão expressos em habilidades. E estas são:

[...] o conjunto de qualificações, desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do desenvolvimento das competências é que elas permitirão aos indivíduos se distinguirem socialmente como virtuosos ou não na solução dos desafios que lhes são apresentados. São elas que se tornam perceptíveis concretamente nos processos de aprendizagem e são possíveis de serem avaliadas. As competências, sempre circunscritas ao ambiente mental, como estruturas mentais, expressam-se por meio das habilidades, quanto mais superiores, maiores as manifestações externas em termos de habilidades (GAMA, 2018, p. 04).

Cabe ressaltar que essa autora tem o entendimento contrário a essa perspectiva, ou seja, contrário a concepção de educação baseada na aquisição de competências direcionando para a formação de um sujeito voltada para a educação de um trabalhador disponível a adaptar-se à sociedade regida pelo capitalismo, cujas consequências são explicitadas por Gama (2018).

O perfil de aluno esperado pela BNCC apenas aparentemente é o mesmo. A incorporação desigual das expectativas europeias em nossa BNCC, considerando-se as influências que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais, cria um futuro cidadão e trabalhador brasileiro, incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades cultural, de gênero e de sexo, tantas são as pressões exercidas pelos integrantes e simpatizantes do Movimento Escola Sem Partido e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Artes, Filosofia, História e Sociologia e às questões ligadas a gênero e diversidade sexual. Os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros, ainda que garantidos de forma democrática, acabam por constituir um perfil de aluno ao fim da escolaridade infantil e fundamental pouco competente e hábil para conviver num mundo que se torna digital e financeirizado. As restrições aos conteúdos por ventura ideologizados, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem (GAMA, 2018, p. 04).

Entende-se, assim, que reduzir a formação à aquisição de competências é privar o ser humano dos vários conhecimentos historicamente construídos, para atender aos interesses do capital. Ressalta-se que se faz necessária a apropriação de competências, desde que elas construam sujeitos autônomos e conscientes da sua inserção no mundo do trabalho. Para melhor compreender esse outro sentido de competência, é necessário recorrer a Alves (2010), que assevera:

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Essa é a questão: quais são as competências e para que servem? Na medida do que está posto pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista (ALVES, 2010, p. 61).

A partir do DOC da RMESM, o que mudou no ensino foi que a EF passou a fazer parte da área de linguagens, (Na verdade, já fazia, desde a Resolução CNE/CEB 04/2010) e a ser trabalhada com base nas habilidades e competências da BNCC. Assim, além dos próprios movimentos a serem trabalhados em uma determinada prática, as expressões culturais também passam a ser objeto de conhecimento da EF. Sendo dividida em seis (6) unidades

temáticas: **Brincadeiras e Jogos** (do 1º ao 7ºAno), **Esportes** (1º ao 9ºAno), **Ginásticas** (1º ao 9ºAno), **Danças** (1º ao 9ºAno), **Lutas** (3º ao 9ºAno) e **Práticas Corporais de Aventura** (6º ao 9ºAno), com os objetos de conhecimento como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 5** – Organização Curricular da EF no Documento Orientador Curricular

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 6º ao 9º ano
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico combinatórios Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de combate
<b>Ginástica</b>	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
<b>Danças</b>	Danças urbanas Danças de salão
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas e na natureza

**Fonte:** Adaptação SANTA MARIA, Documento Orientador Curricular (2019).

Constatou-se que o DOC apresenta uma proposta curricular ampla e contextualizada. Contudo, percebeu-se que as “Orientações Curriculares para a Educação Física”, construídas pelo grupo professores, não foi contemplada em parte no DOC, ou seja, tem uma abordagem crítica de EF, porém, não foi consolidada. Um exemplo, são de objetos de conhecimento colocados no documento que não foram amplamente discutidos e sistematizados durante o período da formação continuada, fato que evidencia que sua construção se deu de forma aligeirada e não colaborativa com os professores. Dentre os motivos, pode-se considerar a questão do tempo para a construção e homologação do DOC, como também pode-se considerar a falta de interesse e participação dos professores na construção da proposta curricular da EF. Constata-se que a historicidade da EF na RMESM impacta em parte, negativamente, no trabalho pedagógico, quando, na maioria das vezes, os processos coletivos de discussão e construção de diretrizes curriculares são realizados pelos professores em condições de espaço e tempo limitadas, assim como o aligeirado produzir do DOC.

### 4.1.3 A relação trabalho-educação e o trabalho dos professores

Trabalho é a atividade orientada a um fim, processo no qual o ser humano regula e media a relação com a natureza. Marx (2014, p. 211) afirma que trabalho é o “processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

O trabalho se constitui na realidade humana, ele é a condição natural humana. Trabalho é sinônimo de existência e sobrevivência, produção de historicidade, sociabilidade e autoprodução humana. Para Ferreira (2017), o trabalho é algo que implica na vida material, pois o ser humano trabalha porque precisa sobreviver; quando precisa trabalhar interfere na natureza e altera a mesma; e se autoproduz humano. Conforme a autora [...] “trabalho é um modo de pertencer e de produzir. Produzir e manter-se. É, desse modo, a relação mais direta dos sujeitos com sua condição de continuidade, tanto do ponto de vista da subsistência, quanto cultural e histórico” (Ibidem, p. 127).

Para atender às necessidades humanas existem os meios de subsistência e os meios de produção, de modo que o trabalho produz valores de uso. Com o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, da linguagem, do acúmulo e transmissão do conhecimento, da pesquisa e da educação, surge a partir disso, a propriedade privada como fonte do poder, e, com isso, o mercado e a mercadoria. E o Estado se desenvolve a partir da propriedade privada (MARX, 2014).

No que se refere ao conceito de capital, este é a relação social que envolve não somente o dinheiro. O capital não é dinheiro em si, o dinheiro é meio de circulação. O dinheiro só se converte em capital sob condições específicas, como juros e especulação. O capital existe desde que começou a existir excedente, existe antes e depois do capitalismo, é um movimento incessante e incontrolável de valorização do valor, que só pode ser produzido nessa relação de exploração (MARX, 2014).

De início, descobriu Wakefield, nas colônias, que a propriedade de dinheiro, de meios de subsistência, de máquinas e de outros meios de produção não transforma um homem em capitalista, se lhe falta o complemento, o trabalhador assalariado, o outro homem que é forçado a vender-se a si mesmo voluntariamente. Descobriu que o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através de coisas<sup>22</sup> (MARX, 2015, p. 890).

---

<sup>22</sup> Nota 256 “Um negro é um negro. Só se converte em escravo se houver certas condições. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Só em certas condições se transforma em capital. Fora dessas condições,

E a força de trabalho é a única força capaz de produzir mais-valia, que é mais valor além do valor que a força de trabalho vale, a mais-valia é a exploração. No capital ocorre a valorização do valor, ou seja, a valorização das forças produtivas, através de aspectos como qualificação da força de trabalho, ciência e tecnologia e melhoria da organização e gestão do trabalho. Com isso, ocorre o aumento da produtividade e diminuição do tempo social médio do trabalho, ou seja, se produz mais em menos tempo. Cada capitalista tenta aumentar as forças produtivas para tentar diminuir o tempo social de produção (MARX, 2014).

A classe capitalista compra força de trabalho, de tal maneira que a força de trabalho vai produzir mais-valia. E a classe proletária, que está privada dos meios de produção, só tem a força de trabalho para vender para a classe capitalista. O capital é o processo incessante de valorização do valor. A mais-valia é o valor criado a mais, podendo ser absoluta ou relativa, sendo que na mais-valia-absoluta ocorre o aumento do tempo da jornada de trabalho, e na mais-valia-relativa ocorre a diminuição do valor da força de trabalho, que diminui o valor da mercadoria e conseqüentemente leva ao aumento da produtividade (Ibidem, 2014).

Além disso, têm-se as denominadas crises do capital, que também ocorrem quando existe o excesso de produtos. As crises são provocadas de modo intencional, sendo as mesmas um movimento cíclico. São nas crises que o capital gera as condições para aumentar o valor, a sua mais-valia. Na crise do capital ocorre diminuição do valor dos meios de produção e força de trabalho, que trabalha para diminuir o valor da força de trabalho na mercadoria. Nas crises cíclicas há um aumento do capital, nesse processo também existe um aumento da produção, e com isso gera para o capitalista o aumento de capital.

Observa-se que o ser humano cria as mercadorias e as mercadorias dominam o ser humano, e ocorre o fetiche da mercadoria/fetiche do dinheiro. A mercadoria se converte sujeito das relações humanas, e o ser humano se torna “coisificado”. A força de trabalho se transforma em mercadoria, fazendo com que todas as relações se invertam, e a mercadoria se “humaniza”. O ser humano torna-se em objeto daquilo que produz, todos os dias compra-se mercadorias para nossa subsistência e, vende-se a mercadoria força de trabalho (Ibidem, 2014).

A força de trabalho torna-se mercadoria na sociedade capitalista, e para que a força de trabalho seja mercadoria, algumas condições são necessárias: o trabalhador não pode ser ele mercadoria, ele precisa ser livre, não pode estar vinculado a nada, nem ser servo nem escravo;

---

não é capital, como o ouro em si mesmo e por si mesmo não é dinheiro ou o açúcar não é preço do açúcar (...) o capital é uma relação social de produção. É uma relação histórica” (MARX, 2015, p. 890).



o trabalhador é proprietário da sua força de trabalho, ele é responsável pela sua força de trabalho vendida no mercado, como também é responsável pela sua saúde, moradia, educação; e o trabalhador não pode ter a propriedade de nenhum meio de produção (Ibidem, 2014).

Conforme Marx (2014), o capitalismo socializou o processo de trabalho, mas privatizou os meios de produção. Todavia, se o processo de produção e os meios de produção fossem socializados a sociedade se desenvolveria de forma justa. O proprietário é livre por direito e materialmente e, em essência e aparência. Todavia, o trabalhador é livre por direito, mas escravo materialmente e, é apenas na aparência e não na essência. O problema está no processo de produção de mercadorias, uma vez que todas as sociedades são de consumo. O problema não é o consumo, mas que a maioria não consome aquilo que precisa e gostaria (Ibidem, 2014).

Ressalta-se a existência de diferentes classificações conceituais de trabalho na obra de Marx (1978), especialmente em *O capital* (2014, 2015): trabalho concreto, abstrato, material, não material, produtivo e improdutivo. *Trabalho concreto* é característica do trabalho, é trabalho útil e trabalho social médio. Tem especificidade no valor-de-uso<sup>23</sup>, valor de consumo. E o *trabalho abstrato* é característica da propriedade privada, o trabalho é abstraído. O trabalho abstrato é aquele que adquire valor<sup>24</sup>, ou seja, produz valor, tem valor de troca, é indiferenciado e genérico. O trabalho abstrato é a substância do valor, sendo considerado a pedra angular de Marx, aquele que gera a sociedade de classes (Ibidem, 2014). Sobre o *trabalho material e trabalho não material*, Saviani (2013) esclarece que, no trabalho material o processo de trabalho é a produção da existência do ser humano através da subsistência material, ou seja, por meio da produção de bens materiais, e adverte:

Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013, p. 12).

<sup>23</sup> Valor de uso= não tem valor. Por exemplo, um quadro não é mercadoria, ela só tem valor de uso, no caso eu só aprecio essa obra de arte.

<sup>24</sup> Valor= Valor é o tempo de trabalho abstrato socialmente necessário para a produção. Fora da relação de troca não tem valor. Corresponde a uma quantidade de trabalho abstrato. A produção de ouro necessita para a produção, muito dispêndio de força de trabalho, ou seja, exige mais trabalho abstrato.

Segundo o autor, a educação está situada nessa categoria de trabalho não material. É neste tipo de trabalho que a educação se encaixa. No trabalho não material (educação/trabalho educativo/intelectual), o produto não se separa, exemplo, o trabalho dos professores na escola pública, em que a produção e o consumo do conhecimento se imbricam. Porém, esse trabalho não material pode ser submetido ao capital, ou seja, gerar mais-valia/taxa de exploração, no caso de um professor(a) de escola particular. Além disso, Saviani (2013) distingue a produção não material em duas modalidades<sup>25</sup>, nas palavras do autor:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (SAVIANI, 2013, p. 12).

No que se refere ao trabalho produtivo e improdutivo, para Marx (1978), o trabalho de forma geral é produtivo na sociedade capitalista. O *trabalho produtivo* é o trabalho que além de produzir o próprio salário do trabalhador, ainda produz mais-valia para o capitalista. Ou seja, o trabalho produtivo opera em função do capital produzindo mais-valia para o capitalista, via trabalho não pago. O trabalho é comprado no trabalho produtivo, sendo que todo trabalhador produtivo é assalariado. Entretanto, nem todo assalariado é produtivo, exemplo, o professor(a) de escola pública, ele é assalariado, mas seu trabalho é improdutivo, neste caso, para o autor, o trabalho do professor(a) seria improdutivo (MARX, 1978). O *trabalho improdutivo* é aquele que não produz mais-valia, pois seu produto é consumido imediatamente no ato da sua produção.

Diante desse contexto, se faz necessário enfatizar a relação trabalho-educação. Para Saviani (2013, p. 11), a relação entre trabalho e educação é fundamental e necessária, pois, “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Sobre a relação trabalho e educação, entende-se que a dimensão ontológica do trabalho é o que dá origem à produção de conhecimento pelo ser humano. Conforme Saviani (2007, p. 155), a relação trabalho-educação ocorre a partir de “Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”. Para o autor, o sujeito nasce humano, mas não nasce ser humano, e isso é feito pelo trabalho educativo. A educação é relação entre sujeitos para a produção do

---

<sup>25</sup> A distinção do trabalho não material em duas modalidades apoia-se em Marx (1978).

conhecimento, que se assume de forma diferenciada conforme o modo de produção, primitivo, escravista, feudal ou capitalista.

A educação está indiretamente auxiliando o capital. Na relação entre Estado e capital ocorre a produção de mais-valia, pois a sociedade burguesa é que organiza o Estado. E o trabalhador reproduz a sua força de trabalho, através dos meios de subsistência. Diante do contexto conjuntural, o capitalismo fez com que a força de trabalho fosse vendida, a mais-valia não é somente extraída do trabalho material, mas também do imaterial (MARX, 2014).

A educação, para Frizzo et al. (2013, p. 05), se define como uma forma particular de trabalho, é o trabalho não material, em que além do produto (ensino/produção do conhecimento) do trabalho não ser material, “o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, no qual o ser humano atribui um valor de uso particular que é imediatamente consumido concomitantemente à sua produção”. Porém, os autores ressaltam que isso “não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, senão pelo contrário, o trabalho material concreto e socialmente útil deve ser o ponto de partida dos processos educativos como trabalho não material” (Ibidem, p. 5). O trabalho dos professores na escola não tem envolvido o trabalho material. A escola está inserida em uma estrutura social que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, todavia, “Sua limitação de trabalho não material pode ser rompida à medida que se veja a escola inserida e não afastada do trabalho material produtivo, dentro de outras relações sociais” (FREITAS, 2012, p. 40).

Na escola pública, o trabalho pedagógico está localizado na área de serviços, porque o produto é o ensino. E o trabalho dos professores caracteriza-se como trabalho concreto, não material e improdutivo. O trabalho dos professores é improdutivo, porque não produz diretamente mais-valia. O trabalho pedagógico iria indiretamente influenciar na mais-valia, sendo este produtivo, pois produz a mercadoria força de trabalho. Percebe-se a relação do trabalho com a educação pública, e, dessa para com a atuação dos professores diante do trabalho.

A área da EF não ficou de fora diante dessa conjuntura formativa de sujeitos, diante da fragmentação do conhecimento, a indefinição da especificidade, a falta de propostas científicas que legitimasse a EF. Na década de 1980, houve a crise de identidade da EF, com o surgimento das abordagens, que acirra a luta de classe na área da EF, pela disputa da mesma. Conforme Soares et al. (2012), parte dessas tendências predominantes serviram para alienar os sujeitos envolvidos no contexto escolar, como a busca pela eficiência e eficácia, a pedagogia tecnicista, a identidade esportiva da EF. Diante do contexto econômico, político e social, tendências passaram a ser questionadas nas lutas de classe, a partir do entendimento de

que a escola é instituição social que produz e reproduz a sociedade vigente. Castellani Filho (1991) expressa em seu “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, a necessidade de superar as teorias e práticas sociais hegemônicas, que ao longo da história é construída para atender as classes dominantes.

O trabalho dos professores de EF como possibilidade estratégica, estaria preparando a força de trabalho precária, assim como as demais disciplinas. Neste contexto, o trabalho pedagógico tem auxiliado no avanço desse modo de produção, sendo inserido no projeto do capital. Evidencia-se que as relações institucionais têm afetado a educação, pois não é diferente com a força de trabalho dos professores. O trabalho dos professores passa a assumir características de emprego, em que a força de trabalho é colocada à venda, o trabalho passa a ser burocratizado, a concepção política acaba esclarecendo a concepção de educação e não o contrário, e com esses aspectos o trabalho dos professores muitas vezes se torna trabalho alienado, de modo que a alienação se dá pela venda da força de trabalho.

#### **4.1.4 O trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na RMESM: os desafios e as possibilidades**

Partindo das considerações iniciais e a realidade dos professores de EF da RMESM, objetiva-se analisar como se caracteriza o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades, a partir dos discursos dos professores. Tem-se o entendimento de que, na socialização, os sujeitos têm algo pré-estabelecido e, ao discursivar, os professores expressam a realidade concreta, possibilitando a produção de consciência sobre si e sobre o contexto em que está inserido.

O entendimento de discurso é de produção de materialidade, e constituído por intencionalidades: “Ainda que sejam aparentemente isentos de sentidos, acredita-se que os discursos sempre são intencionais, pelo menos para o sujeito que o profere, pois é ele quem seleciona, organiza e expressa. Assim, não há discurso desprovido de intencionalidade” (FERREIRA, 2020, p. 9).

A linguagem, organizada sob a forma de discurso, materializa os sentidos produzidos pelo sujeito em relação ao social, a si como ser social, é, portanto, um trabalho e, como tal, produz. Vale dizer: um discurso é material, porque é composto de linguagem e esta, de caráter histórico, é produção humana com a qual é organizado o social e, portanto, é trabalho, elemento pelo qual os humanos se produzem humanos. A linguagem não é o discurso, este se compõe por ela, de modo

político, pois é escolha, limite, possibilidade e coaduna-se com a posição social dos sujeitos (Ibidem, p. 16).

Ferreira (2020) defende a ideia de que no discurso está contido o social, de modo que já inclui as posições de classe social e as relações que os sujeitos estabelecem com a mesma. Para a autora “o discurso não é individual, relaciona-se à formação coletiva, e assim tem a ver com a historicidade. Desse modo, a materialidade do discurso está no próprio discurso, relacionando-se ao contexto do interlocutor e do investigador” (Ibidem, p. 16). Bem como, argumenta que os discursos, cuja base é a linguagem, visam a ser:

[...] manifestação consciente dos sujeitos, estão em conformidade com a posição social pela qual cada sujeito se percebe socialmente, dependendo de sua participação na produção material da vida, pela venda ou pela compra da força de trabalho e pela propriedade ou não dos meios de produção. Tal crença inscreve-se em um modo de entender a relação entre o ser social e a produção do discurso, relacionando-os à posição que ocupa, vive ou pode viver dentro de uma formação social. Essa posição lhe confere uma classe social na qual e por meio da qual se produzem também discursos (Ibidem, p. 08).

Neste sentido, “os professores, ao produzirem discursos sobre si e sobre o que produzem, elaboram os sentidos e os assumem como verdadeiros. Dada a formalidade do momento, obviamente, são discursos objetivados” (Ibidem, p. 15). Por conseguinte, “No capitalismo, há que se investigar quais condições se tem de produzir um discurso crítico, sobretudo se o discurso crítico está subjugado à produção da mais-valia imposta pelo capitalista, base da práxis revolucionária” (Ibidem, p. 7). É preciso enfatizar na produção dos discursos, a consciência de classe, que, conforme Taffarel e Santos Júnior (2009, p. 9), “[...] se expressa na capacidade analítica crítica e na organização revolucionária em dadas condições objetivas”. No discurso evidencia-se essa consciência de classe, da classe em si, da classe para si e da luta de classe.

O discurso é uma expressão dessa materialidade, “Um discurso, então, indica algo. Por isso, não é nele que se encontram todos os sentidos e/ou significados, apenas apresenta indicações, mas não toda” (FERREIRA, 2020, p. 12). Por isso, neste estudo, o conhecimento da materialidade do trabalho pedagógico dos professores de EF se deu partir do documento das Orientações Curriculares, dos questionários e das entrevistas semiestruturadas.

A seguir tem-se a sistematização dos dados produzidos nas entrevistas. Dos catorzes (14) professores entrevistados, nove (9) são mulheres e cinco (5) são homens, que foram identificados por nomes fictícios relacionados aos conteúdos da EF, sendo eles: Jogo, Esporte,

Ginástica, Dança, Lutas, Futsal, Voleibol, Handebol, Basquete, Futebol, Atletismo, Corpo, Cultura e Saúde, conforme quadro abaixo.

**Quadro 6** – Identificação dos professores de Educação Física

	Nome	Formação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho no magistério	Tempo de trabalho na RMESM
01	Jogo	EF- Licenciatura	Mestrado em EF	3 anos	3 anos
02	Esporte	EF- Licenciatura	Mestrado em EF	3 anos	2 anos
03	Ginástica	EF- Licenciatura	Especialização em EF Escolar	7 anos	3 anos
04	Dança	EF- Licenciatura	-	6 anos	2 anos
05	Lutas	EF- Licenciatura Plena	Especialização em Fisiologia, Especialização em Gestão Educativa, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação	22 anos	22 anos
06	Futsal	EF- Licenciatura Plena	Especialização em atividade física, desempenho motor e saúde	2 anos	2 anos
07	Voleibol	EF- Licenciatura Plena	Especialização em Ciência do Movimento Humano, Mestrado em Ciência do Movimento Humano	17 anos	17 anos
08	Handebol	EF- Licenciatura	Especialização em EF Escolar, Mestrado em EF	4 anos	2 anos
09	Basquete	EF- Licenciatura EF- Bacharelado	-	3 meses	3 meses
10	Futebol	EF- Licenciatura Plena	Especialização em Gestão Educativa, Mestrado em Educação	12 anos	9 anos
11	Atletismo	EF- Licenciatura Plena	Especialização em EF Escolar, Especialização em Gestão Educativa, Especialização em Interdisciplinaridade na Formação de professores	14 anos	8 anos
12	Corpo	EF- Licenciatura	Especialização em EF Escolar	3 anos	1 ano
13	Cultura	EF- Licenciatura Plena	Mestrado em Educação nas Ciências	23 anos	9 anos
14	Saúde	EF- Licenciatura	Especialização em EF Escolar, Mestrado em EF	3 anos	3 anos

Fonte: Autora (2020).

Percebe-se que a maioria dos professores entrevistados vêm de uma formação inicial mais recente, com enfoque maior na questão pedagógica<sup>26</sup>, deixando em segundo plano o treinamento para o esporte competitivo, conforme expressa Lutas abaixo:

*[...] tem uma relação com a graduação, por exemplo, o pessoal que se formou naquela época de 1990, tinha mais uma formação de treinamento mesmo, e agora essa formação pedagógica proporcionada pelo curso ela é mais ampla, então isso também interfere no tipo de professor que está entrando na RMESM.*

Para Lutas, que possui 22 anos de tempo de trabalho na RMESM, a formação inicial dos professores que estão iniciando no magistério é influenciada por uma concepção de EF que é mais ampla, pode-se dizer de uma Cultura Corporal da/na escola. Por esse motivo o trabalho pedagógico vem se modificando e tendo mais relevância dentro da RMESM.

Quando questionados sobre a EF na escola como área de conhecimento, os professores responderam que ela tem um importante papel na formação dos estudantes, é um componente curricular fundamental como as demais disciplinas, “A EF na escola é fundamental, ela é importantíssima na Rede [...]” (DANÇA).

*A EF como disciplina representa-se como as outras disciplinas do conhecimento. Através do movimento também contribui para o processo de formação integral do ser humano, para o ganho pessoal, social e a preservação de sua própria cultura (ATLETISMO).*

Porém, existe uma visão distorcida da EF na escola, sendo, muitas vezes, vista pela escola apenas como um espaço para recreação ou um recreio ampliado. “Eu acho que ela não tem grande importância não, comparando com as outras, ela não é valorizada. E mais, digamos que hoje em dia ainda é, e esperamos que continue, obrigatória” (CORPO).

*A EF, muitas vezes, eu percebo que ela não tem um lugar. Às vezes, parece um momento de relaxamento das crianças dentro da escola. Algumas vezes, ela aparece como auxiliar de algumas outras disciplinas. Mas como um componente que tem uma função social específica dentro da escola eu não percebo, pelo menos não na SMed, ela é sempre uma função adjacente às outras disciplinas (FUTEBOL).*

Evidenciou-se certa desvalorização desse componente curricular pela RMESM, pois faltam espaços e materiais adequados para as aulas, faltam investimentos nesta área. “À medida que considero importante, também desvalorizam por falta de materiais e manutenção

---

<sup>26</sup> A maioria dos professores entrevistados cursou Educação Física – Licenciatura, com base na Resolução CFE nº 03/87, em que os currículos das instituições foram elaborados de modo a habilitar o profissional a atuar exclusivamente, na educação básica.

*dos espaços, inclusive pela SMEd, que sempre os recursos são diminuídos, cada vez mais diminuídos e enxugados para as escolas” (ESPORTE). Além da questão dos investimentos, a maioria dos professores relata certa desvalorização e organização da SMEd em relação ao professor(a), há uma cobrança dele estar presente em sala de aula, não tendo tempo e espaço para reuniões pedagógicas para diálogo e trocas, discutir casos de estudantes.*

*Eu acho que é como eu falei antes, é uma falta de organização. Eles não se organizam, eles não se preocupam com o professor, com a realidade que os professores vão enfrentar na escola e também com a questão de investimentos (JOGO).*

Contudo, em contraponto com a crítica à organização da SMEd, o professor(a) com maior tempo de serviço da RMESM relatou que o trabalho pedagógico da EF vem se consolidando e adquirindo maturidade. Ressaltando que quando começou a trabalhar, a EF era no contraturno (turno fora do horário normal de aula), ficando esse componente curricular à parte na escola, não tendo uma integração com as demais disciplinas.

*[...] na década de 90, quando eu entrei, era um trabalho muito mais voltado para formação técnica, tanto que existiu um investimento maior de carga horária em treinamentos. Era muito comum o professor conseguir conciliar o horário de treinamento. Depois, isso foi se modificando. Depois na década de 2000 esse aspecto de treinamento foi sendo substituído pela questão mais pedagógica, e deixou de ter o foco no esporte. Agora o foco, principalmente a partir da elaboração daqueles referenciais, as orientações municipais, parece que a EF agora ela tem uma concepção mais ampla, que não só o esporte (LUTAS).*

Para Lutas, a EF teve mais possibilidades na RMESM com o surgimento das abordagens nos anos de 1980, sendo esse um aspecto positivo, de crítica à esportivização da EF. Porém ressaltou que ainda havia desafios quanto à valorização profissional por parte de alguns colegas de outras áreas “[...] eles têm um conhecimento que não se discute, mas eu percebo que os colegas não têm essa percepção da EF. Então, eu penso que na escola ainda precisa ao mesmo tempo que a EF se torne vitrine na escola” (LUTAS). Dentre os motivos da não valorização pelos colegas e o descuido mencionado por parte da SMEd, destaca-se a historicidade das aulas de EF, que por muito tempo foram trabalhadas de forma inconsistente, sem objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação claros e definidos.

A valorização profissional, por parte de outros profissionais na escola, é importante para que a área seja consolidada e exista a “pertença profissional” (AMARAL, 2016). Para que esse movimento dos professores de EF aconteça, bem como a relação entre os professores e a totalidade, da escola e o capitalismo. Cabe ressaltar, que para alcançar essa compreensão,



se faz necessária uma identidade de classe entre os professores. E o processo de disciplinarização das áreas de conhecimento concorre mais para apartar do que para agregar os profissionais.

Todavia, no que se refere à historicidade da EF, os professores também destacaram avanços. A EF passou por um processo de mudança, pois já se movimentou por diversas concepções de educação, que foram desde a fase higienista, militarista, tecnicista, esportivista para uma **concepção mais crítica**, que possibilita apreender a formação humana para além dos aspectos biológicos, para a totalidade das relações sociais, que envolve também linguagem, comunicação, cultura e luta de classes. Por isso, os sentidos de trabalho pedagógico contraditórios, visto as diferenças existentes.

*A historicidade era muito pautada na esportivização e hoje é mais uma formação corporal. Claro que ainda a base do conteúdo é o esporte, mas existem outras iniciativas também e acho que isso tudo é positivo. Claro que interfere também os recursos que o professor possui, recursos físicos. Mas é oferecida, o ano passado eu não me lembro, as oficinas, como possibilidades de discutir essa prática. Então, eu acho que é algo que tem que ser considerado. A historicidade assim está se encaminhando cada vez mais para cultura corporal de movimento. Até porque sendo uma disciplina como as outras como componente curricular, ela tem que dar conta de todos os alunos. Porque se eu pauto só na esportivização corro o risco que eu não queira e acabe trabalhando com um grupo muito específico (LUTAS).*

Percebe-se que se foi o tempo em que somente havia espaço para quem jogasse bem, em que somente os melhores estudantes eram privilegiados, a maneira como era conduzida era questionável. A EF hoje é para todos, vêm ocorrendo várias transformações, reconfigurando a noção de cultura corporal, algumas teorias como, por exemplo, a Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora. Além disso, os professores mencionaram uma nova geração de profissionais, de professores mais críticos e preocupados com a área da EF, pois tiveram uma **formação diferenciada** dos que estão há mais tempo neste campo de trabalho, pois cursaram EF – Licenciatura, que tem uma abordagem mais pedagógica e menos técnica. *“Ela mudou bastante, principalmente na questão da metodologia. Muito se deve à transformação dentro dos cursos de EF” (DANÇA).*

Quando questionados sobre os principais objetivos do seu trabalho com o estudante, eles afirmaram que seria fazê-lo compreender que a EF vai além da prática pela prática, ou um recreio ampliado em que os eles fariam somente aquilo que gostariam de realizar. Os professores denotaram objetivar o conhecimento e experiência dos diferentes conteúdos; aprendizagem cognitiva, motora, conceitual e social dos conteúdos; a articulação dos

conteúdos com as situações e questões cotidianas; a socialização; o desenvolvimento da autoestima; a saúde e a qualidade de vida; o gosto pela atividade física; a autonomia dos estudantes; as atitudes e os valores. Contudo, a maioria dos professores ressaltou que a sociedade e a escola como instituição estão na contramão, como expressou Esporte:

*Hoje eu acho que ela está muito voltada para formar uma mão-de-obra barata, se discutem valores e tal, mas eu acho que a preparação para vida está ficando para um segundo plano, até pela necessidade dos pais: “eu quero que o meu filho estude pra ter uma profissão”, e a questão de humanização está ficando esquecida, de lado (ESPORTE).*

A escola deveria ser um espaço em que os estudantes se percebessem naquela realidade, fossem autônomos, porém o que se tem é uma imposição, a escola dita o que o estudante deve ser e fazer, como expressou Futebol:

*[...] a escola não tem um papel de chegar e dizer: “vocês têm que fazer o que eu estou mandando”. Eles têm que ser atualizados ali e a partir disso eles têm que ter autonomia para buscar o que que eles querem na vida. Então, o espaço da escola é um instrumento para eles buscarem o que eles querem na vida, mas muitas vezes isso é invertido. A escola chega e diz: “nós é que vamos te dizer o que que tu tens que ser na vida”, e aí eles têm que fazer, é uma inversão (FUTEBOL).*

Quando indagados se o seu trabalho pedagógico estaria em acordo com os objetivos propostos pelas “Orientações Curriculares para a EF”, os professores que tiveram acesso ao documento, afirmam que em parte. “Acredito que sim, tento fazer da melhor forma possível para aproximar. Mas eu sei que ainda tem muita coisa, muitos conhecimentos faltam também. Mas tento ao máximo aproximar” (VOLEIBOL). Esses professores que têm conhecimento do documento são os que participaram da sua elaboração. Estes revelaram perceber as “Orientações Curriculares para a EF” como estruturação/organização dos conteúdos em um primeiro momento, porém, sentiam falta de que essa proposta construída por eles tivesse continuidade, para que fosse aprofundado aspectos relacionados aos objetivos específicos dos conteúdos e às abordagens metodológicas da EF.

*[...] elas [as Orientações Curriculares] dão um tema, mas, às vezes, elas não aprofundam o que tu tens que trabalhar específico em cada tema, em cada conteúdo. Às vezes, é uma coisa geral, muito ampla e tu ficas na dúvida sobre o que seguir. Então, eu vou sempre buscar através de pesquisas ou através da internet os melhores conteúdos para desenvolver com eles. Poderia ser uma coisa mais específica, não só uma orientação geral, que às vezes fica um pouco vago. E aí eu vou pesquisando, através da internet, através de livros, tudo que é assunto da atualidade para incluir dentro do trabalho da EF (FUTSAL).*

Quando questionados sobre a relação com os estudantes, os colegas, a SMEd e a equipe diretiva da escola, os professores afirmaram que a relação com os estudantes e colegas ocorria de forma favorável. Os professores mencionaram não ter uma relação muito próxima com a SMEd, e quando essa acontece, geralmente ocorre objetivando melhorar o trabalho pedagógico, com imposição, na maioria das vezes, e cobranças burocráticas. Ressalta-se a mediação das políticas educacionais na relação entre o sistema, a escola e os professores, na qual o trabalho pedagógico dos professores sofre interferência da rotina, dificultando a valorização profissional. Zimmermann (2017), ao relacionar as políticas educacionais e o trabalho de professoras de EF na RMESM, afirma que:

Com a profissão de professor ocorre um movimento parecido, se intensificando as demandas da função, com um conjunto maior de compromissos, que comumente extrapola a jornada de trabalho oficial estabelecida. No contexto capitalista, qualificar corresponde a tornar complexa uma determinada atividade. As políticas educacionais requerem dos professores uma demanda crescente de atividades, que compromete o tempo, o espaço e a constituição dos profissionais. Então, aumentam as responsabilidades, mas diminuem as oportunidades de qualificação, o aumento dos salários fica prejudicado, e todo esse contexto acarreta a desvalorização do professor (p. 184).

Sobre as implicações da formação inicial e continuada no seu trabalho a maioria dos professores relataram que a formação inicial contribuiu para o embasamento do seu trabalho. Todos participaram de grupos de estudos, projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação, de modo que *“As disciplinas [durante a graduação] elas eram uma visão geral de todas as concepções de EF, mas o aprimoramento e a defesa por uma concepção de educação e de EF se deu através de projetos” (JOGO)*. A maioria (12) cursou pós-graduação e narraram que ela contribuiu para o entendimento crítico da sociedade, da educação e conseqüentemente da EF. Quanto à formação continuada na RMESM, eles indicaram ter dificuldades de realizar os cursos e atividades propostas por ter uma carga de trabalho muito alta no município e na rede estadual, para ter uma remuneração satisfatória.

*Não é fácil a formação continuada quando a gente tem vinte horas no Estado, vinte horas no município e às vezes tem que trabalhar com alguma outra coisa para poder ter o dinheirinho da gente e se sustentar financeiramente. Então, essa formação continuada eu acho que deveria ser dentro das escolas com os próprios professores que tem condições totais de aprender com o grupo mesmo (GINÁSTICA).*

No que se refere à Formação continuada de professores, segundo Ferreira (2017), a formação de professores tinha o objetivo de “qualificar” a educação, mas não foi o que

aconteceu, logo não está tendo efeito. A autora esclarece que na concepção bastante naturalizada de "formação continuada" como somatório de frequência a cursos, seminários e semelhantes, há um deslocamento se comparada à noção de trabalho pedagógico: este, relaciona-se ao fazer e aquela ao refazer; este aos professores como trabalhadores pedagógicos, aquela aos professores como responsáveis individualmente por suas condições para o trabalho. Para a autora, “Nessa análise, precisa-se ter em mente que somente a preocupação em frequentar cursos, simpósios, seminários, congressos, eventos etc não garante que alguém se constitua professor. Cursar licenciatura também não quer dizer se constituir professor” (Ibidem, p. 30). Neste sentido, evidencia-se a necessidade de espaços e tempos para os professores discutirem coletivamente o seu trabalho pedagógico, dentro da própria escola.

Para tanto, é necessária a integração em um grupo de trabalhadores cuja característica comum é o objeto do seu trabalho: a produção do conhecimento. É estar inserido em um sistema organizado juntamente com outros trabalhadores, refletindo e agindo em prol desse grupo. Implica, também, reflexão e trabalho sobre e a partir do trabalho pedagógico. Em suma: os professores que agem em situações interativas, nas quais aplicam suas racionalidades, tanto instrumentais quanto comunicativas, a fim de, como um dos sujeitos nessa relação, produzir conhecimentos, em conjunto em outros sujeitos (Ibidem, p. 30).

Em contrapartida, quando dão continuidade aos seus estudos na Universidade, para além ou ao lado dessa busca por "formações continuadas" no âmbito de seminários, cursos, palestras, percebeu-se que os professores de EF se sentem com mais propriedade para trabalhar, principalmente depois de ter cursado a especialização, mestrado e/ou doutorado. Eles afirmam ter aprofundado o conhecimento sobre o papel da EF escolar, o que deve ser trabalhado, o que legitima o seu trabalho e esse componente curricular na escola. Os professores relataram que as várias leituras realizadas proporcionaram propriedade para defender, em reuniões e formações pedagógicas o seu trabalho, a importância do seu trabalho pedagógico na escola, os avanços da área e as muitas possibilidades para a EF.

#### **4.1.5 O trabalho dos professores e o constituir-se professor(a)**

No processo histórico, o trabalho é que dá origem ao desenvolvimento da humanidade e se constitui no principal elemento de análise da organização da sociedade. Segundo Marx (2014), o trabalho é uma condição de existência da vida humana, sendo essa ação humana uma atividade que possui uma intencionalidade, isto é, é dirigida por um objetivo a ser

atingido. O trabalho está presente em todas as formas de sociedade e se distingue pelas relações sociais que são estabelecidas, sendo uma necessidade de mediação entre o ser humano e a natureza. No entanto, atualmente o trabalho tem sofrido influências e modificações. Antunes (2003) afirma que muitas mudanças ocorreram devido ao modo de produção capitalista. São elas: diminuição do emprego, da estabilidade e maior precarização do trabalho, que repercutem diretamente nos trabalhadores da educação formal.

O trabalho é a categoria central, o elemento fundante do ser social, a condição que leva à humanização, o processo de transformação da natureza e o meio pelo qual se estabelecem as relações humanas. Para Ferreira (2017, p. 127), [...] “o trabalho é um modo de pertencer e de produzir. Produzir e manter-se. É, desse modo, a relação mais direta dos sujeitos com sua condição de continuidade, tanto do ponto de vista da subsistência, quanto cultural e histórico”. A autora propõe pensar o trabalho como:

[...] uma atividade sócio-histórica, pela qual os seres humanos produzem condições materiais de existências, relações sociais e dimensionam sua trajetória, elaborando sua historicidade. O trabalho é, com efeito, umas das ações do ser humano no seu necessário dimensionamento como humano, além de permitir sua interação produtiva com o ambiente. Assim, o que faz a importância do trabalho na vida humana não é somente o fato de permitir produzir, inclui a possibilidade de se autoproduzir, tornar-se cada vez mais humano, entender-se e ampliar suas possibilidades (Ibidem, p. 126).

Compreender os conhecimentos culturais que foram produzidos ao longo da história pela humanidade se faz primordial não somente para constituir-se como ser humano, mas para entender as bases do trabalho, sua real função e o local onde se encontra na conjuntura social atual. A partir do exposto, entende-se a centralidade do trabalho. O ser humano existe porque existe trabalho, que implica na vida material, sendo ele produção da existência e, conforme a concepção marxiana, o trabalho é concebido como o processo de humanização. Ferreira (2017) expressa que o ser humano trabalha porque precisa sobreviver. Quando precisa trabalhar, ele interfere na natureza e a altera e se autoproduz humano a partir do trabalho.

Na historicidade do trabalho, o ser humano passou a acumular conhecimentos que são sistematizados e que indicaram a necessidade da articulação entre trabalho e educação, sendo essa relação um fenômeno cultural do ser humano, que se estabelece no projeto de formação humana. Para Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), trabalhar e educar são atividades específicas do ser humano, surgindo desse processo as relações sociais e a constituição das sociedades, que dão origem às relações de produção, as quais constituem o mundo do trabalho.

A educação para Saviani (2013) é um processo de trabalho humano, sendo ela uma exigência do e para esse processo. A educação pensada em uma perspectiva emancipatória não pode esquecer os vínculos entre educação e trabalho. Esta relação dialética entre trabalho e educação, segundo o autor, caracteriza-se como trabalho educativo, que “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Ibidem, p. 13).

A educação escolar é a produção de conhecimento sistematizado, que ocorre na relação de sujeitos, é um fenômeno social que se dá no desenvolvimento das relações sociais. Além disso, “O processo de trabalho que caracteriza a educação é específico na medida em que diz respeito ao trabalho não material, vale dizer, produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, à produção do saber” (Ibidem, p. 20). Para Ferreira,

A educação é um campo bastante amplo e caracteriza-se por sua relação intrínseca com os demais campos da vida humana: o social e, por isso, o cultural, o econômico, o político. Como tal, apresenta-se suscetível a quaisquer movimentos no social. Entendo por educação todo processo de relação entre pessoas, tanto no âmbito formal, no espaço, por exemplo, escolar, quanto informal. Até pouco tempo, defendia que se tratava de interação. Entretanto, passei a acreditar que é mais que interagir, é relacionar-se, na medida em que há uma aposta no outro, considerado como ser com quem se pode aprender algo. Relação como aposta no outro, como desejo relativo à falta de algo e possibilidade de encontrá-lo nesse outro. Uma relação que acontece em determinados contextos e por eles é influenciada (FERREIRA, 2017, p. 19).

Sobre o magistério, este foi por muito tempo associado à missão social, a sacerdócio, à feminização e a trabalho vocacionado. Nos dias atuais, questiona-se como os professores constituem-se professores? Acredita-se que se constituiu professor(a) ao realizar trabalho pedagógico, através da relação entre sujeitos que interagem e se entendem por meio da linguagem, produzindo conhecimento sistematizado. Também ter os professores como sujeitos que produzem um trabalho essencialmente pedagógico, que deve se realizar de maneira consciente e coletiva.

[...] o trabalho dos professores é a aula, e, nela, a produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor. A aula, então, é uma prática social que não se restringe ao ambiente da sala de aula ou mesmo da escola, mas acontece em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, p. 28).

Ferreira (2017, p. 30) entende que, no processo de se constituir professor(a), “a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores na sociedade

capitalista e, neste seu lugar como profissionais”, e ressalta que esse processo acontece no individual, porém inspirado pelo social. A autora evidencia que:

Constituir-se professor/professora implica, cotidianamente, na inserção na profissão, caracterizada por exigir conhecimentos e ações relativas à dimensão humana, dialógica, interativa, cognitiva, pragmática e ética. Por isso, no trabalho pedagógico cotidiano, os professores aprendem a trabalhar como professores. Nesse contexto, as produções são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à reprodução tão somente. Assim, os profissionais elaboram a aula, sua efetiva criação. A aula é esta síntese do trabalho pedagógico, interação que apresenta aspectos decisivos como o tom de voz, a seleção de palavras e linguagens, a lógica argumentativa, o olhar, entre outros. Principia e evolui em torno de saberes organizados em discurso, amalgamando historicidade e subjetividades para produzir conhecimentos. Enfim, a aula é um espaço e tempo para o diálogo entre seres, entre saberes, oportunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilidades (Ibidem, p. 30).

Sobre a especificidades do trabalho dos professores, Ferreira (2017) afirma ser o trabalho de produzir aula, produzindo conhecimento juntamente com o coletivo de estudantes. Ressalta que o trabalho dos professores está vinculado à educação dos trabalhadores em geral, sendo, “[...] ao mesmo tempo, processo de educação de trabalhadores, sem interferir diretamente na produção de mais-valia. Ainda assim, está inserido na lógica do capital e participa da acumulação e produção” (Ibidem, p. 36).

Ainda sobre a especificidade do trabalho dos professores, a autora caracteriza o projeto pedagógico individual como elaboração de sentidos sobre o seu trabalho. Ela destaca a subjetividade, a reflexividade e a autonomia, uma vez que a “reflexão (e reflexividade) é fundamental na elaboração do projeto pedagógico individual e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico: são os sujeitos professores dando-se o lugar subjetivo de sujeitos de seu trabalho e profissão” (Ibidem, p. 37). Também a construção da autonomia é necessária no trabalho pedagógico, “entendida como processo de elaboração subjetiva de cada sujeito, tradita uma pertença histórica e uma responsabilidade de continuidade” (Ibidem, p. 39). Em suma, somente questionando a si mesmo e às instituições existentes, “somente (auto) questionando-se, os profissionais professores conseguem transcender às práticas repetitivas, recriando seu trabalho e renovando-se como sujeitos” (Ibidem, p. 38).

Cabe ressaltar que o trabalho dos professores é o trabalho pedagógico que objetiva a transformação consciente e sistemática da realidade, visando à práxis pedagógica, em que a sua evidência na escola se dá a partir de:

[...] um projeto histórico social de autonomia dos sujeitos, através da elaboração e realização do projeto político pedagógico coletivamente (comunidade, equipe diretiva, pais, alunos, professores); a articulação do pedagógico, financeiro, político e o administrativo da escola; o estabelecimento da relação dialética entre professor/estudante/conhecimento, conteúdo/método e objetivo/avaliação; a indissociabilidade entre teoria e prática; a não subordinação da escola a um tempo e espaço determinado; e, principalmente, a mobilização dos professores para lutar pela melhoria das condições de trabalho e políticas educacionais que realmente objetivem a ruptura e a superação das relações capitalistas (DALLA NORA et al., 2018, p. 297).

A práxis pedagógica é organizada coletivamente, conforme intencionalidades. Para Ferreira (2017b, p. 561) “Práxis pedagógica é o trabalho dos professores na organização, implementação e avaliação cotidiana da produção do conhecimento. Dentro da escola, a práxis é (ou deveria ser) pedagógica, pois a escola se constitui com e a partir do pedagógico”.

A partir dos discursos dos professores evidenciou-se que o constituir-se professor(a) se deu e se dá em três (3) momentos marcantes: na infância, na formação inicial e no trabalho, conforme quadro abaixo:

#### Quadro 7 – Momentos do constituir-se professor(a)

<b>Infância</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Trabalho</b>
Gostar de atividades físicas/esportes	Grupos de estudos e pesquisas	Vivências e experiências
Brincar de ser professor	Disciplinas pedagógicas	Interesse pela educação
Pais e familiares professores	Estágios	Desejo pela transformação social
Inspiração nos professores da Educação Básica	Projetos de extensão	Formação continuada

Fonte: Autora (2020).

Percebe-se que o constituir-se professor(a) iniciou na infância pelo gosto pelas atividades físicas, posteriormente pelos conhecimentos da formação inicial e atuação na área, sendo este último momento ressaltado pelos professores como o mais importante.

*Eu me constituí professora pelo trabalho que eu desenvolvi na rede, professora de EF. Eu vejo que os conhecimentos eu fui buscando da formação continuada, até os conhecimentos de base da formação inicial, tudo isso fez com que eu me constituísse. Mais adiante a formação mais política e social (LUTAS).*

Evidenciou-se a partir dos discursos que os momentos do se constituir professor(a) – infância, formação inicial e trabalho - são comuns a todos os professores de EF. Para Ferreira (2017b, p. 565).



Considerando-se a condição profissional como elaborada a partir de sua historicidade, ampliando-se com sua vida acadêmica, em cursos de Magistério (Ensino Médio) ou em licenciaturas e, efetivamente, constituindo-se como característica do trabalho na escola, tornar-se professora implica bem mais que frequência a cursos, estágios, processos formais de educação continuada; implica um conjunto de sentidos presentes no âmbito do social, incluindo a família, a comunidade, a igreja. Na vida acadêmica, a profissional encontra espaço para refletir e teorizar sobre sua profissão, aprendendo a compreender, propor, analisar e criticar durante o seu trabalho pedagógico. Porém, é na escola que acontecem os efetivos processos constituidores, pois a professora, em conjunto com seus pares, passa a agir, refletir e sistematizar, elaborar linguagem sobre o seu fazer, elaborando conhecimentos profissionais, entendimentos, ações.

Ressalta-se que, na formação inicial, os professores encontram espaço para teorizar sobre a sua profissão. Entretanto, é no trabalho pedagógico que realizam na escola que eles compreendem e apreendem o real significado de tornar-se professor(a). Os professores são constituídos e se constituem-se pelas suas relações na realidade concreta. A relação entre trabalho e educação, possibilita a produção de conhecimentos e sentidos, de tal forma que, os sentidos de trabalho pedagógico para os professores são produzidos a partir do seu trabalho.

## 4.2 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DOS SENTIDOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO

O presente subcapítulo apresenta como tema central a análise dos movimentos dos sentidos de trabalho pedagógico, e objetiva categorizar e analisar os sentidos de trabalho pedagógico para professores de EF da RMESM. A fim de compreender como configuram um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico. Para este subcapítulo encaminham as seguintes proposições:

- O movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico
- Dialética dos sentidos: a relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos
- Os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica
- O movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico

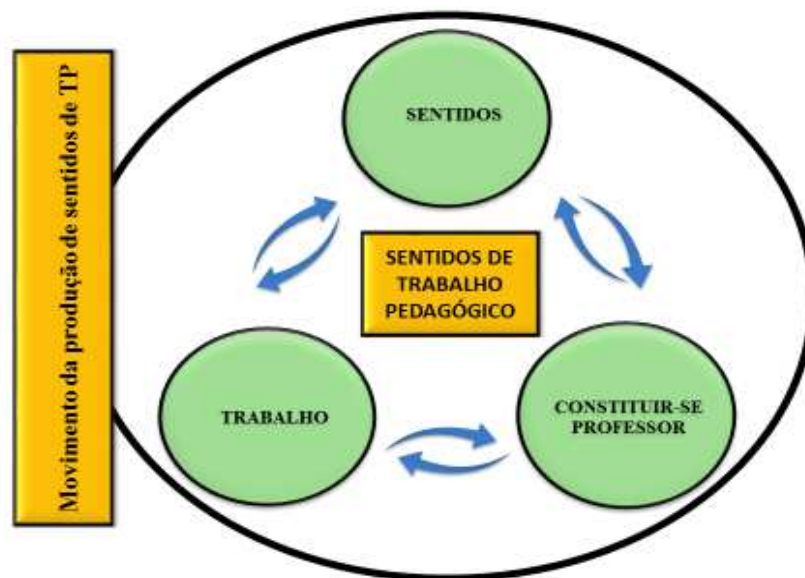
### 4.2.1 O movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico

O trabalho dos professores na escola é social e, pode se apresentar como transformador da realidade, com base no trabalho como centralidade do processo de humanização. Ferreira

(2017, p. 22) menciona a centralidade do trabalho como categoria explicativa do social, pois “nesse contexto, em meio à exploração do trabalho humano pelo capital, como um dos campos sociais, a educação tenta se equilibrar. Em especial, a educação escolar, formal, para acontecer depende indelevelmente do trabalho dos professores”.

Os professores constituem-se professores também através do trabalho, ou seja, a partir das formas e condições de produção. O trabalho dos professores, que é o trabalho pedagógico, produz os sentidos, que produzirá o constituir-se professor(a), sendo esse constituir-se trabalhador da educação realizado de forma contínua. Ferreira (2017, p. 43) afirma que os professores [...] “constituem-se profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais formas de produção, pois, através do trabalho pedagógico, este ser age e, ao mesmo tempo, se constitui trabalhador, indefinidamente, em um movimento contínuo”. Diante disso, evidencia-se que o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico ocorre a partir da relação dialética entre trabalho, sentidos e o constituir-se professor(a), conforme figura a seguir:

**Figura 8** – Movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico



**Fonte:** A autora, 2020.

Com base no exposto, entende-se que os professores se constituem professores, a partir do trabalho pedagógico que realizam na escola. O trabalho dos professores necessita manter intrínseca relação dialética entre trabalho, sentidos e constitui-se professor(a), para que eles tenham condições de contribuir com uma educação conscientizadora. E um projeto

histórico-social de autonomia para a produção de conhecimento e sentidos para o trabalho pedagógico que realizam na escola. Quando questionados sobre a instituição escola, para os professores, os sentidos de **escola** são descritos conforme figura abaixo:

**Figura 9** – Sentidos de escola



Fonte: Autora, 2020.

Na pesquisa realizada por Bevilaqua, Ferreira e Manckel (2016) sobre os sentidos de trabalho e de escola presentes nos discursos de professores de uma instituição pública, constataram que os sentidos de escola revelados abrangem a instituição como um espaço e tempo de: conhecimentos e aprendizagens; socialização; ascensão social; cobranças e exigências e depósito de crianças. Esse estudo revelou a escola como um espaço de diversos sentidos, “[...] os quais se encontram imbricados, caracterizando as experiências vividas nesse espaço. Os professores transformam-se em aparentes protagonistas na instituição, desenvolvendo várias atividades e subjetivando-se de acordo com os sentidos atribuídos às suas experiências” (Ibidem, p. 92). Ferreira (2017) entende a escola como possibilidade efetiva para uma educação pautada na emancipação humana.

Acredito ser possível uma escola efetivamente atenta ao mundo presente, que busca, cotidianamente, condições para uma educação pautada pela humanização, [...] sendo um espaço e um tempo no qual se pratica a gestão do pedagógico, entendendo-a como a evidência do trabalho e da profissão de professor(a), que, assim, realiza seu projeto pedagógico individual, em consonância com seu coletivo, considerando o conjunto de suas crenças e práticas. Deste modo, agem com maior autonomia e

denotam seu conhecimento não somente em relação à ciência que praticam, mas em relação à interação e à convivência humana (Ibidem, p. 127).

Contudo, nos dias de hoje não é somente esse sentido de escola que os professores têm observado. A escola nos dias de hoje, tem deixado de ser uma possibilidade de transformação social, não consegue exercer sua função de forma integral e satisfatória. Para Lutas, “*Embora ela [a escola] hoje seja tão desprestigiada, tem uma importância pela formação dos estudantes e do impacto que essa formação vai ter na sociedade. Então, ela é fundamental, e deveria ser vista como um investimento, e hoje é vista, sei lá... como um gasto*”. Diante desse contexto, evidencia-se a reprodução como o sentido de escola, conforme expressa o seguinte relato:

*Eu percebo, muitas vezes, que dentro da escola, ela é uma ferramenta que não é de autonomia. A escola pega a criança e diz: “tu tens que fazer isso que eu estou te mandando, que é assim!” Isso não é dar autonomia. E aí a criança entra na escola e ela aprende e culturalmente isso é aceito [...] que escola é essa? Não é assim que se trabalha, tu tens que chegar para criança e dizer o que ela tem que fazer e o que ela tem que ser na vida, até no ensino médio há essa ideia. Não! Vocês têm que fazer desse jeito que é assim que se faz (FUTEBOL).*

Nos dias atuais, não se percebe a escola como uma instituição fundamental para a constituição dos sujeitos, responsável pela transmissão, atualização e produção dos conhecimentos socialmente produzidos. Observa-se que ela é muito fechada, limita as possibilidades que se teria para melhorá-la. A escola como espaço institucional deveria proporcionar autonomia para os estudantes, mas muitas vezes é uma máquina de produção mão-de-obra barata. A escola precisa mudar, um conjunto de mudanças que se fazem necessárias, pois a concepção de escola que temos é bastante reduzida. Ela precisa ver o lado subjetivo do estudante, quais são os seus objetivos de vida e, a partir disso, proporcionar as ferramentas necessárias para a sua autonomia.

Quanto à categoria trabalho, para a maioria dos professores, **trabalho** é a força exercida para um objetivo, e na escola isso seria voltada para a autonomia dos estudantes. O sentido do seu trabalho é o de contribuir com a educação e a EF na conscientização dos estudantes, para, posteriormente, interferirem no seu contexto. Todavia, a realidade atual de escola se choca com sentido de trabalho que os professores defendem, “*Para mim, trabalho deveria ser aquela capacidade que a gente tem de transformar e de se autotransformar. O trabalho na escola deveria ser assim*” (LUTAS).

Quando questionados sobre qual é o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, os professores relataram que é fazer com que os estudantes agreguem conhecimento, a partir das

experiências com os diversos conteúdos. Para a maioria dos professores o entendimento de trabalho pedagógico ocorre do imbricamento de vários aspectos do contexto escolar.

*O trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola é a integração entre os conhecimentos da área, do projeto pedagógico da escola em si, das relações que os professores e os estudantes estabelecem e da relação política também que acontece. Isso tudo com vistas à transformação, ele objetiva então, integrar esses aspectos para que se busque uma nova postura do aluno (LUTAS).*

Os professores relatam que a EF mudou, deixou de ser tecnicista para ser mais humanizadora, mas a cultura da hegemonia do esporte continua entre os estudantes. A EF sofreu muitas mudanças, mas ainda tem aspectos para evoluir, pois para o trabalho pedagógico ser como destacou Lutas, acima, ele precisa de uma série de condições. Entretanto, nem sempre o trabalho que acontece na escola é dessa natureza, de assumir esse sentido mais crítico. A partir dos discursos evidencia-se que existem muitos desafios e limitações no trabalho dos professores. Estes foram categorizados de acordo com a perspectiva multidimensional para a categoria trabalho pedagógico, formulada por Fuentes (2017), representada em três dimensões: histórico-ontológica, pedagógica e político-social. Nessa proposta, “Cada dimensão opera na particularidade dos seus sentidos e a articulação entre elas produz a compreensão do todo, portanto, a categoria trabalho pedagógico em toda a sua extensão de possibilidades” (Ibidem, p. 121). Os desafios e limitações do trabalho pedagógico são descritos pelos professores, conforme quadro abaixo.

#### **Quadro 8 – Desafios e limitações do trabalho pedagógico**

(continua)

<b>DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<b>DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>
<b>Dimensão Histórico-ontológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desvalorização do professor(a)</li> <li>▪ Desvalorização salarial</li> <li>▪ Medo da volta da militarização</li> <li>▪ Exigência do CREF</li> </ul>
<b>Dimensão político-social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de investimento na educação</li> <li>▪ Currículo inconsistente</li> <li>▪ Realidade social dos estudantes</li> <li>▪ Falta de estrutura familiar</li> <li>▪ Pais ausentes</li> <li>▪ Condição social e política das famílias</li> <li>▪ Visão limitada dos pais do que é EF</li> <li>▪ Senso comum da EF</li> <li>▪ Falta da relação teoria-prática</li> <li>▪ Hegemonia do futebol</li> <li>▪ Esportivização</li> </ul>

(continuação)

<b>Dimensão Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desinteresse dos estudantes</li> <li>▪ Falta de infraestrutura e materiais</li> <li>▪ Indisciplina dos estudantes</li> <li>▪ Tempo para planejamento</li> <li>▪ Redução dos períodos de EF</li> <li>▪ Excesso de carga horária</li> <li>▪ Turmas lotadas</li> <li>▪ Inclusão - estudantes com deficiência, dependem de medicação, filhos de apenados e dependentes químicos</li> </ul>
----------------------------	---

**Fonte:** Adaptada pela autora a partir de Fuentes (2017).

A maioria dos professores (13) se sente motivado em parte com seu trabalho. Às vezes, motivado com os estudantes que querem e têm interesse em aprender, por poder ajudar a transformar a vida de muitos deles, sendo isso muito gratificante. Por outro lado, os professores perdem essa motivação no decorrer do trabalho pedagógico, por questões salariais, tempo de trabalho, rotina exaustiva de trabalho, desvalorização, entre outros motivos, conforme expressam, nos excertos de entrevista analisados a seguir, ao responderem quando perguntados sobre a sua motivação com o seu trabalho:

*Às vezes, sim, às vezes, não. Acho que o trabalho do professor devido à realidade da escola se torna difícil, desgastante e estressante. Acredito que o professor só deveria trabalhar 20 horas e receber como se trabalhasse 40 horas e que pudesse então ter maior carga horária para planejar (JOGO).*

*Às vezes, eu me sinto e, às vezes, não, pelo excesso de trabalho, porque os professores, no geral, têm muitas turmas e uma demanda... ainda não porque é início de ano letivo, mas daqui a pouco tem um projeto disso, projeto daquilo. Então, à medida que o tempo do professor vai apertando à medida que vai diminuindo o tempo para essa organização, isso de certa forma interfere na motivação (LUTAS).*

Quanto à categoria tempo do e no trabalho dos professores, esta está relacionada a processos de intensificação, através de reformas curriculares e políticas educacionais que fazem o tempo ser destinado a cumprimento de metas e tarefas, e não à produção do conhecimento que deveria ser o foco do trabalho dos professores. A motivação com o seu trabalho poderia ser maior se as condições fossem melhores. Além disso, existe a culpabilização do professor(a) pela situação preocupante da educação brasileira, como os baixos índices de aprendizagem dos estudantes. Futebol relata que *“Tem diminuído frente ao cenário de descrédito do professor por parte de nossos governantes. Acho inadmissível a culpabilização do professor em um cenário de baixo investimento e crescente desigualdade*

*social em nossas escolas”*. Percebe-se, nos dias atuais, que as condições de trabalho têm interferido diretamente na valorização social dos professores.

*Então, eu sinto que, muitas vezes, a gente não tem valorização. A gente tem é questionamento, é cobrança, é gente querendo filmar a nossa aula para ver se a gente está doutrinando. Um negócio que é totalmente inadequado, parece que a gente está dentro de uma bolha e as pessoas tão botando a culpa no professor (FUTEBOL).*

Os professores relatam que, ultimamente, as políticas públicas educacionais e projetos de lei têm colocado o professor(a) como se ele fosse o culpado pelos retrocessos na educação, os problemas sociais que existem adentram a escola e os professores são culpabilizados por eles. Um exemplo citado foi o movimento da Escola sem Partido, sobre o qual o SINPROSM promoveu plenária em março de 2019, com o objetivo de discutir o projeto de lei.

Para Maria Isabel de Almeida, o problema não está na lei, mas na natureza ideológica que está por trás dela. A sugestão de que alunos gravem professores em sala de aula, sejam denunciados anonimamente e o cerceamento da atuação política dos grêmios estudantis são os pontos que mais ameaçam a liberdade dentro das escolas. Acredita ainda que os problemas mais sérios da educação, como as condições precárias das escolas, não está no norte de quem defende este projeto. (SINPROSM, 2019).

Para os professores existem momentos em que eles não são vistos como professores, eles não têm valorização por parte da sociedade. Além disso, outro fator a ser considerado como condutor desse sentimento é a fragilidade existente na organização coletiva enquanto classe trabalhadora. Percebe-se que a culpabilização sentida pelos professores decorre da divisão do trabalho, que fragmenta os processos de trabalho. A sociedade responsabiliza os professores como se fossem os culpados por tudo que acontece no país, os problemas sociais como culpabilidade dos professores. Existe um sentido social que influencia nos sentidos de trabalho pedagógico.

O que os professores julgam ser mais importante no seu trabalho pedagógico é a relação professor-estudante, sendo a comunicação com os estudantes fundamental para despertar o gosto pela EF. Eles priorizam bastante os aspectos comportamentais e atitudinais dos estudantes.

*Eu priorizo o ser humano, a subjetividade. Eu falo para eles que tenho três notas básicas: uma teórica, uma de colaboração e uma de participação. Se tu não vais muito bem na prova teórica, mas se tu realmente fazes tudo sempre, colaboras com tudo sempre do teu jeito, não importa se tu tens mais habilidade, menos habilidade,*

*tu és um aluno excelente pra mim, e isso, para mim, é o que importa. A habilidade, a coordenação vai vir com o tempo, se continuar fazendo e praticando (CULTURA).*

Para os professores o seu trabalho vai além do conteúdo, busca possibilitar condições para que o estudante seja autônomo, crítico e criativo, porém, eles encontram dificuldades em desenvolver esses objetivos. Contudo, um aspecto que preocupa muito os professores é a indisciplina. Essa é a função dos pais, ajudar o filho(a) a ter respeito e educação. Contudo, está sendo delegada responsabilidade dos professores, enquanto membro constituinte da instituição escola. Esse é um dos deveres dos pais, que não é realizado em casa, porque educar valores e atitudes é difícil, demanda tempo, paciência, tolerância, definir estratégias, impor limites, e isso não tem ocorrido. Muitas famílias não têm e não fazem essa educação dos comportamentos, e com isso os professores precisam educar os estudantes, assumindo também esse trabalho de incumbência da família. O estudante é reflexo de um contexto.

*[...] Cada vez mais as famílias jogam seus filhos nesse espaço como o principal meio de aprender valores, que estão sendo deixados de lado pelas próprias famílias, maior parte delas hoje desestruturada. Outros valores estão sendo deixados de lado em detrimento destes (JOGO).*

Entende-se que essa afirmação é muito genérica. Talvez o seja, mas não é suficiente. Esta é outra sociedade, mais dinâmica e as crianças, adolescentes e jovens sofrem influência das mídias digitais e escritas, de uma sociedade muito mais complexa, e essas são maiores do que há duas ou três décadas atrás. Os professores precisam dialogar mais com o tempo desses sujeitos, uma vez que a educação de hoje se diferencia da educação dos anos 60 ou 70.

Outro desafio destacado pelos professores é a visão limitada das famílias do que é EF, “[...] ano passado uma mãe chegou a me questionar por que o filho dela tinha uma nota baixa em EF, e eu: “Mãe, eu faço avaliações teóricas também, eu faço trabalhos e o teu filho não veio na escola e não fez os trabalhos, então não tem como eu dar nota para ele” (ESPORTE). Este trecho demonstra que Esporte acredita que as famílias e a sociedade têm uma visão limitada do que é EF, sendo essas limitações oriundas do senso comum, em que não há interesse em compreender quais os reais objetivos da EF. Nesse sentido, existe uma crença em que o trabalho com a EF é similar à atividade extraclasse. Provavelmente por isso, Cultura relate a sua apreensão de que essa desvalorização se aprofunde: “*nossa valorização está sempre na corda bamba, sempre no melindre. Quantas vezes nós corremos o risco de perder a EF no currículo escolar?*”. Entretanto, cabe ressaltar que, apesar dessa visão e dos riscos que corre a disciplina, a EF, como componente curricular, é uma disciplina que compõe



o currículo formal da escola básica, tem objetivos, conteúdos, método e avaliação definidos. A despeito de, muitas vezes, ser vista na escola como uma disciplina complementar, a ser trabalhada extraclasse.

*Puxa vida! Mas isso é currículo escolar, isso é área de conhecimento. Ele simplesmente colocou de uma forma leiga em rede nacional um senso comum. Que EF e Artes são extracurriculares quando não são extracurriculares. O que a gente tem que ter como alternativa num turno inverso? Inclusive oficinas que vão trabalhar de outra forma matemática e os outros conteúdos, ou oficinas que não estão ao alcance do currículo escolar. Oficina de fotografia, oficina de rádio, oficina de filmagem, de cinema, disso e daquilo. Isso vai enriquecer a cultura, isso é algo extraclasse (CULTURA).*

Outra questão que preocupa os professores é a sua própria saúde. Muitas doenças físicas, mentais e psicossomáticas têm surgido como ansiedade e depressão, em função do estresse, esgotamento, desgaste, tensões provocadas pela intensificação do trabalho. Os professores não estão fazendo atividade física, não estão cuidando da saúde, devido à cansativa rotina diária de trabalho.

*Eu penso semanalmente sobre isso e às vezes eu acredito que eu deveria continuar na profissão, mas, às vezes, diante das coisas que a gente passa de todas as situações eu paro e penso: o que que eu estou fazendo aqui como professora de EF? Ou como professora mesmo, o que eu estou fazendo aqui? Porque são tantas as dificuldades, e tão pouca valorização, eu não digo só questão financeira, eu digo que as pessoas não dão valor para profissão. Então, eu me pergunto se é realmente isso que eu quero, se eu quero e se vai valer a pena, e não adianta também a gente pôr a saúde da gente em risco para tentar ajudar (CORPO).*

Outra limitação do trabalho pedagógico é a falta de articulação entre teoria e prática, sendo a práxis pedagógica, muitas vezes, apenas entendida como prática, aspecto pouco explorado na formação inicial: “[...] ter uma maior propriedade para tratar tais conhecimentos que envolvem o movimento. Então, eu acho que falta muito para nós, professores, colegas nossos, propriedade. Poder defender o trabalho e sobre a importância do trabalho, legitimar a EF, é isso que está faltando” (SAÚDE).

Para Saúde, as disciplinas da formação inicial ainda não se comunicam para que se possa legitimar a EF como área do conhecimento, para poder trabalhar melhor a relação teoria-prática. “Ter um conhecimento prévio dessa realidade como professores em formação, volta para um diálogo na universidade, volta para escola, isso é um jogo que precisa ter sempre, essa formação universitária com o conhecimento da realidade” (SAÚDE). A articulação entre teoria e prática na formação inicial possibilitaria aos professores desenvolverem propostas pedagógicas consistentes para a produção de conhecimento.

Outra dificuldade mencionada pelos professores foi a necessidade de uma organização curricular comum para a RMESM. A não existência de orientações curriculares para a área da EF dificultava a continuidade do trabalho dos professores, quando um novo estudante era matriculado. Os professores relatam que os conteúdos trabalhados em uma escola, não era, muitas vezes, mencionados ou trabalhados pelo professor da outra escola. Faz-se necessária mais união dentro da área, de maneira que possibilitasse aos professores *“ter sempre uma conversa, essa aproximação, um diálogo sempre entre os professores de EF, para que a gente soubesse o que está sendo trabalhado, com o que trabalham, e até mesmo para um auxiliar o outro, para ajudar, troca de experiências, de ideias”* (CORPO).

Percebe-se que a sociedade cada vez mais vem cobrando as escolas e os professores, eles apresentam muitas obrigações e direitos são retirados frequentemente. Um exemplo é a implementação do EJA diurno pela SMEd, em que existem outras relações de interesses que refletem em investimentos, na força de trabalho dos professores na escola como uma forma de também tentar acabar com o EJA noturno, cortando “gastos”, ou seja, auxílio noturno que o professor(a) recebe para trabalhar com esse nível de ensino.

Além disso, existe a falta de interesse dos estudantes, eles estão muito desmotivados e apresentam desinteresse pela educação e pela EF em específico. O trabalho com a cultura corporal é negligenciado pelos estudantes, que não querem fazer. Com isso, o professor(a) tem a difícil função de mostrar outra realidade para esses estudantes que a escola e a EF são importantes, muito mais importante do que simplesmente ficar na frente do celular, do computador e das novas tecnologias.

Cabe ressaltar que essa dificuldade dos professores de ressignificar a escola, decorre muitas vezes do fato de a escola ser somente valorizada pelos órgãos responsáveis se a educação atinge os índices do Sistema da Avaliação da Educação Básica (Saeb). Cabe esclarecer que o conjunto de avaliações externas do desempenho escolar, não avalia todos os fatores que interferem no desenvolvimento dos estudantes. A educação não tem os índices esperados, na maioria das vezes, por um conjunto de fatores sociais que vão além da escola, como alimentação, moradia, saúde, enfim, as necessidades básicas das famílias e estudantes não são atendidas.

Percebe-se a existência de problemas sociais que afetam o trabalho pedagógico dos professores. É um momento em que eles precisam buscar a importância e a valorização da escola. A escola é muito importante e ela deveria servir para formar pessoas críticas, que conseguissem tornar o mundo melhor. Esse é o grande desafio do trabalho pedagógico dos professores de EF, até pouco tempo atrás o professor(a) conseguia significar a escola para o

estudante numa perspectiva de futuro. Atualmente isso é um desafio para os professores, pois nem mais o estudar para se capacitar e ter um emprego são mais garantias para o estudante.

Diante do contexto exposto, constata-se que o trabalho pedagógico dos professores de EF na RMESM se mostra, de modo geral, preocupante. O trabalho, em específico o trabalho dos professores nas diferentes realidades das instituições escolares, tem sofrido modificações que, para Ferreira (2017), ocasionam características como: performatividade, intensificação e precarização. Segundo a autora, a performatividade trata-se do monitoramento do trabalho dos professores pelo Estado e outros órgãos de poder, que mesmo à distância controlam, regulam, comparam, determinam as mudanças por eles julgadas, sendo que esses aspectos inspirados na “competitividade e na exigência de máximo desempenho, geram ênfase mais nas falhas que nas conquistas” (Ibidem, p. 25). Quanto à intensificação, para a autora, esta é gerada a partir “da imposição de características generalistas, provenientes do modelo neoliberal, visando à inclusão de tecnologias e do modo de produção pós-fordista” (Ibidem, p. 26). Segundo a autora,

[...] embora encontre reiteradas defesas da perda de centralidade da categoria trabalho na explicação do social, mantenho-me atenta aos movimentos do trabalho e suas consequentes influências na caracterização de quem são os trabalhadores, com especial interesse pelos professores. Neste processo, pesquisas realizadas colaboram para perceber o agravamento do desalento dos professores, por não se sentirem em condições de realizar seu trabalho e, em decorrência, porque não sentindo essas condições, não se reconhecem como profissionais. A condição de profissional lhe parece alheia, justificando-se, sobretudo as mulheres, como vocacionadas, pessoas que têm uma missão social a cumprir, em vez de afirmarem-se trabalhadoras (Ibidem, p. 29).

O trabalho dos professores tem-se caracterizado por processos de precarização, desenvolvido em condições precárias, como sobretrabalho, flexibilização, desregulamentação das leis trabalhistas, precarização, desvalorização, superexploração, intensificação, etc. Segundo Ferreira (2017), é um grande desafio assegurar a todos o direito à educação, o qual passa pelo desejo político dos coletivos de professores. Por isso, a autora menciona a necessidade de redimensionar o pedagógico na escola e acreditar no trabalho dos professores, para assim romper com as lógicas capitalistas que interferem no trabalho pedagógico: “Sem romper com as lógicas capitalistas que moldam o trabalho, passa-se ao cumprimento de tão somente um emprego, no qual os sentidos se deterioram e tornam os professores menos implicados com o que produzem cotidianamente” (Ibidem, p. 104).

Tendo em vista as exigências externas contínuas que, acirram a precarização do trabalho dos professores e a intensificação do trabalho, ressalta-se a importância da formação

continuada. Sendo que se faz necessário que a escola organize a sua própria formação continuada, realizada pelo coletivo de professores da escola, de modo que a categoria trabalho, operante do movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico, seja amplamente discutida pelos trabalhadores da educação, a fim de que a formação continuada não prejudique ainda mais a realização do trabalho pedagógico.

#### **4.2.2 A dialética dos sentidos: a relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos**

A partir da análise dos questionários, das Orientações Curriculares e dos discursos, evidencia-se os sentidos atribuídos pelos professores de EF da RMESM ao trabalho pedagógico que realizam, considerando os discursos como uma materialidade. Sobre a análise dos discursos, Siqueira (2020) descreve que os discursos podem ser entendidos como possibilidades de:

*[...] aproximação de sentido: muita proximidade, que coloca o sujeito em relação com o ser humano com a totalidade; distanciamento de sentido: distancia linguisticamente do texto, embora aproxime socialmente; provisório: se encontra apenas no discurso do sujeito, de modo que o significado e sentido fica registrado no tempo e espaço da elaboração discursiva, o sentido não está estabilizado; esvaziamento: quando o discurso não se conecta com a realidade se retirado o contexto; deslocamento: os discursos alteram o sentido do objeto em análise, diante do movimento de sistematização (SIQUEIRA, 2020, p. 38-39).*

Além disso, considerou-se o imbricamento do sentido de trabalho pedagógico que está presente no texto, o sentido construído com a historicidade e o sentido de trabalho pedagógico que os professores atribuem ao seu trabalho. De modo que a compreensão dos sentidos de trabalho pedagógico se deu a partir da localização dos sentidos no contexto de produção e comparação dos sentidos, remeteu-se ao contexto do trabalho pedagógico dos professores. Deste modo, constatou-se que os sentidos de trabalho pedagógico para professores são caracterizados conforme figura abaixo:

**Figura 10** – Sentidos de trabalho pedagógico para os professores



Fonte: Autora, 2020.

Para os professores o trabalho pedagógico vai muito além da prática, ele possui um **sentido social**, pois procura abordar relações que vão além da escola. Para Esporte ele é “*Social e humanizador, único capaz de fazer uma transformação social*”. Nas aulas de EF os professores trabalham com conceitos em que os estudantes numa situação de jogo, por exemplo, refletem sobre suas ações, atitudes e valores.

*Eu percebo na minha realidade que o meu papel dentro da escola é tentar **humanizar** aquele espaço, é tentar trabalhar com as crianças conhecendo elas, buscando quais são os objetivos de vida delas e não chegar de cima pra baixo e dizer: Tu tem que fazer isso e tu vai conseguir ser alguém na vida. Não!!! O que tu quer da tua vida? Tentar humanizar nesse sentido pra criança também ter um objetivo, que os interesses e as ideias que as crianças querem também sejam levadas em consideração dentro da escola (FUTEBOL).*

No que se refere ao entendimento de trabalho pedagógico, para os professores este trabalho engloba estudo, planejamento e execução, sendo o trabalho pedagógico inserido como uma prática social. Além disso, os professores possuem a compreensão de que a EF se relaciona com todos os conteúdos das demais disciplinas, podendo ser trabalhada de forma interdisciplinar. Ela possui uma diversidade de conteúdos que se apresenta como possibilidade de troca e produção de conhecimento.

*O trabalho pedagógico envolve **conhecimento**. Tu tens que estudar sempre, buscar esses desafios, trabalhar essa questão social. Para mim o sentido do trabalho pedagógico, eu não posso simplesmente levar um trabalho fechado sem fazer as relações necessárias para o aluno, e principalmente esse trabalho tem que promover a **transformação** do estudante. Então, para mim a transformação do estudante é o ponto chave, e daí precisa daqueles outros requisitos pra poder acontecer. Eu vejo, o sentido é promover o conhecimento corporal do aluno. Eu entendo que tem um sentido. Eu acho que tem muitos desafios. Mas eu vejo que é um trabalho que tem a sua relevância (LUTAS).*

O trabalho pedagógico se apresenta como possibilidade de emancipação do estudante, transformação de um sujeito reflexivo e crítico, que não apenas reproduza comportamentos, mas tenha consciência das suas ações. Todavia, os professores têm muita dificuldade de trabalhar devido à realidade social, com a desestruturação das famílias, que reflete na indisciplina dos estudantes, na sua desmotivação, na falta de interesse, na violência e na falta de respeito entre eles. A convivência entre os estudantes de forma coletiva é um problema sério, eles não pensam como um coletivo, impera o individualismo, eles não conseguem entender como que funciona um trabalho cooperativo.

*Eu acho que o papel do professor atualmente está tendo outra função, a de **educar**, transmitindo valores e atitudes. Há a necessidade disso, de se transmitir valores, boas maneiras, respeito. Que seria papel da família, mas que a escola está pegando esse papel, jogando mais uma responsabilidade para cima da escola e para cima do professor (JOGO).*

Evidencia-se que o trabalho dos professores atravessa um momento de falta daquela educação que deve vir de casa, de comportamento, atitudes e valores, ou seja, os pais e/ou responsáveis diante da conjuntura social atual não conseguem resultados satisfatórios para com os seus filhos. E quando os estudantes acessam a educação formal, os professores se deparam com essa realidade na escola. Eles têm que trabalhar com o desrespeito e com a afronta dos estudantes, que têm origem na desigualdade social, e em muitos dos casos, uma responsabilidade que deveria ser tratada como um problema de Estado. Mas que acaba sendo delegada aos professores a responsabilidade a educação de valores, atitudes e comportamentos.

Constatou-se que o trabalho pedagógico é muito árduo, os professores têm uma **demandas alta de trabalho**, mesmo tendo assegurado por lei o tempo para o planejamento, com essa elevada demanda de trabalho esse tempo já está se tornando um **tempo insuficiente**. Pois, os professores são convocados para atividades extras como formações continuadas, projetos, eventos e reuniões pedagógicas, as quais acabam sobrecarregando o trabalho dos professores.

*Então, se tu trabalhas 20 horas, na realidade, tu fazes no mínimo 30; se tu trabalhas 30, parece que tu fazes 40; se tu trabalhas 40, parece que tu fazes 50 ou 60. Então, parece que tu tens aquele tempo de trabalho, mas parece que tu estás sempre te doando mais para aquele trabalho por causa dessas atividades extras, por causa das atividades que tu levas pra casa: correção de prova, correção de trabalho, cadernos de chamada. Então, eu noto que o trabalho do professor não perdeu nada em importância, mas ele está muito sobrecarregado (CORPO).*

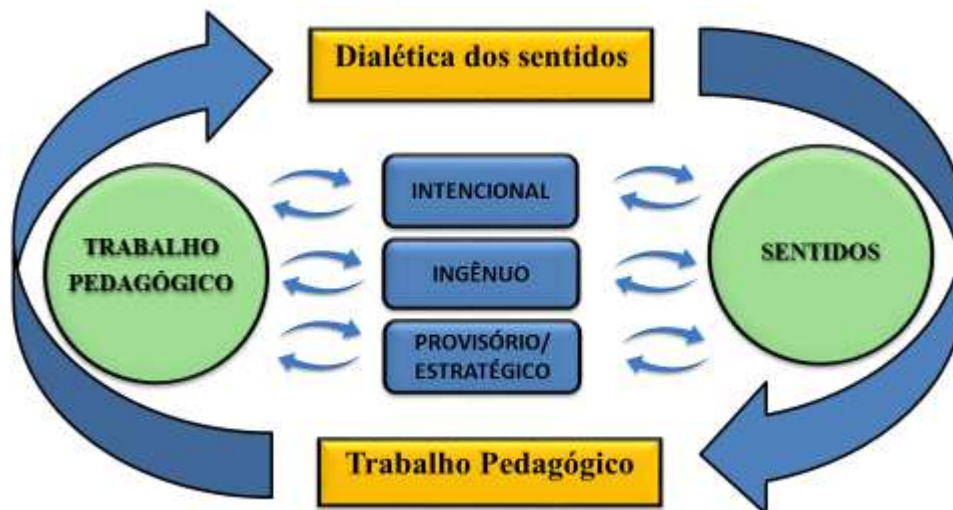
Percebe-se que o trabalho dos professores na escola ganhou a função social de contribuir para uma formação voltada basicamente ao “mercado de trabalho”, deixando de lado o sentido humanizador, “[...] no Brasil não é valorizado e está voltado para uma mão-de-obra barata e acrítica. Sem espaço para o diálogo, eu vejo cada vez mais isso. Por exemplo: Escola sem partido, não vamos dialogar, não vamos discutir política, isso não cabe à escola!” (ESPORTE). Para esporte, não existe neutralidade nesse processo da Escola Sem Partido, é algo que vem sendo imposto e faz com que a escola não seja um espaço democrático e que valorize uma formação crítica do indivíduo.

A desvalorização do trabalho dos professores é sentida por eles, sendo contínua e crescente. E, como afirma Caldas (2007, p. 134), essa desvalorização é mais que uma percepção, ela é “concretizada pelo hiato vertiginosamente crescente entre as exigências que o desenvolvimento das forças produtivas impõe para a educação e as condições de realização que as atuais relações sociais estabelecem”.

*O que mais me preocupa é essa desvalorização que a gente tem, uma desvalorização que não é só salarial. Sempre reclamam da questão salarial, mas não é só a desvalorização salarial, é a desvalorização, principalmente, e a maior na minha opinião são as más condições de trabalho. Que não te dão tempo para trabalhar, para sentar e conversar com os teus colegas, que não te dão tempo... ora se tu queres fazer um trabalho maior, um projeto, tu esbarras na questão de espaço físico, na questão de material, na questão de tempo. Então, eu acho que o maior problema nosso é a desvalorização e o que precisaria para melhorar isso seria investimento. Investimento financeiro porque tudo vai cair nisso (SAÚDE).*

A partir dos discursos dos professores entrevistados, evidenciou-se que os sentidos de trabalho pedagógico estão fortemente relacionados com as características do trabalho realizado pelos professores. Constatou-se a existência da relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos, de modo que um trabalho pedagógico intencional, ingênuo e provisório/estratégico produz, respectivamente, sentido intencional, ingênuo e provisório/estratégico e vice-versa, em que se produz a **Dialética dos sentidos de trabalho pedagógico**, conforme figura abaixo.

**Figura 11** – Dialética dos sentidos de trabalho pedagógico



Fonte: Autora, 2020.

A partir do exposto, evidencia-se que o **trabalho pedagógico intencional** dos professores produz sentidos como: humanização, produção de conhecimento, sentido social e transformação social. É o trabalho pedagógico que se apresenta como possibilidade. O trabalho pedagógico intencional é aquele que apresenta as características do trabalho pedagógico crítico de Maraschin (2015), do trabalho prático, de Howes Neto (2017) e, as dimensões do trabalho pedagógico de Fuentes (2017), em constante desequilíbrio. No contexto da dialética dos sentidos, o trabalho pedagógico intencional produz sentido intencional, a partir da relação dialética entre trabalho pedagógico e os sentidos. Sendo a dialética o modo de compreensão da realidade, ou seja, a estrutura contraditória dos fenômenos. E é nesse processo que há a produção dos sentidos de trabalho pedagógico.

O **trabalho pedagógico ingênuo** dos professores produz sentidos como remuneração e emprego. É o trabalho pedagógico que torna os professores menos implicados com o seu trabalho. O trabalho pedagógico ingênuo é aquele que apresenta as características do trabalho pedagógico ingênuo de Maraschin (2015), do trabalho pragmático de Howes Neto (2017) e, as dimensões de trabalho pedagógico de Fuentes (2017) não contempladas. No contexto da dialética dos sentidos, o trabalho pedagógico ingênuo produz sentido ingênuo, a partir da relação dialética entre trabalho pedagógico e os sentidos. Constatou-se que dois (2) professores produzem sentidos ingênuos de trabalho pedagógico. Esses professores



permanecem no trabalho pedagógico sem ter sentido ontológico, estando eles alienados ao trabalho que realizam, de modo que desistem informalmente do seu trabalho.

O **trabalho pedagógico provisório/estratégico** dos professores produz sentidos como: desmotivação, frustração e desvalorização. Constatou-se que sete (7) professores produzem sentidos provisórios/estratégicos de trabalho pedagógico, eles produzem trabalho pedagógico intencional e têm consciência de classe social. Contudo, diante das condições materiais concretas irão futuramente desistir formalmente do trabalho na RMESM, mas não pretendem desistir de trabalhar na área, almejam continuar na profissão, em local onde consigam realizar seu trabalho pedagógico intencional para produzir sentidos intencionais.

A partir do exposto, tem-se conforme Figura 12, as categorias dos sentidos de trabalho pedagógico produzidos pelos professores de EF, com base no trabalho desenvolvido na RMESM.

**Figura 12** – Trabalho pedagógico e as categorias de sentidos produzidos



**Fonte:** Autora, 2020.

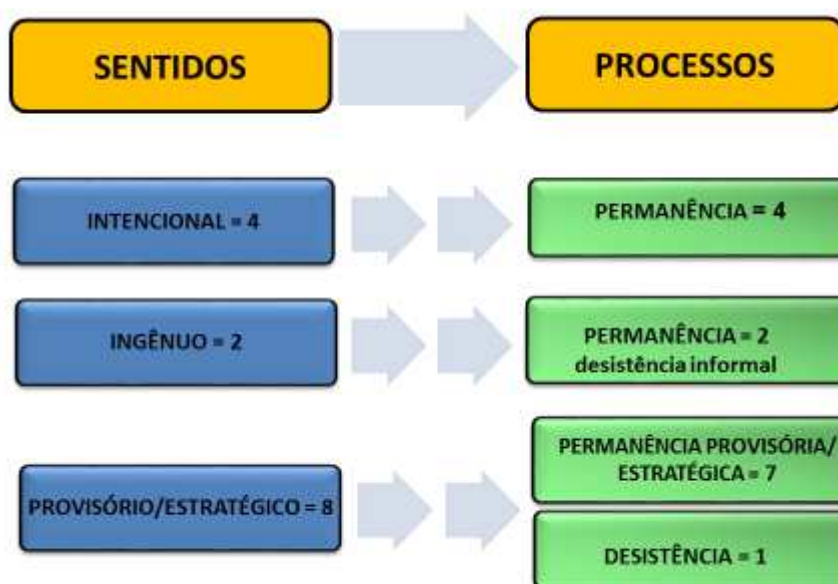
Constatou-se na dialética dos sentidos, a relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos. Por conseguinte, evidenciou-se que os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho pedagógico decorrem do trabalho que realizam, de modo que um trabalho pedagógico intencional produz sentido intencional, um trabalho pedagógico ingênuo produz

sentido ingênuo e, um trabalho pedagógico provisório/estratégico produz sentido provisório/estratégico, a partir do fenômeno da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico.

#### 4.2.3 Os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica

Com base nos sentidos de trabalho pedagógico produzidos pelos professores, reconheceu-se a ocorrência de diferentes processos de trabalho: processos de **permanência**, **desistência** e **permanência provisória/estratégica** dos professores no trabalho na RMESM. A Figura 13 apresenta os sentidos de trabalho pedagógico e os processos de trabalho.

**Figura 13** – Sentidos de trabalho pedagógico e os processos de trabalho



Fonte: Autora (2020).

Cabe ressaltar que, diante da intencionalidade de desistência do trabalho pedagógico na RMESM, evidencia-se que a maioria dos professores (12) são comprometidos com o seu trabalho, e apresentam um trabalho pedagógico com sentido intencional, de modo que produz conhecimento crítico, que humaniza e transforma o contexto social.

É preciso a um só turno *olhar profundamente* os processos concretos associados às suas dinâmicas estruturais, a fim de compreender os riscos da desistência e as potencialidades da resistência emancipatória; e também, acudir a *solidão*. Solidão que se desnuda na particularidade imposta pela alienação aos trabalhadores(as) e aos seus filhos(as); que se escancara na falta de um projeto social e educativo para a

maioria da população; que aprisiona as escolas entre a fragmentação e a falta de investimentos; que se desvela nas práticas educativas isoladas, sustentadas pela dor e paixão dos educadores(as) da escola pública (CALDAS, 2007, p. 131).

Sobre o comprometimento e a desmotivação com o trabalho pedagógico, Caldas (2007, p. 78) menciona que “Há um *aparente* paradoxo anunciado em algumas das pesquisas analisadas sobre o trabalho docente, que desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e apontam a existência da satisfação e do comprometimento”. Segundo a autora, o comprometimento dos professores não sofre variações significativas diante das condições de trabalho, e aponta para a [...] “a possibilidade de que o sentimento de controle sobre o trabalho, o sentido do trabalho e a realização pessoal poderiam estar mantendo esta atitude de comprometimento do professor(a), apesar das condições desfavoráveis” (Ibidem, p. 71).

Diante desse contexto, evidenciou-se que os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica são articulados e revelam aspectos contraditórios, no que se refere a permanência e a desistência, de tal forma que professores permanecem no trabalho quando já desistiram informalmente, e professores futuramente irão desistir do trabalho na RMESM para permanecer no magistério. “Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim, cada um deles é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro” (CURY, 1986, p. 32). Cabe reiterar, que a totalidade se revela a partir das contradições, e a educação como prática social é contraditória em seus vários aspectos.

O conjunto dessas relações sociais no capitalismo é contraditório. E o saber, que nasce do fazer, nasce de *fazer*s diferentes e contraditórios. A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de *crítica das armas*, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado (CURY, 1986, p. 71).

Cabe ressaltar que os professores, como sujeitos<sup>27</sup> pertencentes à classe trabalhadora, não existem como sujeitos singulares, mas como sujeitos em relação com outros sujeitos e nas relações com as estruturas sociais. A relação dos professores com o seu trabalho, com o seu constituir-se professor(a) e com os sentidos de trabalho pedagógico apresenta dinâmicas de

---

<sup>27</sup> Sujeito entendido aqui como o ser existencial, que, a partir da sua subjetividade, e trabalha pela sua constituição profissional e pessoal e se sente responsável pelo contexto social em que está inserido.

comprometimento e desmotivação, que produzem processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica do trabalho.

Quando foi solicitado que os professores descrevessem como têm sido as expectativas do seu trabalho e o que mais lhes preocupa, categorizou os discursos e constatou-se diferentes processos de trabalho, conforme relatos abordados no decorrer do texto. Sobre os **processos de permanência** no trabalho, dos professores de EF entrevistados, a maioria (**8**) intenciona futuramente deixar de trabalhar na RMESM, e seis (**6**) professores intencionam permanecer trabalhando no magistério municipal. No quadro a seguir apresenta-se a permanência como perspectiva de trabalho dos professores:

#### Quadro 9 – Permanência como perspectiva de trabalho dos professores

	<b>PERMANÊNCIA</b>
<b>1</b>	<i>A expectativa do meu trabalho, eu penso que a gente segue tentando comprovar a importância da EF escolar num período em que existe uma discussão de mudança de base de currículo. Quer dizer que continua emergente essa <b>necessidade de discutir a importância da EF</b> e, assim, considerando o momento em que se está, que se tem agora, tem que pensar, quais as ações necessárias para esse trabalho seguir tendo a expectativa que a gente espera (LUTAS).</i>
<b>2</b>	<i>Eu quero continuar, adoro a minha área. Quero fazer um Mestrado, se eu puder, me aperfeiçoar um pouquinho mais nessa parte escolar. E sempre tentar me atualizar da melhor forma possível, fazer algum curso para ajudar na minha profissão (FUTSAL).</i>
<b>3</b>	<i>Daqui para frente faltariam 10 anos para eu me aposentar, e agora com essas mudanças minha expectativa é <b>trabalhar até os 60</b> e lá vai pedrada sabe? Então, eu acho que a gente tem que tentar <b>se manter com saúde</b> para gente poder ir em frente, porque muitos outros desafios virão e em relação aos alunos e não vai ter muita mudança. Eles vão continuar sendo assim, a gente vai ter que se adaptar a isso e tentar melhorar. Então, eu acho que a minha expectativa é ter saúde para continuar (VOLEIBOL).</i>
<b>4</b>	<i>Os planos futuros seriam me aprofundar mais na formação continuada e me manter na rede municipal (BASQUETE).</i>
<b>5</b>	<i>Em relação à questão profissional é tentar contribuir para que a EF melhore nos lugares que eu passei. Até hoje eu consigo ter reflexos de ex-alunos, isso é bem importante para gente quando se é professor. A gente tem ex-alunos que conversam com a gente, que valorizam, lembram, isso é bem importante (FUTEBOL).</i>
<b>6</b>	<i>Eu pretendo me aposentar, se Deus quiser eu não vou pegar essa nova reforma, já estou com 23 para 24 anos de trabalho. No município a gente fecha com 25 anos, que é o que eu pretendo, e eu vou me aposentar supérnova. Eu pretendo fazer Doutorado (CULTURA).</i>

Fonte: Autora, 2020.

Os professores que intencionam permanecer trabalhando no magistério municipal são: Cultura (23 anos de magistério), Lutas (22 anos), Voleibol (17 anos), Atletismo (14 anos), Futebol (12 anos) e Futsal (2 anos). Destes, quatro (**4**) professores produzem trabalho pedagógico intencional, de modo que produzem sentidos intencionais de trabalho pedagógico (humanização, produção de conhecimento, sentido social e transformação social). A produção desses sentidos de trabalho pedagógico ocorre porque esses professores se percebem como

trabalhadores da educação em meio a um sistema capitalista. Segundo Ferreira (2017b, p. 564), estes professores estão atentos à sua profissão, [...] “aos problemas enfrentados pelos sujeitos-professores em relação às políticas educacionais e ao contexto social e, com base nestas compreensões, realizando seu trabalho, e sentindo-se agir socialmente” (FERREIRA, 2017b, p. 564).

E dois (2) professores produzem trabalho pedagógico ingênuo, de forma que produzem sentidos ingênuos de trabalho pedagógico (remuneração e emprego), são professores que expressam a desistência informal do trabalho. Evidencia-se que esses professores não se percebem como trabalhadores da educação, o trabalho é alienado, de tal forma que não estão em parte comprometidos com o seu trabalho.

Sobre o **processo de desistência** do trabalho, um (1) professor(a) tem como perspectiva de trabalho a desistência formal do magistério na RMESM, bem como da área da EF, conforme expressa no discurso que segue abaixo:

*As expectativas na área da educação são poucas. Futuramente, eu pretendo sair da área da educação, devido à desvalorização da classe. A gente se sente muito desvalorizado e isso acaba atingindo nossa qualidade de vida. Eu penso mais adiante, vou pensar mais em mim e tentar melhorar e me valorizar e tentar buscar uma outra área, um outro ramo em que eu seja mais feliz e não passe tanto estresse e tantos problemas que a gente passa (DANÇA).*

Evidenciou-se que a desistência do trabalho decorre da produção de sentidos de trabalho pedagógico como desmotivação, frustração e desvalorização. Para Caldas (2007, p. 62), “Acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão”. Os processos de desistência do magistério são oriundos das forças produtivas e relações de produção do sistema capitalista.

Assim, as relações entre as pessoas aparecem como relações entre coisas, assim como a relação consigo. Os sujeitos passam a ser regidos por normas externas, prescrições e significados alheios que ordenam suas vidas, sem nenhum sentido de controle efetivo sobre o seu destino e suas escolhas, restando-lhes tentar cumprir o esperado socialmente, sob pena de tonarem-se desajustados (CALDAS, 2007, p. 59).

Observa-se um quadro de desmotivação do/no trabalho, com futuros pedidos de exoneração do magistério, provocados pelas condições de trabalho e pelas estruturas sociais hegemônicas. Segundo Caldas (2007, p. 68), dentre as causas para este processo de desistência formal ou informal do trabalho estão relacionadas “[...] às condições materiais de

trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança”.

Sobre os **processos de permanência provisória/estratégica** no trabalho, sete (7) professores têm como perspectiva permanecer provisoriamente no trabalho pedagógico na RMESM. Cabe ressaltar, que esses trabalhadores da educação intencionam permanecer no magistério, mas não no magistério municipal. No quadro a seguir, apresenta-se a permanência provisória/estratégica como perspectiva de trabalho dos professores:

**Quadro 10** – Permanência provisória/estratégica como perspectiva de trabalho

<b>PERMANÊNCIA PROVISÓRIA/ESTRATÉGICA</b>	
<b>1</b>	<i>Me preocupo muito com a questão da perda de direitos trabalhistas e com a falta de investimentos da educação. E eu procuro sempre trabalhar para humanizar, que o aluno saiba, por exemplo, ganhar e perder, que tenha respeito pelo próximo, que saiba trabalhar em equipe, que desenvolva um pensamento crítico, me esforço muito para atingir esses objetivos. Que a EF vai além desses conteúdos. Às vezes, a gente é conselheiro, a gente às vezes é amiga deles né? Então, tudo isso reflete também em nosso trabalho e a gente precisa considerar em nosso cotidiano de trabalho. Hoje eu me sinto muito desmotivada (JOGO).</i>
<b>2</b>	<i>As piores possíveis com o governo que quer tirar direitos dos trabalhadores com as reformas da previdência. Eu me cobro muito como profissional, exijo muito de mim e me questiono se eu quero continuar atuando como professora o resto da minha vida. O que eu quero para mim? Estou numa fase que eu não sei o que eu quero para mim. Mais uma obrigação do que um prazer (ESPORTE).</i>
<b>3</b>	<i>Eu quero acabar o meu Mestrado. Meu Mestrado Profissional que eu estou fazendo na área de gestão. Na outra escola eu tenho a vice-direção do noturno. Meus planos, por enquanto, continuar, eu nunca quis parar de dar aula né? Dai, então eu não quero ficar numa função de vice-diretor numa escola e uma função de orientador em outro. Eu sempre quero estar em sala de aula. Então, meus planos é acabar o Mestrado, de repente passar num concurso federal, mas seria muito difícil para mim deixar de dar aulas para adolescentes. Que eu acho que o meu trabalho tem sentido dando aula para eles (GINÁSTICA).</i>
<b>4</b>	<i>Desde o primeiro dia que eu tomei posse no município eu disse: “eu vou ficar aqui temporariamente, porque eu queria ir para a rede federal” (HANDEBOL).</i>
<b>5</b>	<i>Eu quero continuar na educação até que der, eu me aposentar. Quero cada vez melhorar mais, vejo que a cada ano melhorar a minha prática. E quero fazer o Mestrado, que não consegui, mas eu vou fazer. Porque eu quero mudar de área, ou quero ser professora em outra instituição (ATLETISMO).</i>
<b>6</b>	<i>Quero e penso em trabalhar no ensino superior e ao mesmo tempo eu penso se é isso, ou se não faço concurso para trabalhar em outra área, sair dessa área, ou concurso para trabalhar como professor de ensino superior (CORPO).</i>
<b>7</b>	<i>Eu pretendo continuar na área, pretendo continuar trabalhando na escola mais uns anos, tenho vontade de voltar a estudar, eu terminei o Mestrado e parei de estudar. Tenho vontade de cursar o Doutorado, quero voltar a ler o que eu gosto da área, produzir, quem sabe futuramente chegar em universidade, faculdade ou outros lugares de ensino. Mas no momento eu pretendo nos próximos anos continuar na escola (SAÚDE).</i>

Fonte: Autora, 2020.

Constatou-se que os processos de permanência provisória/estratégica no trabalho decorrem da produção de sentidos de trabalho pedagógico como desmotivação, frustração e desvalorização. Esses sentidos de trabalho pedagógico são produzidos a partir de um trabalho pedagógico que possui diversos desafios e limitações de diferentes dimensões, dimensão histórico-ontológica, político-social e pedagógica conforme categorizados anteriormente no quadro 08. Caldas (2007, p. 80) menciona que “Se não há uma resposta única a estas questões, também não há uma forma idêntica para a manifestação da desistência ou desmotivação no trabalho educativo”. A autora apresenta várias situações de abandono da profissão como: “a desvalorização da educação”, “as condições de trabalho”, “a carga mental do trabalho”, “as relações sociais no trabalho”, “as políticas educacionais” e “o controle do trabalho”, “a segurança e violência”.

Segundo Caldas (2007, p. 80), vários são os estudos que têm se debruçado sobre a [...] “precarização do trabalho docente, a redução de investimentos, a ruptura de consenso social sobre a educação, a retração de outros agentes educativos, a ampliação de exigências educativas, entre outros”. Contudo, segundo sua pesquisa, a “desvalorização da educação”, é a fonte de maior sofrimento, “[...] todos estes processos aparecem traduzidos e materializados pela desvalorização da educação, ou seja, pela desvalorização do seu espaço de trabalho, de sua atividade e de si mesmos” (Ibidem, p.80).

“As condições de trabalho”, “Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (CALDAS, 2007, p. 81). Além disso, para a autora, “Esta somatória de fatores gera um grave processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais” (Ibidem, p. 85).

Sobre “a carga mental elevada de trabalho”, ocorrem com os professores com mais de um vínculo empregatício, “Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas” (CALDAS, 2007, p. 85). Evidenciaram-se situações como as apresentadas com os professores de EF da RMESM, em que eles trabalham com mais de um nível de ensino, diferentes escolas, diferentes disciplinas, preparação de aulas distintas, exigências de adaptação, entre outras. Deste modo, tem-se entre os processos de desistência do trabalho pedagógico a carga mental alta de trabalho.

Para Caldas (2007), esses processos de fragmentação e ampliação do tempo de trabalho fazem os professores encontrarem dificuldades de realizar um trabalho crítico e criativo, levando os professores de EF ao desgaste emocional e a desmotivação. Segundo a autora, “Na pesquisa CNTE/UnB, este nível alto de carga mental aparece associado a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam” (Ibidem, p. 86).

No que se refere às “relações sociais no trabalho” a autora menciona a importância de boas relações entre as pessoas no trabalho, uma vez que nessa direção, “as exigências burocráticas e as intervenções arbitrárias operadas pela Secretaria Municipal de Educação são apontadas como fator de conflito no cotidiano da escola, trazendo repercussões diretas para a realização do trabalho educativo” (Ibidem, p. 89). Sobre este aspecto pode se observar que os professores de EF também sofrem certas interferências da SMEd, que influenciam na sua autonomia, de modo que o trabalho dos professores se desenvolve a partir de relações produtivas do capital, sendo produzido um trabalho pedagógico contraditório.

No que tange às “Políticas Educacionais” e o “Controle do Trabalho”, Caldas (2007) menciona em seu estudo que os professores relatam impactos de certas políticas públicas educacionais, com demandas burocráticas que interferem na autonomia e na organização do trabalho pedagógico dos professores. Segundo a autora, tem-se uma elevada centralização da gestão das políticas educacionais, em que não se pode negar e desconsiderar as ações políticas do Estado exercidas pela área administrativa. E no que se refere ao “Controle do trabalho”, “As condições sociais do entorno, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas ao aporte suficiente ou insuficiente da formação do educador, aparecem como fatores fundamentais de análise da relação do educador com seu trabalho” (Ibidem, p. 90).

Sobre o aspecto “segurança e violência”, Caldas (2007) menciona a existência do conflito entre a esperança na educação e o abandono dos estudantes têm afetado o trabalho dos professores da escola pública, principalmente o enfrentamento cada vez mais frequente de situações concretas de violência. Este contexto de violência na escola e em seu entorno “tem contribuído para potencializar o sofrimento no trabalho, seja pelas repercussões diretas sobre o cotidiano escolar, seja pelo sentimento de impotência que se instala, quando o educador(a) percebe que pode fazer muito pouco, ou quase nada (Ibidem, p. 97). Assim como a autora, evidencia-se que a violência na escola pública é tratada como caso eventual, e mais uma vez [...] “os educadores(as) têm-se vistos sozinhos diante de tais dilemas, pois frequentemente



estes episódios são tratados de forma isolada ou pontual, bem como os efeitos causados nos professores(as), que costumam ser diagnosticados de forma individual” (Ibidem, p. 98).

Nessa luta pela emancipação humana no capitalismo, entre os fatores que configuram a permanência provisória/estratégica, está a dificuldade de construção de um projeto coletivo para a educação. Neste sentido, entende-se que os professores são obrigados a travar uma luta individual para atender as suas necessidades básicas de sobrevivência.

O desafio que se apresenta é, pois, a superação do isolamento da resistência, que se vê alimentado pelo fracionamento da organização dos professores(as) e trabalhadores(as) em geral, ainda assoberbada pelas demandas contínuas de manutenção de direitos e garantias, circunscritos à reprodução direta, que se vê constantemente ameaçada. Esta necessidade de sobreviver, de atender às necessidades crescentes postas pela reprodução da existência, que afeta os trabalhadores(as) individualmente, influencia as possibilidades concretas de sua organização coletiva, bem como o conteúdo e as finalidades de suas lutas. Ou seja, a carência e a possibilidade se nutrem dialeticamente do mesmo fundamento, sem que se possa arbitrar uma solução especulativa para tal dilema (CALDAS, 2007, p. 129).

Percebe-se que se faz necessário o conhecimento das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, para compreender os processos de trabalho desencadeados com base nos sentidos de trabalho pedagógico produzidos pelos professores de EF da RMESM.

#### **4.2.4 O movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico**

Na dialética dos sentidos, reconhece-se, a existência do **movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico**. Conforme já demonstrado, uma relação dialética entre trabalho pedagógico, sentidos de trabalho pedagógico e processos de trabalho, conforme Figura 14.

**Figura 14** – Movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico



Fonte: Autora, 2020.

Os professores constituem-se professores através do trabalho pedagógico, com base nas condições materiais e relações de produção. E a partir das mediações desse trabalho pedagógico, os professores produzem os sentidos intencionais, ingênuos e provisórios/estratégicos de trabalho pedagógico, através da relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos. E no movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico desencadeiam-se os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica do trabalho.

Cabe ressaltar que assim como os professores que permanecem e produzem sentidos intencionais de trabalho pedagógico, os professores de EF que permanecem provisoriamente/estrategicamente na RMESM, também são trabalhadores da educação que produzem trabalho pedagógico intencional. Esses professores que intencionam futuramente a desistência formal do trabalho pedagógico na RMESM, na verdade estão lutando e resistindo ao que o sistema educacional capitalista impõe, uma vez que não optaram pela desistência informal do trabalho.

Caldas (2007), em sua pesquisa sobre a desistência e resistência no trabalho dos professores do Ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, menciona que a partir dos anos 1990, os temas mais pesquisados em Educação, voltados à educação básica estão distribuídos nas seguintes categorias: Identidade e representação social (A crença na e da docência); condições de trabalho (Os fatores objetivos); Relação Professor – Aluno;

formação de professores e gênero. A autora afirma que os processos de desistência e resistência no trabalho dos professores advém,

[...] da relação contraditória que o trabalho na sociedade capitalista contemporânea pressupõe, entre as determinações da alienação e as possibilidades de libertação. Parte-se da análise da dupla dimensão do trabalho, como reprodução em si e como atividade social genérica, a fim de identificar como este processo de tensão afeta a realização concreta do trabalho educativo. Considera-se que a atividade escolar se relaciona com esta dupla determinação, tanto do ponto de vista dos conteúdos de seu trabalho, que têm sua gênese e finalidades demarcadas pelo mundo do trabalho, quanto pela forma de realização do trabalho escolar, como espaço de reprodução da existência individual e social (Ibidem, p. IX).

Para a autora, as relações capitalistas de reprodução no trabalho podem gerar reações como desistência, nas quais os professores perdem o sentido e comprometimento com o seu trabalho. Também ocorrem reações de resistência, de sentido crítico, com espaço para comportamentos e lutas contra a hegemonia. Por conseguinte, “a escola passa a ser interpretada não como o espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório da reprodução e contestação” (Ibidem, p. 7).

Segundo Marx (2014), na sociedade capitalista, a força de trabalho assume para os trabalhadores a forma de uma mercadoria, de modo que seu trabalho passa a assumir a forma de trabalho assalariado. Considerando esse pressuposto, ocorre o fenômeno denominado alienação do trabalho concreto, isto é, a atividade humana e o seu produto se tornam estranhos e alheios ao sujeito que o produziu, levando a alienação de sua vida. Assim, como menciona Caldas (2007, p. 22), “Levando-se às últimas consequências tais compreensões, poderia se inferir que a escolha, para o professor(a), fica reduzida a tornar-se, consciente ou inconscientemente, um reproduzidor do sistema ou desistir do trabalho educativo”, levando muitas vezes os professores à desistência como única alternativa possível.

No que se refere às condições de trabalho dos professores, observou uma relação de desmotivação, numa perspectiva de totalidade, pois o entendimento do trabalho pedagógico não é sob uma única dimensão, se faz necessário para o conhecimento do trabalho concreto a análise dos processos contraditórios que ocorrem na dimensão estrutural e conjuntural. Percebe-se nos discursos dos professores certo desencanto sobre o seu trabalho no atual momento histórico. As reformas e políticas educacionais têm transformado o seu trabalho pedagógico e a sua imagem social, de maneira que o trabalho causa frustração nos professores. Segundo Caldas (2007), esse sofrimento contribui para que se instale a síndrome

de *Burnout* entre professores, muito comum entre os mesmos, conhecida como a síndrome do esgotamento profissional físico e mental.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1998) considera síndrome de *Burnout* como um fenômeno ligado ao trabalho, mas, a partir de 2022, ela passará a ser incluída na Classificação Internacional de Doenças. Evidenciou-se muito nos discursos dos professores de EF fatores que levam à síndrome de Burnout, ligados à organização do trabalho como: as burocracias e mudanças organizacionais frequentes; sobrecarga de trabalho; a falta de autonomia; comunicação ineficiente; a impossibilidade de ascender profissionalmente e de melhorar a remuneração; a falta de reconhecimento de seu trabalho; ambiente físico; acúmulo de tarefas. As mudanças sociais no trabalho dos professores têm afetado a sua individualidade, de tal forma que, leva à desmotivação com o seu trabalho pedagógico.

Diante do atual sistema educacional, observa-se a exigência de que os professores se ajustem e se adaptem às mudanças impostas pela estrutura social vigente. Por fim, “Este quadro acaba por gerar nos professores um desejo de abandonar a profissão, que pode se manifestar através de mecanismos de evasão, com um distanciamento psicológico dos problemas do cotidiano, ou mesmo o abandono real e definitivo” (CALDAS, 2007, p. 30).

A educação é um processo de trabalho, portanto, o trabalho dos professores da RMESM apresenta dimensões contraditórias, logo, o trabalho pedagógico dos professores de EF é uma atividade de reprodução social contraditória, “[...] apresenta a dupla face de realização de trabalho concreto e de venda da força de trabalho, ou seja, de reprodução direta e reprodução social” (Ibidem, p. 46). O trabalho pedagógico apresenta uma dimensão contraditória, uma vez que separa o trabalho concreto como forma de sobrevivência do trabalho como atividade social necessária para a reprodução social, de modo que as contradições se exprimem no trabalho pedagógico.

Segundo Caldas (2007, p. 47), “A contradição entre a realização do trabalho como *work* e o trabalho como *labour*, que termina por alienar a sua natureza genérica, no caso do trabalho educativo guarda especificidades em razão da sua natureza própria”. Neste sentido, a realização de um trabalho pedagógico alienado não possibilitará a construção de um estudante autônomo e crítico em relação às ordens impostas pelo sistema capitalista, pois

Em outros tipos de trabalho o produto não pode ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. [...] Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para

reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social (DUARTE, 2007, p. 56, apud CLADAS, 2007, p. 47).

Para a teoria marxista, as relações de produção determinam a produção social da existência. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). O autor também reconhece a existência de uma estrutura e uma superestrutura. A estrutura corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas e às relações de produção.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais (MARX, 2008, p. 47).

Constatou-se que os professores que realizam trabalho pedagógico intencional têm como propósito a permanência e a permanência provisória/estratégica no trabalho, apresentam aspectos de resistência ao que lhes é imposto pelo sistema capitalista. Sendo essa a expressão da luta de classes, pois o processo histórico da produção capitalista se apresenta a partir da luta de classes, com a divisão do trabalho. No que se refere aos sentidos de trabalho pedagógico para os professores, estes são produzidos a partir dos processos concretos, contraditórios, multidimensionais, sociais e individuais. Conforme menciona Caldas (2007), as reações que engendram o abandono e o engajamento, a desistência e a resistência, sofrimento e a satisfação, a possibilidade de ruptura e enfrentamento no trabalho dos professores, são processos e tendências que o seu trabalho pode assumir, individualmente e coletivamente, culminando nas mais diversas direções e possibilidades enquanto trabalhador (a) da educação.

Nessa perspectiva, a autora relata que, para entender os processos de desistência e resistência no trabalho pedagógico, se faz necessário considerar as perspectivas individuais, “Que se tratam de sínteses particulares produzidas pelos sujeitos nas suas histórias de vida, não há dúvida. Que as determinações estruturais não atingem a todos da mesma forma, em que pese a extensividade de situações comuns, não se questiona” (Ibidem, p. 72). Todavia,

para além dessas razões é preciso considerar a interação com os processos coletivos e estruturais.

Diante desse contexto, um aspecto a destacar no trabalho pedagógico é a responsabilização dos professores pela sua formação continuada. Dos professores entrevistados, a maioria (8) intenciona o aperfeiçoamento profissional em nível de Mestrado e de Doutorado. Porém, devido à remuneração insuficiente para suprir as necessidades básicas, os professores acabam por ter que trabalhar em mais de uma escola, o que torna inviável a continuidade da formação continuada.

[...] com as políticas neoliberais e com os processos de inserção da profissão docente no quadro das profissões de caráter técnico, em que os trabalhadores são constantemente submetidos a processos de certificação de competências para justificar seu posto de trabalho [...]. O certificado de competência poderá ser utilizado pelos gestores das unidades e redes de ensino como critério em processos seletivos, para monitoramento e avaliação de políticas de formação docente, para a promoção na carreira e a concessão de benefícios ao professor em exercício (FREITAS, 2003, p. 1113).

A formação continuada, com base nas competências na lógica do capital, acaba reduzindo o trabalho dos professores a uma atividade individual. Percebe-se que as políticas públicas educacionais, na lógica do desenvolvimento das competências delega aos próprios professores a responsabilidade pela sua formação continuada. Para Freitas (2003, p. 1108), [...] “ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações”.

A partir das relações reais em que se desenvolve o trabalho dos professores, são atribuídos os sentidos de trabalho pedagógico. No contexto da escola inserida na sociedade capitalista são as condições reais que determinam os sentidos de trabalho pedagógico. Segundo Marx (2003, p. 7), “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Portanto, as condições reais, ou seja, a realidade material e a condição de cada indivíduo são as determinações que inscrevem o trabalho dos professores, são os pilares que suportam as decisões de cada indivíduo no seu desenvolvimento.

Segundo Marx (2014), a sociedade capitalista é caracterizada pela luta de classes, na qual a classe burguesa detém os meios de produção e obtém a mais-valia, e a classe trabalhadora é detentora da força de trabalho. Os professores são os trabalhadores da

educação que necessitam vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, e são explorados indiretamente para a produção da mais-valia.

Claro que, dos escritos de Marx até o presente, a sociedade mudou muito. A venda da força de trabalho hoje é regulamentada por inúmeras leis e por políticas públicas que objetivam proteger os(as) trabalhadores(as). Entretanto, sua exploração já foi naturalizada. Por exemplo, já parece natural uma pessoa trabalhar três turnos por dia ou então buscar formas de complementação da renda/salário, por não ter o suficiente para sobreviver (BRENNER E FERREIRA, 2020, p. 51).

A educação no mundo do trabalho se inclui como trabalho não material, em que o produto não se separa do ato de produção. Contudo, o trabalho em instituições públicas como na RMESM, que em determinadas situações, os professores de EF passam a ser meros trabalhadores assalariados do setor de serviços, que sofrem a intensificação do trabalho pelo seu órgão regulador, neste caso a SMEd, através da efetivação das políticas públicas educacionais na lógica de mercado, que assume as características da organização dos serviços privados. Para a produção de sentidos intencionais e críticos, o trabalho pedagógico necessita assumir características de trabalho em vez de emprego. “Sem romper com as lógicas capitalistas que moldam o trabalho, passa-se ao cumprimento de tão somente um emprego, no qual os sentidos se deterioram e tornam os professores menos implicados com o que produzem cotidianamente” (FERREIRA, 2017c, p. 103).

Evidencia-se que a maioria (8) dos professores entrevistados enfatizam profissão como sentido do trabalho pedagógico, e o entendimento das reais condições do seu trabalho como classe trabalhadora inserida em um contexto de desigualdade social. Diferentemente da pesquisa realizada por Ferreira (2017b), com professoras do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, em que os sentidos presentes nos discursos acerca de seu trabalho na escola não enfatizam o profissional:

É como se vivessem o trabalho, mas não existissem totalmente como profissionais, como trabalhadoras. Preferem esconder-se em um aparente trabalho voluntário, cujos ganhos são suportáveis, pois o que está acima de tudo é a oportunidade de trabalhar em prol de crianças na sociedade como espaço sem conflitos. Suas vidas como trabalhadoras justificam-se por não estarem apegadas ao salário (FERREIRA, 2017b, p. 565).

A partir dos temas de como os professores tornaram-se professores, a profissão, o seu trabalho e as relações de classe social, os discursos (8) remeteram às condições como trabalhadores inseridos no sistema capitalista. Nesses professores percebeu-se a aproximação atenta à sua profissão a seu trabalho, “aos problemas enfrentados pelos sujeitos-professores

em relação às políticas educacionais e ao contexto social e, com base nestas compreensões, realizando seu trabalho, e sentindo-se agir socialmente” (FERREIRA, 2017b, p. 565).

Para a produção de sentidos intencionais, a possibilidade de interlocução entre os professores se apresenta de suma importância. A partir do diálogo, como potencializador do trabalho pedagógico, os professores podem avançar na resolução dos desafios e conflitos na escola. Segundo Ferreira (2014), a prática da linguagem é uma das melhores formas de constituir a saúde da escola,

Por esses motivos, destaca-se que aceitar as condições em que e como se produzem os conflitos é manter o diálogo em contínuo. As diferenças e diversidades são salutaras na expressão de pensamentos, projetos, crenças e propostas de trabalho. Possibilitam que os professores se reconheçam como trabalhadores que pertencem à instituição, como sujeitos, fazendo de sua palavra um meio de produção de sentidos a partir dos conflitos. Desse modo, poder-se-ia superar a aparente dicotomia entre o trabalho dos professores e a evidência de conflitos cotidianos na escola: pela não negação, pela dialogicidade, pelo enfrentamento coletivo, pela dissensão até... mas não pela omissão e pelo ocultamento do que é, no espaço social, uma possibilidade a ser considerada: a evidência de diferenças, dilemas e conflitos (Ibidem, p. 12).

Ressalta-se a importância do trabalho coletivo com os professores de EF, socialização de experiências e produção de conhecimento sobre o seu trabalho pedagógico. Ferreira (2017) menciona que a educação é produzida com base em sentidos e todo trabalho pedagógico gera sentidos, e, para que isso ocorra, se faz necessário que o trabalho pedagógico tenha uma dimensão crítico-reflexiva, democratização da gestão educacional, interação e crença na liberdade dos professores para manifestarem e decidirem a partir de seus argumentos.

[...] os professores que não produzem linguagem sobre seu trabalho, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constitui profissional da educação, ao seu conhecimento, acaba por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perdeu o gosto por seu trabalho. Contrariamente, acredito, como argumentei até agora, na reinvenção contínua do trabalho pedagógico, desde que os professores sejam considerados e, sobretudo, se considerem sujeitos, e, desse modo, gestores do pedagógico, autores de um projeto individual, consubstanciado no coletivo da escola, do qual resultam sentidos para trabalhar pedagogicamente como professor (Ibidem, p. 34).

Brenner e Ferreira (2020, p. 60) entendem a gestão democrática escolar como “[...] espaço construído pelos sujeitos com base na participação, diálogo e, evidentemente, superação dos conflitos em prol de um projeto o mais coletivo possível. Nesse sentido, uma gestão de base democrática e o trabalho das(os) gestoras(es) podem auxiliar na efetivação de um ambiente de respeito e cooperação”.



Além do mais, a escola não está descolada da totalidade e sua inserção social impacta e é impactada pelos acontecimentos nas diversas esferas da sociedade. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a escola reproduz as relações opressoras vigentes na totalidade, também pode desenvolver relações democráticas e reverberar no social com essas. Para isso, a gestão necessita primar pelo bom senso, permitir e incentivar a participação coletiva e entender que a gestão democrática vai muito além da dialógica. No momento em que as(os) professoras(es) sentem-se parte do processo de gestão da escola, seu trabalho pedagógico passa a compor as ações em prol de um objetivo coletivo, do qual elas(es) também participaram e planejaram. Isso cria um sentimento de pertencimento àquele espaço. Quando os sujeitos se sentem parte ativa de um projeto, é perceptível que os interesses coletivos se sobrepõem aos individuais, favorecendo o diálogo e a vivência democrática, que, consecutivamente, contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Forma-se uma relação dialética entre gestão, trabalho pedagógico e relações interpessoais, de modo que passam a se contrapor, complementar e colocar em evidência os processos, os sujeitos, contribuindo para o necessário movimento histórico de produção e autoprodução pessoal e institucional (Ibidem, 2020, p. 61).

Constata-se que o sistema capitalista, no seu processo de reprodução, reproduz também contradições, como o processo de permanência provisória/estratégica dos professores de EF. Evidencia-se que os sentidos de trabalho pedagógico produzidos (desvalorização, desmotivação e frustração) são produzidos de um trabalho pedagógico intencional e, os professores objetivam a permanência no magistério. Para Caldas (2007, p. 103), existem “possíveis fatores que têm sido dirigidos à negação da negação, ou seja, à construção de espaços de resistência à desumanização, seja do professor(a) enquanto trabalhador(a), seja dos destinatários de seu trabalho”.

Dentre eles, a autora destaca a importância social da educação, o reconhecimento do seu trabalho, sendo este um dos aspectos de suma importância na relação trabalho e trabalhadores. Outro fator é a opção pela escola pública, como espaço concreto que possibilita a materialização da concepção de mundo que sustenta o seu trabalho pedagógico. Uma concepção crítica é “A mola propulsora do envolvimento com o trabalho docente, na luta contra os entraves e obstáculos, é construída no interior de uma concepção de mundo crítica que permite ultrapassar a naturalização do presente, pois fundamenta-se na possibilidade de mudanças” (Ibidem, p.107).

Outro elemento que consolida os processos de permanência no trabalho pedagógico descrito pela autora é a construção histórica da resistência, [...] “no processo concreto de reprodução da existência individual e social, decorre que a existência e a consciência são produtos históricos em permanente construção e em mútua interação” (Ibidem, p. 108). Ou seja, [...] “o processo de construção de concepções críticas, como possibilidade de resistência contra-hegemônica no interior do trabalho educativo, se constrói historicamente pela confluência de elementos sociais, políticos, culturais e formativos” (Ibidem, p. 114).

Outro fator para a permanência, descrito por Caldas (2007), são os processos coletivos de resistência, como possibilidade de superação da alienação do trabalho e da vida social. “A síntese produzida pelo desenvolvimento concreto de práticas escolares coletivamente mais autônomas, ancoradas em uma determinada concepção que confere sentido e significado ao trabalho exercido pelo professor(a) (Ibidem, p. 120).

Os indivíduos estabelecem, portanto, uma relação consciente com sua vida ou com a atividade realizada, ainda que, como já assinalado, possam manter em outros momentos e esferas uma postura heterogênea ou não consciente. Ainda assim, é possível gerar por meio destes processos práticas representativas de possibilidades latentes de transformação, ou seja, objetivações que expressam os germes da contradição (Ibidem, p. 117).

Segundo a autora, tratam-se processos produzidos de forma coletiva, dentro de espaços e tempos no interior da escola, os quais contribuem significativamente para a satisfação no trabalho, a partir de [...] “mudanças pedagógicas construídas nas práticas escolares, abrangendo o debate dos educadores sobre a função da escola, a escolha de conteúdos e a organização metodológica, desvelando a construção de uma relação consciente com o seu trabalho” (Ibidem, p. 117).

Com base no exposto, conclui-se que os sentidos de trabalho pedagógico são produzidos a partir de relações contraditórias de produção e reprodução no sistema vigente. Conseqüentemente, o movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico desencadeia processos de desistência, permanência ou permanência provisória/estratégica, que advêm da dupla relação do trabalho, como atividade social genérica e como reprodução em si/alienado.

Na sequência desta linha argumentativa, sobre os sentidos de trabalho pedagógico evidenciados e como configuram um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico, acredita-se importante reconhecer os seguintes aspectos, apresentados na sequência do texto.

*1º) Trabalho pedagógico como prática social política.* Ao contextualizar o trabalho dos professores, este é entendido como trabalho pedagógico, que é a produção de conhecimento. E essa produção do conhecimento pressupõe o envolvimento político e social. Para Ferreira (2017), o trabalho pedagógico envolve relação social e interação entre sujeitos, é produção de historicidade e autoprodução. A autora afirma que o trabalho pedagógico é político por excelência, porque tem uma intencionalidade, sendo o aspecto político do trabalho pedagógico muito importante. Sendo necessário o imbricamento entre projeto

pedagógico individual e o projeto pedagógico institucional, ou seja, a participação política dos envolvidos.

2º) *O discurso do professor(a) é social e produz historicidade.* Os professores ao discursivar produzem sentidos e reconhecem a sua historicidade. Entende-se que o próprio discurso cria a materialidade do trabalho pedagógico dos professores, o “discurso é materialidade, é produção de sentidos entre sujeitos que, ao produzi-los, constituem seu mundo, reafirmam ou rearticulam crenças, dão sentido ao seu trabalho e à pertença social” (FERREIRA, 2020, p. 11). Todo sentido de trabalho pedagógico é social, e este mudará sempre que mudarem os sujeitos interlocutores e o contexto, tornando novo em contextos novos.

3º) *O trabalho pedagógico é uma prática social carregada de sentidos.* Os professores são trabalhadores da educação que produzem os sentidos de trabalho pedagógico pela base material da produção capitalista, que estão relacionados diretamente com as condições de produção e reprodução da força de trabalho.

4º) *A produção dos sentidos de trabalho pedagógico é emancipatória.* Discutir sobre sentidos é sinônimo de reinventar e ressignificar os sentidos do trabalho com os professores, dar novo significado ao trabalho pedagógico que realizam, para que os sujeitos possam atribuir novos sentidos ao seu trabalho. Todos esses sentidos estão relacionados à sua constituição e ao seu “ser” trabalhador, que fazem um professor(a) tornar-se professor(a). Este movimento de produção de novos sentidos, produz um novo trabalho pedagógico.

Os professores, ao perceberem o valor que têm a sua hora de trabalho e o preço da sua hora de trabalho, tem a possibilidade de conscientização desse aspecto político do coletivo, e se mobilizam como classe, e reconquistam assim a crença no trabalho pedagógico dos professores de EF. Assim como Ferreira (2017, p. 127), acredita-se na possibilidade dos professores [...] “superarem, coletivamente, os processos de precarização, intensificação, fragmentação etc, que atingem o trabalho dos professores, contribuindo para que a perda dos sentidos desse trabalho e de si próprios como trabalhadores”.

5º) *Condições objetivas e subjetivas de trabalho são necessárias para a produção de sentidos intencionais de trabalho pedagógico.* Para a efetivação da função social da escola, que objetiva a emancipação do ser humano, trava-se a luta pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Faz-se necessário a concretização de tais condições para que o trabalho pedagógico dos professores de EF produza sentidos intencionais. Ressalta-se o diagnóstico das condições de trabalho dos professores, “[...] a fim de identificar as condições históricas da

superação dos limites da realização do trabalho em si, em busca da construção do trabalho educativo articulado às metas genérico-humanas” (CALDAS, 2007, p. 54).

A maioria dos professores de EF têm uma visão crítica do trabalho pedagógico e são empenhados, percebem a importância do seu trabalho, o seu sentido ontológico. Porém, se sentem desmotivados enquanto trabalhador, em que as condições de trabalho produzem diferentes sentidos. Diante desse contexto entende-se que “são necessárias alternativas que visem a minimizar o impacto dessas características sobre a contínua e necessária produção de sentidos, base para a realização de um trabalho entendido como autoprodução humana” (FERREIRA, 2017c, p. 103). Segundo a autora, o trabalho pedagógico precisa englobar aspectos como: projeto pedagógico individual, subjetividade, reflexividade, autonomia, pertença, produção de historicidade, autoprodução, produção de conhecimento, intencionalidade e político. Além disso, para que avanços ocorram, fazem-se necessárias mudanças no trabalho pedagógico dos professores de EF e na escola, se faz necessário investimentos por parte da SMEd e do Estado.

Para o trabalho pedagógico intencional, faz-se necessária a valorização dos professores e sua historicidade; apoio do sistema de ensino; tempo necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; tempo para o lazer; espaço e tempo para diálogo sobre o seu trabalho; projeto individual para compor o coletivo; reuniões pedagógicas, com espaço de relatos de vivências e experiências do seu trabalho na escola; formação continuada na escola, com estudos coletivos para reflexão do trabalho; políticas de valorização profissional, salarial e plano de carreira.

6º) *Trabalho pedagógico como possibilidade de construção de uma educação para além do capital.* Trabalho e educação são elementos que se articulam de modo que materializam os sentidos atribuídos pelos professores de EF ao trabalho pedagógico que realizam. Existe uma forte relação entre trabalho e educação, o conhecimento é elemento para a emancipação humana. Contudo, também é responsável pela manutenção dessa sociedade, através da organização do trabalho pedagógico dos professores na escola. Percebe-se que se faz necessária a transformação na sociedade, e essa transformação também acontecer pela educação.

Mészáros (2005), em seu livro “A educação para além do capital”, afirma que tanto a educação quanto a sociedade reproduzem o capital e, que o capital é irreformável. O autor esclarece que, para romper essa lógica do capital na educação, propõem-se reformas, entretanto, o capitalismo não mexe no problema original. Observa-se que nos dias atuais que os responsáveis pela situação da educação são os grandes conglomerados econômicos. Na

sociedade capitalista quem detém a materialidade é quem educa, e a escola enfrenta obstáculos para mudanças nessa base material.

*7º) Os professores de EF são trabalhadores que produzem e reproduzem o seu trabalho e a sua força de trabalho.*

O plano de carreira e o salário propostos para os professores, o tratamento da área e do professor(a) de EF, os investimentos dos recursos e as políticas públicas educacionais, são determinações que mostram que historicamente a EF vem sendo tratada como necessidade da produção no capitalismo. A forma como a EF é tratada na escola, vem sendo inserida de modo a cumprir um projeto histórico dominante de formação social.

A EF inserida na sociedade capitalista se desenvolve a partir das relações e determinações desse sistema, e nessa forma de ser da EF os professores elaboram a relação entre trabalho e os sentidos de trabalho pedagógico. Diante dos processos de precarização do trabalho dos professores, observa-se que os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho que realizam nessa forma social capitalista é viver para vender a força de trabalho para comprar somente as condições materiais necessárias para manter a sua força de trabalho, para vendê-la novamente. O trabalho pedagógico como forma de reprodução das relações sociais.

*8º) Existe uma descaracterização do trabalho pedagógico dos professores de EF como relação social, devido aos impactos dos processos de precarização do trabalho dos professores.* O trabalho dos professores se dá pelo estranhamento do seu trabalho, isto é, uma crise de “pertença profissional”, que se constitui “fundamentalmente nas mediações do trabalho em relação dialética com a realidade em que é realizado, podendo acontecer em outros espaços de organização coletiva dos trabalhadores, como os sindicatos” (AMARAL, 2016, p. 102). A pertença profissional compreendida não como uma lista de atributos de base determinados, mas uma construção histórica-social pelos professores através do trabalho, através da relação dialética da realidade com a mediação do trabalho, ou seja, no processo de subjetivação dos professores com sua relação com o meio. Os professores estão desmotivados por não se identificarem com o seu trabalho.

*9º) Educação na sociedade capitalista: novos modelos de exclusão da educação e do emprego.* Gentili (2002) descreve três teses sobre a educação em tempos neoliberais: 1ª- Desintegração da promessa integradora: a teoria do capital humano defende a tese que os países teriam que investir no sujeito, criou-se na educação uma perspectiva tecnológica. No entanto, com o tempo o Estado não investiu mais nos indivíduos, ficando a cargo do sujeito. A escola foi constituída para integrar o sujeito no emprego, mas a partir do momento em que o sujeito sai da escola e não encontra emprego, o investimento não atendeu ao seu objetivo,

assim houve a desintegração da promessa integradora; 2ª - A empregabilidade não gera emprego: para o discurso do capital a empregabilidade garante o emprego nas poucas vagas de emprego no mercado. A empregabilidade é um discurso que nos faz acreditar que ela garante nossa vaga no mercado de trabalho. A empregabilidade acaba ferindo o direito do trabalhador do trabalho e da educação; 3ª - Ampliação índices de pobreza (GENTILLI, 2002).

*10º) A necessidade de formação política no trabalho pedagógico dos professores de EF.* Houve mudanças na historicidade da área da EF, no entanto, o trabalho dos professores, apresenta-se muito precarizado. O trabalho dos professores nos dias de hoje, por ser o trabalho humano é um dos aspectos sociais mais precarizados. Para alterar essa base material, somente um processo revolucionário, a superação dessa forma social. Hoje deve-se construir paralelamente ao capital a revolução. Ou seja, criar órgão autônomo, um poder paralelo, um grupo revolucionário deve se organizar. Mas enquanto que essa revolução não aconteça, há algumas estratégias como a educação e a formação política crítica para apontar os limites e contradições, a participação de sindicatos e de partidos políticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do texto final não tem como ser apenas uma descrição, é narrar a própria história, o que também não significa tecer uma narrativa individual, pois meu processo de autoprodução humana se dá pela análise e síntese dos sentidos da vida em sociedade. E na perspectiva dialética, na relação entre sujeito-objeto, a construção do objeto de pesquisa gera um processo de transformação do pesquisador (a), destacando assim, a própria relação, a superação da polarização, resgatando os conceitos de processo e totalidade. A pesquisa, como elemento fundamental para a compreensão do trabalho dos professores, proporcionou discutir a partir da materialidade, os sentidos de trabalho pedagógico produzidos pelos professores de EF da RMESM.

Diante desse entendimento, objetivou-se produzir conhecimento a partir do objetivo geral, *“analisar, a partir dos discursos, os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS e, como contribuem para a configuração de um contexto de dialética dos sentidos de trabalho pedagógico”*. Este objetivo foi orientador do estudo que agora concluo, que defende a tese de que os sentidos de trabalho pedagógico são produzidos pelo fenômeno social nominado de *“dialética dos sentidos”*. Ou seja, os sentidos de trabalho pedagógico para os professores são produzidos na relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos.

A pesquisa pôs em relevo a dialética dos sentidos e desmembrou-se nos objetivos específicos. O primeiro objetivo, *“caracterizar a organização da Educação Física na RMESM”*. Com a imersão nos documentos foi possível reconhecer que a área da EF, com a elaboração da *“Orientações Curriculares para a EF”*, avançou parcialmente. O documento sistematizado pelos professores reporta a uma concepção crítica de EF, embora não se apresente de forma plenamente consolidada. Pois não ocorreu discussões aprofundadas, assim como na elaboração do DOC. Evidenciou-se como a historicidade da EF na RMESM no que tange aos processos de construção curricular, sempre impactam no trabalho pedagógico dos professores, pois esses processos coletivos não acontecem de forma satisfatória.

O segundo objetivo específico: *“analisar como se caracteriza o trabalho pedagógico, os desafios e as possibilidades, tendo em vista a realidade dos professores de EF”*. Este objetivo permitiu conhecer os desafios e limitações do trabalho pedagógico, sendo eles de dimensão histórico-ontológica, político-social e dimensão pedagógica. Reconheceu-se que as exigências externas contínuas e a intensificação do trabalho, impostas pelas políticas públicas educacionais, aumentam a precarização do trabalho dos professores.

Sobre as possibilidades concretas de transformação do trabalho pedagógico dos professores, estas se concretizam com a formação inicial de professores de EF de caráter ampliada, baseada em um currículo para a formação humana e para além do capital; na formação continuada de base mais crítica, no nível de Especialização, Mestrado e/ou Doutorado, espaço para teorizar e refletir sobre o seu trabalho pedagógico; formação continuada com o coletivo de professores da área, oferecidos pela SMEd, para estudos e debates político-sociais, históricos e pedagógicos da EF; reuniões pedagógicas da e na escola, para diálogo e trocas de experiências, de modo que esse espaço e tempo estejam inseridos no regime de trabalho dos professores.

Quanto ao terceiro objetivo específico: “*compreender como os professores constituem-se professores e o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico*”, compreendeu-se que o constituir-se professor(a) se deu e se dá em três (3) momentos marcantes: na infância, na formação inicial e no trabalho. Entende-se, que os professores se tornam professores através das mediações desse trabalho pedagógico, eles produzem os sentidos de trabalho pedagógico, os quais o constituem professores. Ou seja, o movimento da produção dos sentidos de trabalho pedagógico ocorre a partir da relação dialética entre trabalho, sentidos e o constituir-se professor(a), em um movimento contínuo. Esse movimento ocorre dentro da escola durante o trabalho pedagógico no coletivo de professores.

Em relação ao quarto objetivo específico, “*categorizar e analisar os sentidos de trabalho pedagógico para professores de EF com base na dialética dos sentidos*”, seguem considerações. Os sentidos de trabalho pedagógico relatados são de humanização, produção de conhecimento, sentido social, transformação social, frustração, desmotivação, remuneração, emprego e desvalorização. Estes se caracterizam a partir das condições materiais de trabalho, os quais se diferenciam e/ou são comuns.

Os sentidos de trabalho pedagógico atribuídos pelos professores de EF são antagônicos e dialéticos. Ou seja, apresentam características opostas entre os sentidos. E dialéticos na medida que a interligação entre os sentidos, ao opor-se dialeticamente se extinguem ou se superam, estabelecendo constante mudança das relações no contexto da dialética dos sentidos.

Constatou-se que, na dialética dos sentidos, eles são produzidos na relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos, de modo que um trabalho pedagógico intencional, ingênuo e provisório/estratégico produz, respectivamente, sentido intencional, ingênuo e provisório/estratégico de trabalho pedagógico.



No que se refere ao quinto objetivo específico: “*descrever o movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico e os processos relativos ao trabalho dos professores de EF*”, reconheceu-se a existência do movimento da “dialética dos sentidos” de trabalho pedagógico, uma relação dialética entre trabalho pedagógico, sentidos de trabalho pedagógico e processos de trabalho. E a partir das mediações desse trabalho pedagógico, os professores produzem os sentidos intencionais, ingênuos e provisórios/estratégicos de trabalho pedagógico, através da relação dialética entre trabalho pedagógico e sentidos. E no movimento da dialética dos sentidos de trabalho pedagógico, desencadeiam-se os processos de permanência, desistência e permanência provisória/estratégica do trabalho.

Esta pesquisa não se esgota aqui, porém, constatou-se que o trabalho pedagógico dos professores de EF na RMESM tem desafios e possibilidades, sendo a historicidade do trabalho dos professores construída a partir do movimento do individual para o coletivo e deste para aquele, na totalidade do sistema capitalista. E a EF, como área do conhecimento, se constitui através das mediações e contradições da realidade concreta. E o trabalho pedagógico se torna práxis pedagógica quando as condições materiais possibilitam a produção de sentidos intencionais de trabalho pedagógico.

A dialética dos sentidos foi significativa por discutir como as singularidades dos sentidos são influenciadas pela totalidade capitalista, e a importância de se debater o constituir-se professor(a) em um movimento dialético. Concluiu-se que, os professores de EF da RMESM são trabalhadores da educação que produzem os sentidos de trabalho pela base material da produção capitalista, que estão relacionados diretamente com as condições de produção e reprodução da força de trabalho.

Neste estudo, a articulação entre a dialética dos sentidos e o trabalho pedagógico são relevantes, a partir da compreensão de que o trabalho dos professores de EF produz e reproduz materialmente os sentidos de trabalho pedagógico. Espera-se que os conhecimentos produzidos sobre a dialética dos sentidos de trabalho pedagógico auxiliem a SMEd e a equipe diretiva das escolas na construção de estratégias de melhoria do trabalho dos professores de EF da RMESM.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

AMARAL, C. L. C. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital.** 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2016.

BENITO JÚNIOR, E. A ética, o caos e a felicidade. **Revista Pepsic**, São Paulo, vol. 35 n. 54, p. 39-54, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v35n54/v35n54a06.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BEVILAQUA, C. F.; FERREIRA, L. S.; MANCKEL, M. C. M. Os sentidos de trabalho e de escola nos discursos de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 75-94, jan./abr.2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/2541/pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRENNER, C. B. **De creche à EMEI em Santiago/RS: um estudo sobre o trabalho pedagógico.** 2018, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, L. Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. **Revista Ibero-americana de Educación** (Online), v. 82, n. 2, pp. 47-63, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 20 jan. de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Geral da Presidência da República. **Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>>. Acesso em: 22 jan. de 2020.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente: Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba.** 2007, 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALHEIROS, V. C. **O trabalho pedagógico da Educação Física: em busca das múltiplas determinações.** 2018, 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-334.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L.S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-americana de Educação**. nº 55, p. 205-223, 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno crítico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DALLA NORA, D.; SAWITZKI, R. L. A Educação Física nos Anos Iniciais com professores unidocentes. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, p. 68-79, 2014.

\_\_\_\_\_. **O trabalho pedagógico no PIBID - “Cultura esportiva da escola” e suas repercussões para a formação inicial em Educação Física**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

\_\_\_\_\_. et al. O trabalho pedagógico na escola e a práxis pedagógica: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, 287-298, mai. de 2018.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, H. S; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 18, n. 182, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.176-189, jun./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho pedagógico. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, (Verbetes no Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente), 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_. **Sentidos, descrições e possibilidades do trabalho pedagógico: o trabalho dos professores em questão**. Projeto de pesquisa. Área de concentração – Educação (CNPq): 7.08.00.00-6. 2013a.

\_\_\_\_\_. Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, v. 21, p. 113, 2014.

\_\_\_\_\_. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. et al. **Da relação entre Educação e trabalho ao trabalho pedagógico: possibilidades e desafios.** Curitiba: Editora CRV, 2017a.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios do trabalho e da profissão de professoras na Escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 560-577, abr./jun. 2017b.

\_\_\_\_\_. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Acta Scientiarum Education** (Print), UEM, v. 39, p. 103-111, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Trabalho pedagógico dos professores na escola: sentidos e desafios.** Projeto de pesquisa. Área de concentração – Educação (CNPq): 7.08.00.00-6. 2017d.

\_\_\_\_\_. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-18, 2020.

FRANCHI, S. et al. As abordagens de Ensino da Educação Física na Formação Continuada de professores da Rede Municipal de Santa Maria/ RS. **Cinergis**. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da UNISC. UNISC. v. 16, n.2. p. 87-91, 2015.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 288 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, G. **O Enfoque Materialista Histórico na Pesquisa Educacional.** In: Fazenda Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

FRIZZO, G. F. E. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. Goiás – UFG, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista.** 2012, 265f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. F. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FUENTES, R. C. **Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética.** 2017, 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GAMA, Z. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** 2018 Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico - Crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação.** LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Orgs.). Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.

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

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: **Caderno de Formação RBCE**, p.9-24, set. 2009.

HOWES NETO, G. **Dialética e andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital.** 2017, 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

IMBERT, F. **Para uma Práxis Pedagógica.** Brasília: Plano de Editora, 2003. (Tradução de Rogério de Andrade Córdova).

KONDER, L. **O que é dialética?** 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

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

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em Educação. p. 55-75).

MARASCHIN, M. S. **Dialética das Disputas: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015.316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 1969.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI (inédito), O Capital.** São Paulo, Ciências Humanas, livro 1, 1978.

\_\_\_\_\_. **O 18 brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008. 288p.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I. V. 1. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I. V. 2. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capital. Trad. Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2009.

NASCIMENTO, C. R. **A dialética nas fronteiras da convivência: o movimento dos sujeitos a partir de uma escola técnica em direção ao mundo do trabalho.** 2018, 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção primeiros passos).

OMS. World Health Organization. 1998. Primary prevention of mental, neurological and psychosocial disorders. Burnout. In: Geneva Division of Mental Health World Health Organization, pp. 91-110, 1998. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42043>.

PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora. Cortez, 4. Ed, 2016.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBAS, J. F.M; FERREIRA, L.S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. Movimento. Porto Alegre. v. 20, n. 01. p. 125-143, 2014.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTA MARIA. **Lei Municipal Nº 4123/97.** 1997. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/1997/413/4123/lei-ordinaria-n-4123-1997-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-santa-maria>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal n. 4696/03, de 22 de setembro de 2003.** Estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Município da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular**. Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, 2019.

\_\_\_\_\_. **Visão panorâmica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS**. Disponível em: <<http://adesm.org.br/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34. p.152, 180, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SINPROSM. **Pluralidade marca debate sobre Escola Sem Partido promovido pelo Sinprosm**. Disponível em: <<https://www.sinprosm.com.br/pluralidade-marca-debate-sobre-escola-sem-partido-promovido-pelo-sinprosm/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SIQUEIRA, S. de. **Integração curricular e trabalho pedagógico: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Colégio Técnico Industrial, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993, f. (Tese de Doutorado) – UNICAMP. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 9, n. 2, p.153-179, jul/dez. 2006. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/article/view/166/154>>. Acesso em: 08 nov. 2020

\_\_\_\_\_. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 18-40, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>> Acesso em: 05 jun. 2018.

\_\_\_\_\_; SANTOS JÚNIOR, C. L. Modo de produção e educação: questões do modo de vida: uma contribuição de Leon Trotsky. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v1, n1, p. 4-13, jun. 2009. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9830>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TONI, D. L. P. **Trabalho pedagógico na alfabetização:** uma travessia dialética em construção. 2017, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VEDOIN, A. **Dialética das relações sociais:** o trabalho pedagógico dos (as) diretores (as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017). 2018, 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. – 2ª ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009, 496p.

ZIMMERMANN, A. P. R. C. **Dialéticas do feminino:** interlocuções com professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico. 2017, 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

#### QUESTIONÁRIO – CARACTERÍSTICAS PSICOSSOCIOGRÁFICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) colega,

Posso contar com sua ajuda? Me chamo *Daiane Dalla Nora*, sou professora de EF da Rede e, estou realizando a pesquisa de doutorado "*Os sentidos de trabalho pedagógico para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria/RS*" sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Liliana Soares Ferreira. Logo, gostaria muito que participasse da pesquisa. Comprometo em preservar o sigilo de suas respostas, nenhum dado será analisado de forma individual, não possibilitando sua identificação. A sua participação é voluntária e, caso se sinta constrangido, poderá interromper em qualquer momento o preenchimento do instrumento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. O tempo médio de preenchimento do questionário é de 10 minutos. É possível solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa por meio do telefone: (55) 99968-8350 ou pelo e-mail: dallanoradaiane@gmail.com. Muito obrigada e certamente sua participação fará total diferença na consolidação da pesquisa.

As questões a seguir visam a descrever as suas **CARACTERÍSTICAS PESSOAIS**

---

**1. Sexo:**

- a) Feminino
- b) Masculino

---

**2. Estado civil:**

- a) Solteiro
  - b) Casado
  - c) Divorciado
  - d) Viúvo
  - e) União estável
-

**3. Idade:**

- A) Até 25 anos
  - b) De 26 a 30 anos
  - c) De 31 a 40 anos
  - d) De 41 a 50 anos
  - e) De 51 a 60 anos
  - f) Mais de 60 anos
- 

**4. (MÚLTIPLA ESCOLHA) Cursei graduação em:**

- a) Licenciatura em Educação Física
  - b) Bacharelado em Educação Física
  - c) Licenciatura Plena em Educação Física
  - d) Outro: \_\_\_\_\_
- 

**5. Minha graduação foi em:**

- a) Instituição federal
  - b) Instituição particular
  - c) Instituição estadual
- 

**6. (MÚLTIPLA ESCOLHA) Realizei estudos de pós-graduação:**

- a) Especialização
  - b) Mestrado
  - c) Doutorado
  - d) Não tenho pós-graduação
- 

**7. (MÚLTIPLA ESCOLHA) Interaço com os meus colegas de trabalho:**

- a) Nunca
  - b) Na escola
  - c) Em ambiente social (fora da escola)
- 

**8. Minha renda pessoal é:**

- a) Inferior a 1 salário mínimo (cerca de R\$ 600,00)
  - b) De 1 a 3 salários mínimos
  - c) De 3 a 5 salários mínimos
  - d) De 5 a 10 salários mínimos
  - e) De 10 a 15 salários mínimos
  - f) De 15 a 20 salários mínimos
  - g) Mais de 20 salários mínimos
- 

**9. Minha renda familiar é:**

- a) Inferior a 1 salário mínimo (cerca de R\$ 600,00)
  - b) De 1 a 3 salários mínimos
  - c) De 3 a 5 salários mínimos
  - d) De 5 a 10 salários mínimos
  - e) De 10 a 15 salários mínimos
  - f) De 15 a 20 salários mínimos
  - g) Mais de 20 salários mínimo
-

**10. Participo de cursos/encontros de formação continuada:**

- a) Nunca
  - b) Raramente (uma vez a cada 5 anos)
  - c) Às vezes (mais de uma vez a cada 2 anos)
  - d) Frequentemente (pelo menos uma vez a cada 1 ano)
  - e) Muito frequentemente (pelo menos 1 vez a cada semestre)
- 

**11. Meu objetivo quando realizo cursos de formação continuada:**

- a) Apropriação do conhecimento teórico/prático
  - b) Exemplos de aulas práticas.
  - c) Atualização dos conteúdos.
  - d) Obtenção de certificados.
  - e) Outros
- 

**12. Leio:**

- a) Mais de 20 livros por ano
  - b) Mais de 10 livros por ano
  - c) Mais de 5 livros por ano
  - d) Menos de 5 livros por ano
  - e) Não tenho o hábito da leitura
- 

**13. (MÚLTIPLA ESCOLHA) Sou assinante de:**

- a) Jornal
  - b) Revista
  - c) TV a cabo
  - d) Internet
  - e) Não mantenho assinaturas.
  - f) Outro: \_\_\_\_\_
- 

**14. Moro com:**

- a) Sozinho (a)
  - b) Com meu companheiro(a)
  - c) Com meu companheiro(a) e meus filhos
  - d) Com meus filhos
  - e) Com meus pais e meus filhos
  - f) Com meus pais
  - g) Com amigos
  - h) Outra situação
- 

**15. Moro em:**

- a) Em casa cedida/apartamento cedido
  - b) Em casa alugada/apartamento alugado
  - c) Em casa própria/apartamento próprio
  - d) Outro
- 

**16. Vou à escola:**

- a) De carro
- b) De motocicleta
- c) De ônibus
- d) De “lotação”

- f) De tele moto
- g) De bicicleta
- h) A pé
- i) De carona
- j). Outro

---

**17. (MÚLTIPLA ESCOLHA) Em minha casa mantenho:**

- a) Empregada doméstica
- b) Faxineira
- c) Babá
- d) Jardineiro
- e) Segurança
- f) Não mantenho nenhum trabalhador em casa.
- g) Outro: \_\_\_\_\_

---

**18. (MÚLTIPLA ESCOLHA:) Atualmente, participo de:**

- a) Diretoria de comunidade
- b) Sociedade recreativa
- c) Associação de bairro
- d) Clube de serviço
- e) Entidade esportiva
- f) Coral
- g) Orquestra
- h) Entidade de assistência a necessitados
- i) Defesa civil
- j) Sindicato
- k) Partido político
- l) No momento não participo de nenhuma entidade
- m) Outro: \_\_\_\_\_

---

**19. Nas férias eu e minha família:**

- a) Normalmente, ficamos em casa.
- b) Costumamos ir à praia (litoral) ou à serra
- c) Costumamos viajar para visitar parentes.
- d) Eventualmente fazemos turismo em grupo no país ou no exterior.
- e) Eventualmente fazemos turismo sozinhos.
- f) Eventualmente viajamos ao exterior.
- g) Exercemos uma atividade remunerada adicional.
- h) Outro: \_\_\_\_\_

As questões a seguir visam a descrever o suas **CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS**

---

**20. Trabalho como professor(a):**

- a) Há menos de 5 anos
  - b) Entre 5 e 10 anos
  - c) Entre 11 e 20 anos
  - d) Entre 21 e 30 anos
  - e) Há mais de 30 anos
-

**21. Minha atividade profissional:**

- a) Sou exclusivamente professor (a).
  - b) Além das aulas na escola, trabalho na gestão. Em qual função ou cargo? \_\_\_\_\_
  - c) Trabalho como professor (a) e realizo outra atividade fora da escola. Qual? \_\_\_\_\_
- 

**22. Em quantas escolas trabalho (rede municipal, estadual, federal e privada)?**

- a) 1 escola.
  - b) 2 escolas.
  - c) 3 escolas.
  - d) 4 escolas
  - e) 5 escolas ou mais.
- 

**23. Carga horária total de trabalho na(s) escola(s)?**

- a) 20 horas
  - b) 30 horas e)
  - c) 40 horas
  - d) 50 horas
  - e) 60 horas
- 

**24. As três atividades que mais exigem de sua carga horária são:**

- a) horas para aulas
  - b) horas para reuniões
  - c) horas para planejamento
  - d) horas para processos de educação continuada
  - e) horas para atendimento aos pais
  - f) horas de trabalho em casa
  - g) horas de participação em eventos esportivos
  - h) horas de gestão na escola
- 

**25. Em relação ao meu trabalho como professor (a), é verdade:**

- a) Escolhi a profissão errada
  - b) Gosto de ser professor (a)
  - c) Não consegui fazer o curso que eu queria, então optei por trabalhar como professor
  - d) Outra justificativa
- 

**26. Em relação ao meu salário como professor (a), é verdade:**

- a) Consigo suprir todas as minhas necessidades com o que ganho.
  - b) Consigo suprir minhas necessidades básicas, mas não sobra dinheiro para o lazer.
  - c) Considero meu salário insuficiente.
- 

**27. Considero a infraestrutura para as aulas de Educação Física na(s) escola(s) em que trabalho:**

- a) Totalmente inadequada
  - b) Inadequada
  - c) Parcialmente adequada
  - d) Adequada
  - e) Totalmente adequada
  - f) Totalmente inadequada
-

**28. Considero os materiais para as aulas de Educação Física na(s) escola(s) em que trabalho:**

- a) Totalmente inadequada
- b) Inadequada
- c) Parcialmente adequada
- d) Adequada
- e) Totalmente adequada

**29. Como você considera a interação entre a componente curricular que você trabalha com os demais componentes curriculares do curso?**

- a) Muito intensa
- b) Intensa
- c) Moderada
- d) Fraca
- e) Muito Fraca

**30. O (a) estudante de hoje:**

- a) É mais informado e consciente.
- b) Possui informações limitadas.
- c) Não procura informações além daquelas trabalhadas em aula.
- d) Outro

**31. Em relação ao comprometimento, o (a) estudante de hoje:**

- a) É comprometido (a) com os afazeres da aula.
- b) Não leva o cotidiano escolar muito a sério.
- c) É descomprometido (a) com qualquer tarefa proposta.
- d) Outro: \_\_\_\_\_

**32. Minha relação com os (as) estudantes é:**

- a) Gratificante e significativa
- b) Impessoal
- c) Difícil e angustiante
- d) Disciplinatória
- e) Outra: \_\_\_\_\_

**33. Assinale de acordo com a importância que você atribui ao responder a seguinte questão: a EF na escola é pautada por:**

	Muito importante	Importante	Pouca importância	Nenhuma importância
Objetivos pré-definidos no PPP				
Demandas de conhecimento dos estudantes				
Sua própria formação e experiência profissional				
Necessidades impostas pelos processos avaliativos (internos e externos)				

**34. Assinale de acordo com a importância que você atribui em relação à realização do seu trabalho pedagógico.**

	Muito importante	Importante	Pouca importância	Nenhuma importância
Desenvolver junto aos estudantes a criticidade e a autonomia				
Conhecer a realidade em que vivem os estudantes				
Organizar aulas interessantes para os estudantes				
Desenvolver um trabalho de disciplina				
Desenvolver as atitudes pessoais adequadas à inserção social				
Relacionar os objetivos e a avaliação				
Relacionar o conteúdo e a metodologia				
Desenvolver conhecimentos técnicos				
Desenvolver conhecimentos teóricos				

**35. Assinale de acordo com as suas maiores preocupações no seu trabalho pedagógico.**

Questão:	Muito preocupante	Preocupante	Pouca preocupação	Nenhuma preocupação
A infraestrutura e os materiais				
A gestão da SMED				
A disciplina dos alunos				
A fragilidade nos conhecimentos básicos dos estudantes				
Planejar aulas interessantes para os estudantes				
Desenvolvimento de um trabalho com o coletivo de professores				
Realizar atividades práticas com os estudantes				
O contexto social do aluno				
A baixa participação do coletivo de estudantes				
Os processos de avaliação dos alunos				

**36. Considero que os três pontos mais importantes no meu trabalho de professor(a) são:**

- a) Transmitir conhecimentos.
  - b) Formar o caráter do (a) estudante.
  - c) Mudar a mentalidade dos estudantes.
  - d) Preparar o(a) futuro(a) cidadão.
  - e) Ajudar no desenvolvimento de pessoas equilibradas e felizes.
  - f) Preparar os(as) estudantes para o futuro.
  - g) Ajudar a construir uma sociedade diferente.
  - h) Desafiar o(a) estudante para que ele seja tudo o que pode ser.
  - i) Cumprir o meu dever de dar boas aulas.
  - j) Produzir conhecimento.
  - k) Socializar.
  - l) Outro: \_\_\_\_\_
- 

**37. (MÚLTIPLA ESCOLHA: Para o futuro tenho o plano de:**

- a) Realizar um curso em outra área profissional.
  - b) Realizar uma viagem de estudos.
  - c) Escrever um livro.
  - d) Assumir uma posição de maior responsabilidade em uma escola.
  - e) Trabalhar em outra área profissional.
  - f) Realizar atividades de educação continuada.
  - g) Não tenho planos especiais.
  - g) Outro: \_\_\_\_\_
- 

**38. Assinale os três aspectos que mais lhe preocupam:**

- a) A educação e o futuro de meus filhos
  - b) Tratamento de saúde da minha família, em caso de necessidade
  - c) O baixo valor de minha aposentadoria
  - d) A violência instalada nas cidades
  - e) A possibilidade de a droga se instalar em minha família
  - f) Ficar desempregado
  - g) A instabilidade econômica e política do país
  - h) A má qualidade, em geral, da escola brasileira
  - i) A pobreza absoluta de uma grande quantidade de brasileiros
  - j) A agressão ao meio ambiente que terá consequência amanhã
  - k) O alto custo de vida
  - l) O desinteresse dos alunos em estudar
  - m) O descaso com que os pais tratam a educação dos filhos
  - n) A violência e o sexo na televisão
  - o) Outro: \_\_\_\_\_
- 

**39. Avaliando a minha vida profissional, posso dizer que, até aqui, eu me sinto:**

- a) Muito realizado (a)
  - b) Realizado (a)
  - c) Neutro: nem realizado (a), nem frustrado(a)
  - d) Frustrado (a)
  - e) Muito frustrado (a)
  - f) Outro: \_\_\_\_\_
-



**40. Considero atualmente a remuneração do professor (a):**

- a) Muito abaixo
- b) Abaixo
- c) Alinhada
- d) Acima
- e) Muito acima

---

**41. Eu me sentiria remunerado (a) de forma justa se eu recebesse mensalmente:**

- a) De 1 a 3 salários mínimos (salário mínimo regional, cerca de R\$ 600,00)
- b) De 3 a 5 salários mínimos
- c) De 5 a 10 salários mínimos
- d) De 10 a 15 salários mínimos
- e) De 15 a 20 salários mínimos
- f) De 20 a 25 salários mínimos
- g) De 25 a 30 salários mínimos
- h) Mais de 30 salários mínimos

---

**42. Acredito que os estudantes me veem como professor(a):**

- a) Competente
- b) Atualizado (a)
- c) Rigoroso (a)
- d) Inflexível
- e) Flexível
- f) Confuso (a)
- g) “Bonzinho (a)”
- h) “Carrasco (a)”
- i) Outro: \_\_\_\_\_

---

**43. Eu me considero um(a) professor(a):**

- a) Competente
- b) Atualizado (a)
- c) Rigoroso (a)
- d) Inflexível
- e) Flexível
- f) Confuso (a)
- g) “Bonzinho (a)”
- h) “Carrasco (a)”
- i) Outro: \_\_\_\_\_

---

**44. Acredito que os pais dos estudantes me consideram um(a) professor(a):**

- a) Que pode servir de exemplo para seus filhos.
- b) De importância secundária.
- c) Outro: \_\_\_\_\_

---

**45. Posso dizer que meus ex-estudantes:**

- a) Fazem questão de me procurar.
- b) De modo geral, mostram-se gratos.
- c) São indiferentes.
- d) Evitam-me.
- e) Outro: \_\_\_\_\_

---

**46. Como você percebe a motivação do coletivo de estudantes?**

- a) Altamente motivados
- b) Motivados
- c) Indiferentes
- d) Desmotivados
- e) Altamente desmotivados

---

**47. Como você considera a participação do estudante no trabalho pedagógico?**

- a) Muito intensa
- b) Intensa
- c) Moderada
- d) Fraca
- e) Muito fraca

---

**48. Gostaria de também realizar entrevista com você sobre os sentidos do trabalho pedagógico da Educação Física. Estaria disponível?**

- a) Não
- b) Sim

**49. Qual seu contato para a possível entrevista?**

---

**Muito obrigada pela colaboração!**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

<b>Bloco 1: Caracterização dos sujeitos</b>
1. Nome:
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Trabalha como professor (a) há quanto tempo?
4. Com quais Anos você trabalha?
<b>Bloco 2: O trabalho pedagógico dos professores de EF</b>
1. O que a EF representa na escola e na RMESM?
2. O que mudou na historicidade da EF?
3. Como você descreveria o seu trabalho na escola?
4. Quais os principais objetivos do seu trabalho para a escola e para os estudantes?
5. Exponha sua posição acerca Orientações da RMESM quanto ao trabalho pedagógico do professor de EF.
6. Na sua opinião, o seu trabalho pedagógico está em acordo com o objetivo propostos pelas Orientações? De que forma?
7. Quais dificuldades/desafios e quais possibilidades você encontra no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico em aula e na escola?
8. Qual a sua relação com os estudantes, os colegas, SMEd e equipe diretiva da escola?
9. Em relação à formação inicial e continuada, quais as implicações sobre o seu trabalho?
<b>Bloco 3: Os sentidos de trabalho pedagógico para os professores</b>
1. O que fez constituir-se professor (a)?
2. Qual o sentido de trabalho e escola?
3. Como professor(a), em seu entendimento qual é o trabalho pedagógico desenvolvido na escola?
4. O que julga ser mais importante em seu trabalho como professor? O que você prioriza no seu trabalho pedagógico?
5. Você se sente motivado com o seu trabalho? Por quê?
6. Quais as limitações e as possíveis mudanças no trabalho pedagógico para a des/valorização da EF?
7. Para você quais os sentidos do trabalho pedagógico?
8. Descreva como tem sido as expectativas do seu trabalho e o que mais preocupa você?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** Os sentidos de trabalho pedagógico para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria/RS

**Pesquisadores responsáveis:** Daiane Dalla Nora e Liliana Soares Ferreira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria

**Contato:** (55) 99968-8350 [dallanoradaiane@gmail.com](mailto:dallanoradaiane@gmail.com)

**Local da elaboração de dados:** Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a) Colaborador(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária, respondendo a algumas perguntas de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Este estudo tem como objetivo geral, analisar os sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS ao trabalho pedagógico que realizam.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas sobre características psicossociográficas.

**Benefícios:** Este estudo possibilitará a produção e ampliação dos conhecimentos sobre o tema abordado, principalmente aos professores.

**Riscos:** O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 E-mail: [comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br). Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** Os sentidos de trabalho pedagógico para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Santa Maria/RS

**Pesquisadores responsáveis:** Daiane Dalla Nora e Liliana Soares Ferreira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria

**Contato:** (55) 99968-8350 [dallanoradaiane@gmail.com](mailto:dallanoradaiane@gmail.com)

**Local da elaboração de dados:** Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a) Colaborador (a):

Sigilo: As informações fornecidas na entrevista semiestruturada terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Eu \_\_\_\_\_, li a transcrição da minha entrevista e, ciente das informações transcritas, concordo em participar livremente do estudo. Sendo a minha identidade preservada e, os dados obtidos através da entrevista semiestruturada usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. Tendo o trabalho resultante dessa investigação circulação e eventual publicação na esfera acadêmica e científica, sem qualquer vínculo comercial.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 E-mail: [comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br). Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)