

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

DIALÉTICAS DO FEMININO: INTERLOCUÇÕES COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA MARIA (RS) SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO

Santa Maria, RS, Brasil
2017

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

**DIALÉTICAS DO FEMININO: INTERLOCUÇÕES COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA MARIA (RS) SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO**

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

Orientadora Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Zimmermann, Ana Paula da Rosa Cristino

Dialéticas do Feminino: Interloquções com Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico / Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann.- 2017.

299 p.; 30 cm

Orientador: Líliliana Soares Ferreira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

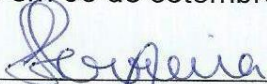
1. Trabalho Pedagógico 2. Dialéticas do Feminino 3. Educação Física Escolar 4. Políticas Educacionais I. Soares Ferreira, Líliliana II. Título.

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann


**DIALÉTICAS DO FEMININO: INTERLOCUÇÕES COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTA MARIA (RS) SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO**

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

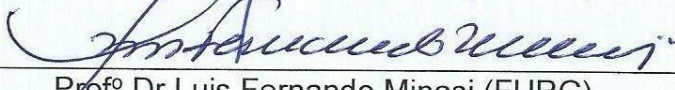
Aprovado em 06 de setembro de 2017.



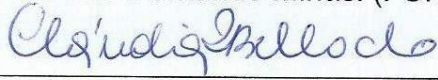
Profª Drª Liliانا Soares Ferreira
(Presidente Orientadora)



Profº Dr Vicente Molina Neto (UFRGS)



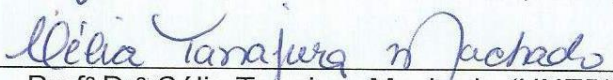
Profº Dr Luis Fernando Minasi (FURG)



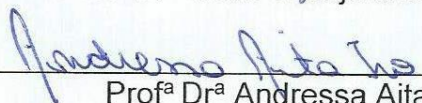
Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)



Profª Drª Mariglei Severo Marschin (UFSM)



Profª Drª Célia Tanajura Machado (UNEB)



Profª Drª Andressa Aita Ivo (UFSM)

Santa Maria, RS,
2017

Dedico

Aos meus pais Neiva e José Luiz,
pelo apoio e amor incondicionais

À minha irmã Fernanda,
pelo carinho e torcida necessários.

Ao meu marido Gerson,
pelo amor, paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é percorrer aprendizados, experiências. Não se conclui da mesma forma que se iniciou. Há uma transformação, nos conhecimentos e na transformação, que se esforça para a compreensão dialética da vida. Por todos os caminhos que percorri até aqui, tenho muitos motivos para agradecer.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela presença constante, em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, integrantes da classe trabalhadora, pela motivação para que eu estudasse. Sou grata à dedicação de vocês.

Agradeço a minha irmã Fernanda, companheira de todas as horas, sempre apoiando e incentivando minhas iniciativas.

Ao meu marido Gerson, meu Amor, que esteve comigo com atenção e carinho.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira, pela oportunidade da convivência e importantes conhecimentos. Por sua orientação, aprendi a perceber a educação pela perspectiva do “trabalho”. Ao Grupo Kairós – PPGE/UFSM, pela participação em uma comunidade acadêmica, pelos debates proporcionados. Sou feliz por integrar este coletivo de aprendizagens.

Minha gratidão à Banca Examinadora, que proporcionou direções para a construção da tese: Professor Vicente Molina Neto, por novamente contribuir em uma banca examinadora na qual sou avaliada, pelas contribuições como referência em pesquisas sobre Educação Física. Professores Luis Fernando Minasi e Claudia Bellochio, os quais tive oportunidade de conhecer nesta banca, pelas orientações minuciosas. Professora Mariglei Severo Maraschin, colega de Grupo Kairós, pelos conhecimentos em defesa da classe trabalhadora, Prof^a. Dr^a. Maria Elizabete Londero Mousquer e Prof^a. Dr^a. Andressa Aita Ivo, pelo convívio em outros espaços acadêmicos que também agregaram conhecimentos para a tese, pelas indicações significativas para o aprofundamento da pesquisa. Também agradeço à Prof^a. Dr^a. Célia Tanajura Machado, pela disponibilidade em avaliar esta pesquisa.

Às colegas, professoras de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Santa Maria, RS, que cordialmente consentiram participar da pesquisa. Mulheres

trabalhadoras que com determinação, lutam pela valorização da Educação Física nas escolas.

Agradeço as Direções da E.M.E.F. Junto ao CAIC “Luizinho de Grandi” e E.E.E.F. Almiro Beltrame pela compreensão, importante em vários momentos da articulação estudo e trabalho. Aos colegas dessas Escolas com quem compartilho os desafios e perspectivas da escola pública de Educação Básica.

À UFSM, pela possibilidade de uma educação pública e de qualidade.

Ainda está por ser feita uma relação completa das contribuições que a mulher deu ao progresso social. A documentação autêntica de tudo o que ela realizou até agora, foi limitada, desvalorizada; do mesmo modo, e pelas mesmas razões que as lutas e as vitórias da população trabalhadora e das minorias oprimidas. Todos os oprimidos, inclusive as mulheres, necessitam agora, urgentemente, escrever e reescrever sua própria história para exibi-la e corrigir as falsificações. Ao mesmo tempo, esta tarefa deve ser realizada em meio ao calor da luta por sua emancipação e como instrumento para a mesma.

(VIANA, 2006, p.115)

RESUMO

DIALÉTICAS DO FEMININO: INTERLOCUÇÕES COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA (RS) SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO

AUTORA: Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Esta investigação se insere no conjunto das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, integrado ao PPGE da UFSM. O objetivo geral foi analisar as Dialéticas do Feminino na relação entre o trabalho pedagógico e as políticas educacionais oficiais presentes nos discursos de professoras de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Com base no materialismo histórico e dialético, elaborou-se a pesquisa de cunho qualitativo, na qual participaram professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Foram procedimentos metodológicos: a elaboração de questionário, entrevistas e grupo de interlocução. As categorias dialéticas: historicidade, mediação, totalidade, contradição e práxis foram fundamentos para a análise dos dados produzidos. O gênero compreendido nesta investigação se articula à análise dialética e considera como as mulheres vêm se constituindo histórica e socialmente, com enfoque para as determinações do capital para a condição feminina. A historicidade da Educação Física que se manifestou no curso de graduação e nas escolas de Educação Básica, ressalta os reflexos de um caráter hegemônico, no qual a condição feminina historicamente ficou subordinada. Nesse aspecto, por um lado, observou-se um forte discurso de naturalização da condição feminina pelas professoras e por outro, os conflitos que os estudantes possuem decorrentes das relações entre feminino e masculino, emergindo contradições. As professoras sentem o impacto dos processos produtivos que tornam o trabalho individual e precarizado, assim como a dupla jornada. O trabalho pedagógico se constitui de forma complexa, sob influência das subjetividades das professoras, da historicidade da Educação Física Escolar, do curso de graduação, das políticas educacionais, além dos sentidos que surgem como categoria profissional e que são reguladas pela ideologia dominante. As Dialéticas do Feminino foram significativas por debaterem como as particularidades da condição feminina são influenciadas pela totalidade capitalista e a importância de se discutir a constituição das mulheres em um movimento dialético que se contrapõe à ideologia de homogeneização dominante. Assim, defende-se que o trabalho pedagógico em alguma fase é práxis, especialmente quando as condições possibilitam a reflexão sobre o trabalho que se produz, a compreensão do pedagógico em seu caráter relacional, e o trabalho se integra criticamente à organização da escola. Nesta investigação, a articulação entre as Dialéticas do Feminino e o trabalho pedagógico são fundamentais para que as ações produzidas no contexto educativo fortaleçam as lutas da classe trabalhadora e promovam concepções mais críticas.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Dialéticas do Feminino. Educação Física Escolar. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

DIALECTICS OF FEMININE: INTERLOCUTIONS WITH PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF THE MUNICIPAL SCHOOLS IN SANTA MARIA (RS) ON PEDAGOGICAL WORK:

AUTHOR: Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This research is part of the research developed by the Group of Studies and Research on Labor, Education and Public Policies, integrated to the PPGE of UFSM. The general objective was to analyze the Feminine Dialectics in the relation between the pedagogical work and the official educational policies present in the speeches of Physical Education teachers of the Municipal Network of education of Santa Maria (RS), graduated from the Degree in Physical Education of the Federal University of Santa Maria (RS). Based on historical and dialectical materialism, qualitative research was elaborated, in which teachers from the Municipal Teaching Network of Santa Maria (RS) participated. The methodological procedures were the following: the elaboration of a questionnaire, interviews and a group of interlocution. The dialectical categories: historicity, mediation, totality, contradiction and praxis were the basis for the analysis of the data produced. The gender understood in this research, articulates itself to the dialectical analysis and considers how the women have been constituted historically and socially, with focus for the determinations of the capital for the feminine condition. The historicity of Physical Education that manifested itself in the undergraduate course and in the schools of Basic Education, highlights the reflexes of a hegemonic character, in which the feminine condition historically was subordinated. In this aspect, on the one hand, there was a strong discourse about the naturalization of the feminine condition by the teachers and, on the other hand, the conflicts that the students have due to the relations between the feminine and the masculine, with contradictions emerging. The teachers feel the impact of the productive processes that make the work individual and precarious, as well as the double journey. The pedagogical work is complex, under the influence of the teachers' subjectivities, the historicity of Physical School Education, the undergraduate course, educational policies, and the senses that arise as a professional category and are regulated by the dominant ideology. The Feminine Dialectics were significant for discussing how the particularities of the female condition are influenced by capitalist wholeness and the importance of discussing the constitution of women in a dialectical movement that is opposed to the dominant homogenization ideology. Thus, it is argued that pedagogical work at some stage is praxis, especially when the conditions allow reflection on the work that is produced, the pedagogical understanding in its relational character, and the work is critically integrated with the school organization. In this research, the articulation between the Dialectic of the Feminine and the pedagogical work are fundamental so that, the actions produced in the educational context strengthen the struggles of the working class and promote more critical conceptions.

Keywords: Pedagogical work. Dialectics of Feminine. Physical School Education. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Apresentação das temáticas da investigação	35
Figura 02 - Organização dos capítulos da tese	38
Figura 03 - Elementos do método dialético	53
Figura 04 - Principais sentidos atribuídos às relações entre o feminino e o masculino na Educação Física Escolar	102
Figura 05 - Elementos envolvidos na preparação das professoras para o trabalho na Educação Básica	109
Figura 06 - Sistematização para as Dialéticas do Feminino	138
Figura 07 – Síntese de categorias discutidas no Capítulo 3.....	168
Figura 08 - Síntese da discussão do Capítulo 4	211
Figura 09 - As inter-relações entre o trabalho pedagógico, o capitalismo, a escola e a Educação Física	267

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Professores de Educação Física concursados da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) no ano de 2015	62
Gráfico 02 – Faixas etárias das professoras pesquisadas	63
Gráfico 03 – Renda pessoal das participantes	65
Gráfico 04 – Tempo de conclusão de curso de graduação	66
Gráfico 05 – Tempo de exercício no magistério	67
Gráfico 06 – Carga horária semanal de trabalho	68
Gráfico 07 – Atividades desenvolvidas em outras áreas do conhecimento	69
Gráfico 08 – Conteúdos ministrados nas aulas	70
Gráfico 09 – Outras atividades relacionadas à Educação Física realizadas na Escola	71
Gráfico 10 – Infraestrutura disponibilizada para as professoras	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Identificação das interlocutoras	79
Quadro 02 – Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelas interlocutoras	236
Quadro 03 – Discursos relacionados ao planejamento	251

LISTA DE SIGLAS

API – Atividade pedagógica integrada
BNCC – Base nacional comum curricular
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CE – Centro de Educação
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CONFED - Confederação Federal da Educação Física
CND - Conselho Nacional dos Desportos
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP – Linha de pesquisa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização internacional do trabalho
PIB - Produto interno bruto
PIBID – Programa de instituição de bolsas para iniciação à docência
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
RJ – Rio de Janeiro
RS – Rio Grande do Sul
SINPROSM - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SMEd – Secretaria Municipal de Educação
TP – Trabalho pedagógico
UFES – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	294
APÊNDICE 2 – Questionário para as Professoras de Educação Física	296
APÊNDICE 3 – Roteiro para a entrevista	299

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	27
O percurso profissional e suas implicações na elaboração da tese	27
A construção da proposta de pesquisa e sua justificativa	32
CAPÍTULO 1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	40
1 .1 Caminhos teórico-metodológicos da investigação.....	41
1.1.1 As categorias dialéticas	47
1.2 Procedimentos metodológicos	54
1.2.1 Técnicas de produção e análise de dados	55
1.3 Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS)	61
1.3.1 Descrição das Professoras de Educação Física.....	62
1.3.2 As interlocutoras da pesquisa: historicidades do esporte feminino que perpassam discursos	74
CAPÍTULO 2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS	82
2.1 Apontamentos sobre a historicidade feminina da Educação Física	83
2.1.1 Percepções sobre o feminino na Educação Física Escolar	95
2.2 O Curso de Educação Física da UFSM: proposições pedagógicas e sociais no percurso histórico	103
2.2.1 O trabalho das professoras e o Curso de Educação Física: a abrangência da área e a preparação para a Escola Básica	108
CAPÍTULO 3 DIALÉTICAS DO FEMININO: SENTIDOS E IMPACTOS DA LUTA DOS CONTRÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	124
3.1 As Dialéticas do Feminino como sentido teórico	125
3.1.1 A (re)construção do conceito de gênero na dialética materialista: considerações sobre as mulheres trabalhadoras.....	125
3.1.2 Implicações da divisão do trabalho na força produtiva feminina ...	129
3.2 Da historicidade do trabalho feminino à feminização do magistério .	139
3.3 Sentidos sobre a condição feminina que permeiam o trabalho das interlocutoras	145
3.4 O trabalho das professoras e seus desdobramentos: implicações no contexto da Educação Básica	159
CAPÍTULO 4 COMPOSIÇÕES DO TRABALHO, DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA EM CONTEXTO CAPITALISTA: CONTINGÊNCIAS E HISTORICIDADES	169
4.1 O Trabalho como categoria social da investigação: a dialética e a historicidade em questão.....	170
4.2 As políticas educacionais e o trabalho das professoras de Educação Física: caminhos e descaminhos da valorização profissional	175
4.2.1 A viabilidade do trabalho coletivo da Educação Física Escolar nas orientações legais	185
4.2.2 Políticas educacionais que marcam o trabalho das interlocutoras	188
4.3 A reestruturação produtiva do capital e as regulações do Estado: repercussões no trabalho de professoras	197
4.3.1 As contradições entre as exigências legais e as condições de	

trabalho: os desafios da infraestrutura e invisibilidade pedagógica	203
4.3.1.1 As bases curriculares, o discurso vocacionado e as reformulações do trabalho de professoras para um projeto revolucionário	207
CAPÍTULO 5 TRABALHO PEDAGÓGICO E DIALÉTICAS DO FEMININO: POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA..	215
5.1 Sentidos pedagógicos para a Educação Física nas concepções das Professoras	217
5.1.1 Os dilemas pedagógicos: antíteses presentes no cotidiano do trabalho produzido na escola	228
5.2 Proposições para o trabalho pedagógico: entre a didática, as relações e as possibilidades	235
5.2.1 A pertinência do planejamento no trabalho das Professoras	248
5.3 As Dialéticas do Feminino e suas articulações com o trabalho pedagógico das professoras interlocutoras	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS	278
APÊNDICES	293

1 APRESENTAÇÃO:

O percurso profissional e suas implicações na elaboração da tese

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”(Rosa Luxemburgo, “Socialismo e Barbárie”).

Sou filha, mulher, professora, trabalhadora e pesquisadora ...

Da época em que era pequena, lembro-me de duas coisas: a primeira, a importância do estudo para ter uma vida melhor. Apesar de meus pais não terem frequentado o Ensino Superior, incentivaram enormemente eu e a minha irmã para que chegássemos lá. A segunda, sobre ser professora. Minha Mãe, que dedica sua vida ao cuidado de sua família, de seu esposo e de suas filhas, sempre comentava sobre o quanto considerava importante a profissão de professora. O incentivo e apoio dos meus pais possibilitaram que ingressássemos em uma universidade. O valor desse incentivo está no fato de que filhas de uma família trabalhadora tiveram a possibilidade de alcançar outros graus de conhecimento. Em certa medida, esse alcance se relaciona com a liberdade e a capacidade de ter uma leitura crítica da realidade.

Quando chegou a época de ingressar no então 2º grau¹, em 1988, optei pelo Curso de Magistério, ocasião em que entrei em contato com as primeiras questões pedagógicas. Era um coletivo de mulheres, pois a nossa presença era maciçamente maior que a dos homens. As ideias pedagógicas motivavam-nos à problematização da educação. De certa forma, estávamos envolvidas em um movimento de valorização, de compreensão do concreto, que era o trabalho a ser realizado na escola, estávamos envolvidas em uma construção histórica. Como disposto em “O Capital” por Marx (2013), um processo histórico-natural, que determina a vontade, a consciência e as intenções. São diversas as forças do desenvolvimento e cada período histórico possui suas próprias leis.

¹ Na época, estava em vigor a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°. 5.692/71. Com a mudança para a LDBEN 9394/96, esta etapa passou a ser definida como Ensino Médio. A Lei 5.692/71 visava a profissionalização do Ensino Secundário, porém a legislação para esta etapa se ampliou a partir de 1996.

Meu interesse pela educação aumentou com as leituras e as vivências e optei por cursar uma licenciatura. Assim, ingressei no Curso de Educação Física – Licenciatura Plena da UFSM (RS) em 1991. O Curso na época possuía características generalistas, ou seja, habilitava para vários campos de atuação tais como a escola, o clube e academia. Diferente do Magistério, a licenciatura oferecia muitos espaços e a escola era um deles. Por uma característica do Curso, havia uma prevalência da área não escolar. Com isso, durante a graduação tive pouco contato com as vivências escolares, tanto que, após a conclusão da graduação, optei pelo Curso de Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano, Subárea Fisiologia do Exercício (1996).

Em 1997 fui nomeada para o magistério público municipal de Santa Maria (RS), assumi as atividades na E.M.E.F. junto ao CAIC “Luizinho de Grandi”, com pouca experiência na área, pois realizei poucas atividades em espaço escolar durante a graduação. No entanto, na medida em que fui produzindo as aulas, fui me encontrando novamente como professora. Foram e são muitos os desafios vivenciados. Muitas indagações, semelhantes às apresentadas por Mészáros (2008): “Para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (p.17). Nesse sentido, preocupei-me que as aulas de Educação Física fossem significativas para os estudantes, não fossem somente práticas, sem fundamentação.

Desde o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) percebi que o cotidiano das professoras ultrapassava a sala de aula, a escola, pois escutava os relatos das suas rotinas, dos cuidados com a família e a profissão. Para os colegas homens, parecia que esse elemento era menos intenso. Embora em épocas diferentes, dialeticamente remetem às questões analisadas por Marx (2014), visto que a entrada das mulheres nas fábricas fez com que o sistema capitalista absorvesse as famílias, ao atribuir-lhes um processo de produção socialmente organizado para além da esfera domiciliar. As mulheres assumiram funções nas fábricas juntamente com as já exercidas em suas famílias. Seria o processo que Viana (2006) analisa, fundamentado em Marx, como a dupla jornada de trabalho, pois a mulher exerce a atividade remunerada da mesma forma que está comprometida com o processo de reposição da força de trabalho.

No ano de 2001, fui nomeada para a E.E.E.F. Almiro Beltrame. As duas escolas em que trabalhava eram espaços prioritariamente femininos e, apesar das diferenças de cada colega, os relatos eram sempre semelhantes. Eram questões relacionadas com a rotina das mulheres e, também, sobre as condições de trabalho de professores. Lembrando a argumentação de Kuenzer (2008), com a mudança das bases materiais de produção, como resultado da mudança nas relações econômicas, os processos produtivos tornam-se mais intensos e flexíveis. Essa realidade também chega à escola com mudanças impactantes. Pautando-se em Marx (2013), é possível entender que se intensifica o processo de produzir mais-valia, pois aumentam as exigências de trabalho para o professor, sem alterar significativamente o valor da força de trabalho.

Com isso, muitos professores e professoras, saliento que não todos, perderam em diferentes intensidades, o sentido sobre o seu trabalho, tornando ele bastante mecanizado, implicando na alienação. Nesse aspecto, retomo a importância do conceito de trabalho em Marx (2013), pois “atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a própria natureza” (p.211). A minha forma de atuar sobre a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras foi por meio da escrita e produção a partir das produções de sala de aula. De 1999 até 2004, escrevi e publiquei sobre as aulas de Educação Física, participei da organização de oficinas e outras atividades pedagógicas. Foram experiências muito significativas, uma vez que interagi com colegas e tive momentos muito gratificantes com os estudantes. Foi um período de inserção no trabalho pedagógico na Educação Física, quando vivenciei as dificuldades e facilidades que se relacionam à produção da aula, à valorização da área no cotidiano da escola. Do ingresso na rede pública de ensino até os meados da década de 2000, houve uma mudança drástica na organização do trabalho, em função da reestruturação produtiva do capital. Progressivamente, as horas passaram a serem dirigidas para a sala de aula, com a diminuição do espaço para outras atividades relacionadas.

Em 2005, ingressei no Mestrado em Educação na UFSM, sob a orientação do Prof^o Dr. Hugo Norberto Krug, na LP1 – “Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional”. Para mim, foi uma importante oportunidade para aprofundamento dos estudos e reflexões sobre a educação e a escola. Então, passei a pesquisar sobre os professores de Educação Física, partindo do que eu vivenciava na escola, especialmente sobre as particularidades da área que

colaboravam (ou não) para o desenvolvimento profissional de professores e professoras. Entre tantos desafios, havia a preocupação com a valorização da Educação Física na escola que, segundo Daoli (1996), não depende diretamente apenas de uma melhoria na formação profissional ou de um significativo aumento salarial, ou somente de uma maior dotação de materiais. Embora esses fatores sejam necessários, eles parecem não ser suficientes para a revisão do papel da Educação Física, já que esbarram na própria tradição cultural da prática. A mobilização das professoras e professores torna-se um importante instrumento para a resistência e valorização dos conhecimentos que sustentam a área na sua articulação teórica e prática.

Partindo das perspectivas trabalhadas no Curso de Mestrado, defendi, em 2007, a dissertação “Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS)”, (CRISTINO, 2007). Neste estudo, objetivei relacionar a literatura acadêmica com a realidade de professores de Educação Física da rede municipal, buscando compreender como eles atendiam às suas necessidades formativas, como se inseriam nas escolas e como percebiam as metas da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (RS).

Os resultados da dissertação indicaram a importância da formação continuada, preferencialmente aquela realizada na escola, pelo coletivo de professoras. Mas não era suficiente para sanar as complexas demandas do trabalho dos professores. Assim, evidenciaram-se outros dois elementos: a gestão e o trabalho. As condições de trabalho dos professores se sobressaíram como limitante, pela ausência de aspectos compreendidos como essenciais: infraestrutura física, recursos materiais, jornada de trabalho. A gestão, pela influência da concepção pedagógica de sua equipe, tanto da SMEd – Secretaria de Municipal de Educação, quanto da escola na manutenção ou não, da condição secundária do componente curricular. De 2007 para 2017, um percurso histórico de 10 anos, observo que se intensificaram os agravantes, demonstrando a necessidade de se restaurar o trabalho coletivo que vem se perdendo com os anos.

No ano de 2007, quando concluí o Mestrado, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. No Curso, desenvolvi a monografia: “Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos” (CRISTINO, 2009).

Nesse estudo, analisei a compreensão do professor de Educação Física por ele mesmo, inserido na organização da escola e pelos coordenadores pedagógicos. Entre os resultados, destacaram-se as características da sala de aula da Educação Física (principalmente a quadra), a organização dos professores da área, nas escolas pesquisadas frequentemente os deixou em um espaço à parte do ponto de vista da gestão. E novamente, evidenciaram-se questões sobre o trabalho nos discursos dos professores. Além da gestão propriamente dita, o trabalho foi uma categoria bastante referendada, salientando-se novamente, a necessidade da discussão do trabalho que é produzido na área.

Com a finalidade de compreender a categoria “trabalho”, em 2012 ingressei no Grupo Kairós (PPGE/ UFSM), Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, coordenado pela Professora Dr^a. Liliansa Soares Ferreira, com quem eu já havia trabalhado em outras oportunidades. No Grupo Kairós, aprofundi a compreensão sobre a categoria trabalho, conheci as leituras marxistas e iniciei estudos sobre o “trabalho pedagógico” pesquisado por Ferreira (2017; 2011; 2008).

Em 2013, ingressei no Doutorado em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Liliansa Soares Ferreira, na linha de pesquisa 2 – Práticas escolares e políticas públicas. A temática principal do anteprojeto foi o trabalho pedagógico de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). No entanto, na medida em que me envolvi com o tema, aumentou o interesse em compreender o “trabalho pedagógico de professoras de Educação Física”, mais especificamente, como a historicidade do trabalho feminino e da Educação Física influenciam no trabalho produzido por essas professoras, como os processos analisados em Marx (2013) manifestam-se na produção de suas aulas e no seu lugar no interior da escola. É preciso se incorporar à produção do conhecimento em Educação Física, a problematização das circunstâncias ao conhecimento produzido. Isso supõe analisar os sentidos político, cultural e econômico, que se manifestam na sociedade e repercutem na escola.

Existe uma condição feminina a ser considerada no trabalho pedagógico, uma especificidade que o qualifica e o diferencia, em certos aspectos, do mesmo trabalho quando realizado por homens. Nesse sentido, cabe compreender como a mulher vem se constituindo historicamente no conjunto das relações sociais, especialmente,

como se manifesta na sociedade de classes. Assim, existem “Dialéticas do Feminino²” para o trabalho pedagógico, ainda pouco pesquisadas.

As “Dialéticas do Feminino” surgiram a partir de reflexões da Autora, fundamentadas na literatura sobre os desafios enfrentados pelas mulheres historicamente, os quais possam refletir no trabalho de professoras. Entre os autores que analisam esses desafios, encontram-se Marx (2013) com sua preocupação sobre a exploração da força de trabalho das mulheres no primeiro tomo de “O Capital”, Saffioti (2013), com sua abordagem sobre a mulher na sociedade de classes, e Viana (2006), o qual respalda sua análise na questão da mulher na sociedade e de que maneira se articulam a mediação, a contradição, a historicidade e outras categorias dialéticas. Esse é um termo em construção, o qual se evidenciará na medida em que se definirem as peculiaridades do feminino como espaço de historicidade, contradição e práxis no trabalho pedagógico realizado pelas professoras.

A trajetória acadêmica sempre esteve articulada à trajetória profissional e as reflexões produzidas na Universidade colaboraram para o desenvolvimento do trabalho que produzo na escola. Já trabalhei como coordenadora pedagógica e orientadora educacional e esses espaços possibilitaram uma compreensão ampla da educação. Assim, busquei compreender dialeticamente os acontecimentos, em uma ação que Marx (2013) compreende como transformar em realidade algo que já existia idealmente antes na minha imaginação como trabalhadora.

A construção da proposta de pesquisa e sua justificativa

A proposta de pesquisa se concentra no materialismo histórico-dialético e na interposição de suas categorias. Na proposição de relacionar a obra de Marx com as relações existentes entre Trabalho e Educação, seu caráter histórico e dialético. Comenta Hobsbawn (2013) que Marx teve o cuidado de enfatizar que a história da humanidade não poderia ser escrita como a sucessão de eventos econômicos; porém, alguns elementos tornavam-se necessários para a sua compreensão crítica. “Todos eles consideram os desenvolvimentos históricos em um quadro referencial

² Dialéticas do Feminino é um termo assumido pela Autora para a compreensão dialética da condição feminina que se manifesta no trabalho pedagógico.

de maior ou menor duração, abrangendo a amplitude global do desenvolvimento humano” (2013, p. 170).

O ser humano produz e se autoproduz pelo trabalho, pois, segundo Marx (2013), fora das condições de opressão, o trabalhador manifesta sua vontade durante todo o curso do trabalho. Essa articulação entre sua construção histórica e o trabalho que realiza implica também no desenvolvimento da sociedade. A produção acontece em um determinado nível de desenvolvimento social, trata-se da produção de indivíduos que vivem em sociedade. Assim, poderia parecer que, para se falar de produção, seria necessário: ou descrever o processo de desenvolvimento histórico nas suas diferentes fases; ou declarar, de início, que está se referindo a uma determinada época histórica bem definida, como, por exemplo, à produção burguesa moderna, que é na realidade o tema específico.

Considerando a perspectiva dialética, o “trabalho pedagógico” é investigado por Liliana Soares Ferreira e o Grupo Kairós/UFSM – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Será subsídio desta investigação as pesquisas sobre “trabalho pedagógico” de Ferreira (20107) e suas sistematizações (FERREIRA, 2011, 2017). Também fundamentam a investigação da categoria os estudos de Taffarel (1993), Frizzo (2012); Freitas (2014). O ponto comum entre trabalhos é a compreensão da referida categoria conforme o materialismo histórico e dialético.

Assim sendo, cabe defini-lo como uma produção do professor (FERREIRA, 2017) a qual está influenciada pelos mecanismos da sociedade capitalista, pelas relações que ocorrem no âmbito da escola e entre professor e estudante. Está fortemente relacionado com a natureza do pedagógico ao qual se refere, e, como analisa Ferreira (2008) no estudo “Gestão do Pedagógico, de qual pedagógico se fala?”, existe uma estreita relação entre o pedagógico, o espaço, o tempo e o trabalho realizado na escola, assim como os componentes políticos e éticos. Os professores têm no pedagógico a centralidade do seu trabalho, pois envolve a constituição tanto do professor, quanto do estudante.

Quanto à relevância do trabalho pedagógico, Frizzo; Ribas; Ferreira (2013) comentam que este se expressa no projeto e na organização da escola, tornando-se categoria central. “Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações” (p.563). As premissas que justificam sua relevância estão no sentido de trabalho

atribuído por Marx (2013) e nas concepções de pedagógico, especialmente a abordagem já comentada de Ferreira (2008; 2017).

Dentro das inúmeras particularidades do pedagógico, delimitam-se os aspectos referentes à Educação Física Escolar e às “Dialéticas do Feminino”. Sobre a Educação Física Escolar, corroboram autores como Molina Neto (1998); Ribas; e Ferreira (2013). Percebe-se que o pedagógico da Educação Física é fortemente marcado por diferentes períodos históricos, da mesma forma que existe uma diversificação muito ampla de concepções, situação que implica no trabalho dos professores da área. Por um lado, a diversificação enriquece as abordagens; por outro, incentiva a consolidação de processos capitalistas, voltados para a eficiência e produtividade. Segundo Molina Neto (1998), ao analisar a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), elementos como o conteúdo, a criatividade, o disciplinamento e a crítica-emancipatória perpassam as aulas dos professores. Reconhecer a natureza do pedagógico que se manifesta no trabalho de professores, oferece indícios sobre as articulações que estabelecem na consolidação de seu trabalho.

O estudo de Ribas; Ferreira (2013) sobre práxis pedagógica sugere que o contexto define o pedagógico e, quando inserido na escola, sofre a interferência de normatizações, relações de poderes e das inter-relações entre sujeitos. Aqui também se inserem as políticas educacionais. A práxis pedagógica estaria relacionada com a leitura do real, e o aspecto importante que fundamenta a introdução deste Projeto é a “necessidade dos professores recuperarem suas condições de trabalho, assim como efetivamente esclarecer qual é o trabalho dos professores” (p.13). Logo, retoma-se a análise de Ferreira (2006; 2008) sobre o trabalho de professores que é a produção da aula, toda a relação que visa conhecimento, produzidos por alunos e estudantes, em contexto políticos, históricos, sociais e econômicos que nela interferem.

Considerando a influência do contexto, das especificidades do pedagógico, também se acrescenta a esta investigação: compreender como as “Dialéticas do Feminino” se integram dialeticamente ao trabalho pedagógico. Nesta investigação, aborda-se a condição feminina que percebe o gênero como uma construção social e histórica. Segundo Viana (2006), o gênero em seu sentido restrito possui caráter abstrato, bem como reforça produções ideológicas que ofuscam a visão das relações sociais concretas em sua totalidade (p. 05). Compreendê-lo a partir das

“Dialéticas do Feminino”, do materialismo histórico-dialético é supor que a constituição das mulheres se consolida em condições emancipatórias, afastada de formas de opressão. A mulher necessita romper com a submissão histórica vivenciada, produzindo seu trabalho com os direitos e igualdade pertencentes a todos os seres humanos. Especialmente o trabalho das professoras que foi significativamente feminizado (TAMBARA, 2008); (YANOULLAS, 2011), contém em si elementos que em um processo histórico que integraram o trabalho pedagógico.

Paralelamente às considerações sobre o trabalho pedagógico, a Educação Física Escolar e Dialéticas do Feminino, percebe-se que também a constituição dos cursos de licenciatura, a salientar o Curso de Educação Física da UFSM, foram influenciados por questões sociais, fruto de períodos históricos determinados, definindo, a partir disso, elementos para a organização do trabalho das professoras egressas do referido Curso.

Partindo das considerações iniciais, a articulação das temáticas foi organizada na figura a seguir:

Figura 01 - Apresentação das temáticas da investigação



Fonte: Elaborada pela Autora.

As relações acima explicitadas na Figura 01 estão alicerçadas nas lutas de classe, disputa travada entre uma classe social dominante e outra dominada, condição necessária para a transformação social, que nos primórdios da organização da teoria marxista, se encontrava em “Manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 2008). O fato crucial presente na obra, residiu na necessidade da

união da classe trabalhadora. Dessa forma, muito mais do que evidenciar uma disputa entre mulheres e homens, ou das mulheres contra o capitalismo, há de se perceber que existe uma luta da classe trabalhadora e que adentrando nesta classe, esta pesquisa objetiva ressaltar como a luta que é abrangente e necessária, afeta as professoras, seu trabalho pedagógico e sua condição feminina.

Partindo das considerações iniciais, objetiva-se investigar como a constituição desse trabalho se organiza a partir dos discursos de professoras pelo viés do materialismo histórico-dialético. A trajetória histórica da pesquisadora, juntamente com as fundamentações apresentadas, estrutura algumas questões:

- como tem se configurado o trabalho pedagógico e as políticas educacionais na sociedade capitalista?
- de que forma as mulheres constituem sua historicidade e encaminham o trabalho pedagógico produzido a partir do Curso de Licenciatura em Educação Física investigado?
- de que forma a “hegemonia masculina”, que marcou a Educação Física, manifesta-se nos discursos das professoras?
- de que forma as “Dialéticas do Feminino” constituem-se no trabalho pedagógico?

Esses questionamentos sobre as categorias de pesquisa encaminharam a seguinte problematização: **Como se evidenciam as Dialéticas do Feminino nas relações entre o trabalho pedagógico e as políticas educacionais oficiais presentes nos discursos de professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (RS)?**

A partir da problematização foi delimitado como objetivo geral: Analisar as Dialéticas do Feminino nas relações existentes entre o trabalho pedagógico e as políticas educacionais oficiais presentes nos discursos de professoras de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Da delimitação mais ampla, foram elaborados como objetivos específicos:

- 1) Historicizar o Trabalho Feminino e a Educação Física Escolar, com a finalidade de encaminhar a compreensão sobre o trabalho pedagógico de professoras da Rede

Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Educação Física da UFSM.

2) Compreender as políticas educacionais e as orientações legais do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, que emergem no trabalho das professoras.

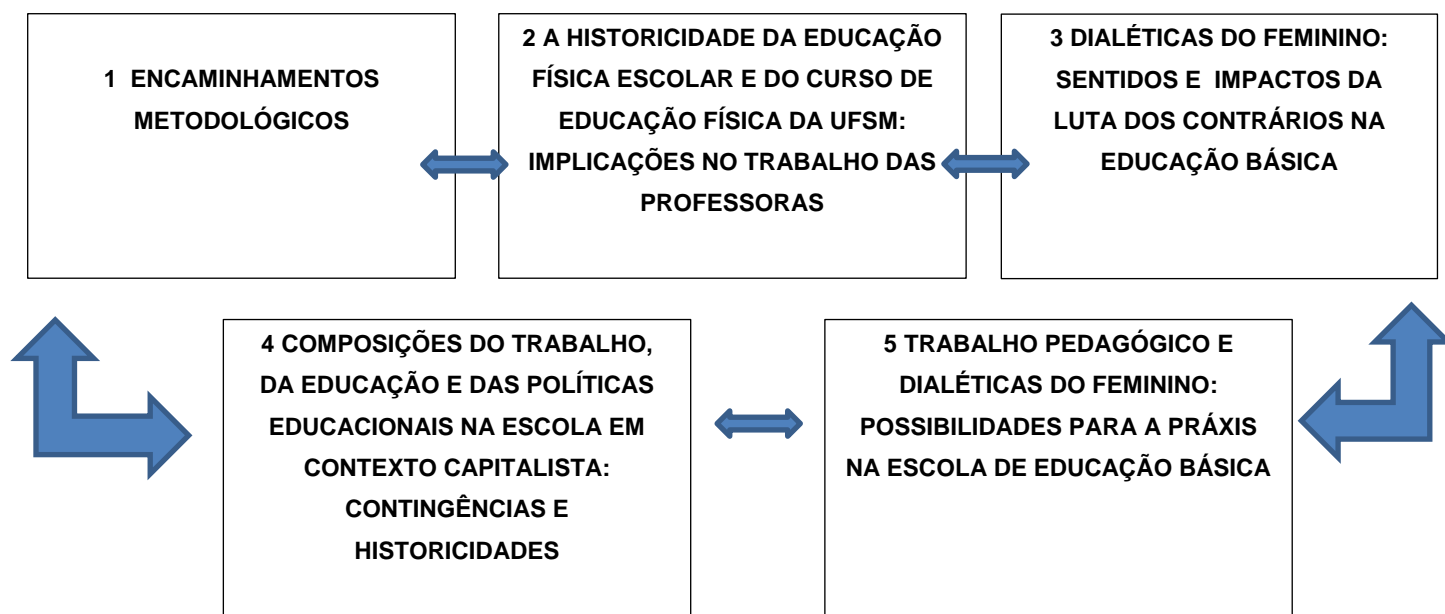
3) Analisar o trabalho pedagógico de professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Educação Física da UFSM.

Os elementos comentados no decorrer da apresentação, as questões iniciais, a problematização e os objetivos, se fundamentam no pressuposto da tese:

Os movimentos de natureza dialética repercutem nas ações da escola e na constituição do trabalho pedagógico. Essas repercussões são o recorte de um contexto maior que é a sociedade capitalista. No caso das mulheres, elas possuem uma trajetória histórica peculiar de inserção no mundo do trabalho e, em particular, no campo educativo. No contexto maior das lutas de classe, busca-se problematizar a dominação do capitalismo sobre as mulheres, especialmente as da classe trabalhadora. Essa dominação se manifestou de diferentes formas nos diversos setores da sociedade, a destacar as professoras. Na Educação Física, que se caracterizou por uma tradição militarista, ligada à manutenção dos projetos hegemônicos da nação, o ingresso das mulheres aconteceu paulatinamente, pois havia muitos espaços restritos para a condição feminina. Como consequência, a organização de Cursos de Licenciatura em Educação Física assumiram os princípios dominantes. Esse fato operou como desafio para a constituição do trabalho pedagógico das egressas do Curso em questão. Com isso, supõe-se que, por toda a trajetória de inserção no mundo do trabalho e estruturação da Educação Física como área, as “Dialéticas do Feminino” se manifestam no seu trabalho e se constitui como uma categoria significativa a ser considerada na compreensão da constituição do trabalho pedagógico.

A sistematização da tese considera a seguinte estruturação:

Figura 02 - Organização dos capítulos da tese:



PALAVRAS CHAVE: Trabalho Pedagógico; Dialéticas do Feminino; Educação Física Escolar; Políticas Educacionais.

Fonte: Elaborada pela Autora.

Sendo assim, o texto foi organizado em cinco capítulos:

Capítulo 1 – *Encaminhamentos metodológicos*, explicitando o teórico-metodológico que embasará a investigação, que é o materialismo histórico-dialético;

Capítulo 2 - *A historicidade da Educação Física Escolar e do Curso de Educação Física da UFSM: implicações no trabalho das professoras*, em que é analisada a historicidade da Educação Física, a organização do Curso de Licenciatura e suas implicações no trabalho das professoras;

Capítulo 3 - *Dialéticas do feminino: sentidos e impactos da luta dos contrários na Educação Básica*, que apresenta a construção da categoria, trabalho feminino, divisão sexual do trabalho e os desdobramentos desses processos no magistério da Educação Básica;

Capítulo 4 - *Composições do trabalho, da educação e das políticas educacionais na escola em contexto capitalista: contingências e historicidades*, que se pauta na análise da categoria “trabalho”, relações entre “Trabalho e Educação”, sentidos atribuídos às políticas educacionais, a reestruturação produtiva do capital nos discursos das interlocutoras;

Capítulo 5 - *Trabalho pedagógico e Dialéticas do Feminino: possibilidades para a práxis na escola de Educação Básica*, como se organiza pedagogicamente a Educação Física Escolar, a constituição do trabalho pedagógico e suas relações com as Dialéticas do Feminino.

Compreende-se que aprofundar as categorias citadas contribui para os estudos em “Trabalho e Educação”. Principalmente, pretende-se dar visibilidade à condição feminina, com a finalidade de compreender como ela se expressa no trabalho pedagógico que se materializa na Educação Física na escola de Educação Básica. Essa expressão será observada na perspectiva da classe social e suas lutas, na relação contraditória entre os interesses do modo de produção capitalista e os modos de vida inerentes aos sujeitos, nas possibilidades de transformação que proporcionem, a partir da educação, um projeto superador de vida em sociedade.

CAPÍTULO 1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

ELOGIO DA DIALÉTICA

*A injustiça avança hoje a passo firme.
Os tiranos fazem planos para dez mil anos.
O poder apregoa: as coisas
continuarão a ser como são.
Nenhuma voz além da dos que mandam.
E em todos os mercados proclama a exploração:
Isto é apenas o meu começo.*

*Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem:
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos.
Quem ainda está vivo nunca diga: nunca.
O que é seguro não é seguro.
As coisas não continuarão a ser como são.
Depois de falarem os dominantes, falarão os dominados.
Quem pois ousa dizer: nunca?
De quem depende que a opressão prossiga? De nós.
De quem depende que ela acabe? De nós.
O que é esmagado, que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o retenha?
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.
E nunca será: ainda hoje.*

(Bertold Brecht)

“Elogio da Dialética” abre o capítulo, por sintetizar a abordagem que constituirá o referencial teórico-metodológico desta tese. O poema apresenta as dificuldades enfrentadas pelos seres humanos, a opressão, as injustiças, a exploração e, também, as alternativas para a superação dessas condições e o potencial dos seres humanos. Dessa forma, o capítulo organiza-se em pontos principais:

- o materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-metodológica;
- as categorias dialéticas;
- “análise dialética” como tipo de pesquisa qualitativa a ser desenvolvida;
- as técnicas de produção e análise dos dados;
- dados da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) e das interlocutoras.

1 .1 Caminhos teórico-metodológicos da investigação

Busca-se, nesta seção, apresentar o referencial teórico-metodológico que organiza a problematização e os capítulos posteriores da investigação. Primeiramente apresenta-se a dialética materialista, elementos relacionados ao método, às classes sociais e os subsídios do método para o estudo do trabalho pedagógico no grupo específico das professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Este texto também se torna basilar para a compreensão das categorias dialéticas que serão discutidas na sequência.

Para Marx o método é a proposição de um modo de vida, trata-se da interpretação do cotidiano, como as forças produtivas do capital interferem na classe trabalhadora e as possibilidades de superação das condições de opressão. Marx (2007; 2008; 2013), em “Ideologia Alemã”, “Contribuição à Crítica da Economia Política” e “O Capital” propõe que, tanto a transformação da sociedade, quanto a sistematização de conhecimentos partam de uma base material que, segundo a sua proposição, considera a história e a economia política. Logo, serão comentadas referências sobre o materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 1987); (FRIGOTTO, 2000); método da Economia Política (MARX, 2008), relação abstrato e concreto (KOSIK, 1976) e considerações sobre o método (NETTO, 2011); (LEFEBVRE, 1969).

O materialismo histórico dialético assim se denomina por interpretar questões materiais de forma dialógica, que inclui complexos fenômenos sociais. Marx (2013), em “O Capital”, dedicou-se a discorrer sobre uma teoria que critica a economia política e propõe uma alternativa, fundamentada no pensamento socialista marxista. No Posfácio de 1873, o método aparece quando Marx (2013) se refere à necessidade de uma luta de classes que enfrente a configuração da produção social capitalista, que supostamente parece ser definitiva. Trata-se de um alerta para a classe trabalhadora sobre os riscos ocasionados pelo sistema e com drásticas consequências caso a luta de classes permanecesse latente. Marx (2013) se refere às leis que regem os fenômenos, como eles se interligam, num determinado tempo histórico. O sistema capitalista tem se metamorfoseado em diferentes tempos históricos, indicando a existência de um contexto de luta de classes imanente que provoca constantemente o sistema. Ainda assim, os modos de produção expropriam

a força do trabalhador com o aumento da mais-valia. Também, em mais trabalho, formas diferenciadas de trabalho e principalmente, em uma dominação que, apesar de sutil, é tão intensa quanto se fosse mais evidente. O método, nessa perspectiva, corrobora para que o trabalhador desenvolva uma leitura atenta da realidade, compreenda como se insere no modo de produção capitalista, para o qual se encaminha esse modelo, ressaltando a importância da luta nesse processo.

Então, o materialismo histórico-dialético interpreta criticamente a realidade no contexto vigente do capitalismo, buscando através da compreensão concreta da sua organização, alternativas para a superação dos infinitos aspectos de degradação do ser humano, provenientes dessa ordem social. Sem o concreto e profundo conhecimento do real, não é possível a defesa dos subterfúgios do capitalismo, em especial na sociedade de classes, em que uma classe social domina e não reconhece a outra, encaminhando fenômenos relacionados ao processo de intensificação do capital. Sendo assim, a análise dialética parte da relação entre as classes sociais, e do embate dessas classes, burguesia e proletariado, e das pressões capitalistas sobre a classe trabalhadora.

No “Método da Economia Política” presente em “Contribuição à crítica da Economia Política”, segundo Marx (2008) há elementos fundamentais, a começar pela importância do reconhecimento das classes sociais³. Para Marx (2008), as classes sociais são imprescindíveis, tanto quanto os elementos que perpassam suas relações: trabalho assalariado, capital, divisão de trabalho, entre outros. Nesse contexto, o “trabalho”, segundo Marx (2008), é uma categoria simples e tão antiga quanto a história da humanidade. Porém, do ponto de vista econômico, é uma categoria moderna, visto que é capaz de aglutinar em si todas as condições que engendram o capitalismo.

Sobre o método da Economia Política, Marx (2008), parece que a primeira vista, a análise comece pela população, considerando as classes sociais, como elas se estabelecem em diferentes locais, como os modos de produção interferem nessas classes, e se esses elementos permitiriam a compreensão daquilo que é concreto. “A população é a base de todo ato social da produção” (p. 258). Ocorre que a população, que é a totalidade, seria uma abstração se não fosse percebida a

³ No “Manifesto do Partido Comunista” Marx; Engels (2008), as primeiras referências às classes sociais relatam hierarquias diferenciadas de posições dos indivíduos. Com o capitalismo surge a divisão social do trabalho, a qual estabelece contraposições entre burgueses e proletários, que são definidos pelas relações sociais de produção.

partir das classes sociais. Analisar os sujeitos em isolado encaminha uma abstração do método. Contudo, não oferece informações reais do concreto, que, em sua complexidade, necessita analisar as relações entre a contradição de princípios teóricos e fenômenos empíricos. Existe um movimento que transita do concreto ao abstrato e retorna ao concreto, com as categorias a ele relacionadas, localizadas em um plano histórico. Nas palavras de Marx (2008):

O concreto aparece no pensamento como o 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 (p. 259).

Triviños (1987) ao versar sobre a pesquisa em Ciências sociais aborda a concepção materialista por três aspectos importantes: a *materialidade do mundo*, o qual define que todo objeto que se realiza na realidade é material; a *materialidade é anterior à consciência*, com isso a consciência é um reflexo da matéria que existe objetivamente. Também, que o *mundo é conhecível*, ou seja, na medida em que o sujeito interage com o objeto, gradualmente passa a conhecê-lo na sua essência.

Conforme Marx (2008), na sistematização relacionada ao “Método da Economia Política”, a permanência no campo da abstração não é suficiente para compreender cientificamente os princípios sociais. Por isso, a necessidade de estabelecer um “concreto pensado” que parta da abstração. A abstração que Marx considera está aportada na teoria social, denominada abstração real. As recomendações quanto ao método é que este parta da abstração para se apropriar do objeto e o reproduza em forma de concreto pensado. Porém, essa abstração é acerca do mundo real e não de algo abstrato propriamente dito.

O concreto é definido por Marx (2008) como a “unidade da diversidade”, e resulta de uma interpretação dialética da unidade, suas conexões e interações com diferentes fenômenos em um sistema e não como uma perspectiva abstrata do fenômeno. O concreto proporciona elos reais entre os fenômenos, e a unidade se manifesta muitos mais por diferenças do que por semelhanças.

Sobre a questão do concreto, Kosik (1976) em “Dialética do concreto”, rediscute os conceitos acerca do método de Marx, aproximando-o de outras fundamentações teóricas, ampliando conceitos como o da economia. O Autor reforça que, embora existam etapas em separado, as categorias são compreendidas como um todo orgânico. Nesse aspecto, comenta a “dialética da totalidade concreta”

e define “o mundo da realidade como mundo da realização da verdade” (KOSIK, 1976). A realidade não está pronta, porém a realização da verdade possibilita o encaminhamento do processo revolucionário que está por vir.

Para o referido avanço, Kosik (1976) ressalta que é requerida a destruição da pseudoconcreticidade, observada nos seguintes aspectos:

- 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de humanização do homem (A. Kolaman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chaves;
- 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”;
- 3) realizações da verdade e da criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social e histórico (p.24).

Destacam-se como elementos para a superação da pseudoconcreticidade a crítica revolucionária, o pensamento dialético e a realização da verdade que se origina em um indivíduo social e histórico. A pseudoconcreticidade implica na compreensão imediata do mundo, sem a preocupação com aquilo que é ontológico do ser. Nessas condições, o processo histórico se materializa como reificado ou coisificado, a articulação entre pensamento e ação nem sempre está acordada com a realidade, que, por esse viés, trata-se da objetivação da realidade que encaminha a transformação.

Na “Ideologia Alemã”, em que sobressai a concepção materialista da história, Marx; Engels (2007) justificam que sua teoria parte do real, da ação de indivíduos sobre seus modos de vida e das produções já concretizadas, pressupõe a “constatação da organização corporal destes indivíduos e por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza” (p.27). No fenômeno a ser investigado empiricamente, que é o trabalho de professoras de Educação Física, concerne analisar como a constituição desse trabalho, que é corporal, de um sujeito que interage com a natureza, ocorre com as mulheres. Como será discutida nos capítulos posteriores, a produção histórica da mulher, sua constituição como trabalhadora foram submetidas a uma ordem vigente que exigiu delas uma capacidade particular de resistência, “produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material. [...] o que os indivíduos são dependem das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p.27-28). As condições materiais são um elemento importante, pelo qual se percebe em que grau se estabelecem as relações entre sujeitos e contexto. Quando se

manifesta a opressão, o trabalho é estranhado, o sujeito não se percebe naquilo que produz, torna-se inerte perante as ações do capital. Essa situação é revertida ao reconhecer-se como parte integrante do processo de trabalho, pois a consciência dessa materialidade define a atividade social.

Marx; Engels (2007) comentam a divisão do trabalho, que na estrutura interna de uma nação contém em si outras subdivisões. Nesse ínterim ocorrem manifestações que levam em conta particularidades dos sujeitos e os trabalhos que possam realizar. A mesma divisão pode desencadear efeitos como o patriarcalismo, a escravidão e ampliar a separação entre classes. A divisão do trabalho na totalidade que é a sociedade capitalista tornou historicamente a escola como um local do trabalho feminino. Apesar da predominância feminina se constituir como uma resistência, ao mesmo tempo, é fortemente tangenciada pelas orientações da ordem social vigente, que constitui uma dominância masculina. Mulheres constroem historicamente significados para a sua existência, que definem o teor das relações que elas estabelecem no social. De certa maneira, esse teor possui um enfoque hierárquico, que direta ou indiretamente influenciará os modos de vida desse grupo.

O trabalho pedagógico está impregnado dessas relações sociais e políticas de produção. Estas apresentam-se na superestrutura sentidos, crenças, interferindo nas percepções do sujeito sobre o mundo, muitas delas sugerindo comportamentos. Os sentidos de opressão que afetam a mulher em diferentes períodos históricos se metamorfoseiam na estrutura, assumindo conotações sutis que permanecem nas relações e mantém certo caráter de hierarquia e submissão ao trabalho da mulher na sociedade capitalista. A análise dialética permite que se compreenda que a condição feminina que está presente nos dias atuais é consequência de um conjunto de relações sociais e de produção que a constituíram como trabalhadoras.

Também colabora para o entendimento do método dialético Lefebvre (1969), afirmando que as leis do método oferecem subsídios para se penetrar no objeto, em sua realidade. São leis internas que consideram o objeto em si e imerso em sua totalidade. Assim, são universais e concretas e que, por esse motivo, incluem, entre o universal e o concreto, o particular. Com a observação de Lefebvre (1969), mesmo em condições particulares, percebe-se o todo. Ao relacionar com a investigação, a compreensão do trabalho pedagógico de professoras de Educação Física possuiu suas peculiaridades, porém fornecerá evidências para percepção sobre o trabalho de professores em um âmbito mais amplo. O desafio reside em levar para o campo

do conhecimento a dialética do real. Existem formas diversas para compreender o campo dialético, e, no materialismo histórico, o pensamento transita do plano abstrato, teórico, para o dialético, real.

Embora o método não possua uma estrutura rígida, fato que comprometeria sua integridade como proposta metodológica, apresenta evidências que sistematizam a sua organização. Netto (2011) em “Introdução ao estudo do Método em Marx”, comenta que o ponto inicial envolve situar a posição em que o sujeito e objeto da pesquisa se encontram na sociedade capitalista, para então compreender as relações implicadas entre os elementos. As relações originadas são inúmeras e o aprofundamento do conhecimento sujeito-objeto proporciona o inicial entendimento concreto que paulatinamente se constitui no plano do pensamento para o encaminhamento do concreto real. Existe um vínculo indissociável entre elaboração teórica e formulação metodológica (NETTO, 2011). O referido vínculo é pertinente, pois perpassa toda a estrutura da investigação e intensifica a formulação dos elementos metodológicos. Percebe-se a articulação do método com a organização social, visto que as categorias fundamentais estão situadas em um contexto e, a partir dele, se manifestam e determinam os modos de vida dos seres humanos.

Corroborando para esse argumento, Frigotto (2000), no capítulo “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional”, argumenta que esses modos de vida são perpassados por diversos elementos, entre eles crenças e valores definidos pela ordem social vigente. “Romper com o modo dominante ou a ideologia dominante é condição necessária para um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2000, p. 77). Isso requer que a postura de mundo anteceda o método, e a organização de um inventário sobre o que se pretende investigar, especialmente compreender como as categorias dialéticas se manifestam na realidade pesquisada.

Na mesma perspectiva, Konder (1992), em “O futuro da Filosofia da Práxis”, analisa as proposições de Marx no contexto do século XXI e percebe a existência de um vigor dialético no método, tornando-o não somente um método para interpretar a História, mas um método para se produzir a História, que oferece para uma classe a possibilidade de futuro. Isso porque, na concepção marxista, o “ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (p.106). A dialética materialista contribui para a percepção concreta de uma situação, o conhecimento da realidade e os elementos

que a influenciam, encaminhando a busca consciente e crítica por novas formulações. Trata-se da “crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 2000, p.81). O conhecimento se efetiva na práxis e toda a reflexão se desenvolve em uma proposição para transformar. O sujeito, ser social, reflete sobre suas condições materiais, porém é por meio do trabalho que avança para uma etapa posterior.

Assim, assumem importância as categorias dialéticas, princípios que, sistematizados, ressaltam o caráter dialógico da realidade que define o materialismo histórico-dialético. Dessa forma, segue-se apresentando as categorias dialéticas e suas contribuições para a compreensão do objeto a ser investigado.

1.1.1 As categorias dialéticas

A dialética, por meio de suas leis e princípios, passa por fases, compreendidas como a síntese (afirmação), antítese (negação da afirmação), síntese (união das duas primeiras), que produzem uma nova tese. Nesse aspecto, as categorias contribuem para a consolidação da compreensão do objeto que se situa em uma sociedade capitalista, e, nesse contexto, na luta de trabalhadores por melhores condições.

As diferentes categorias dialéticas, em suas particularidades, em um movimento dialógico, produzem o conhecimento, tornando-se basilares para a interpretação do objeto investigado. De certa forma, possibilita que as interpretações se insiram em agrupamentos com disposições específicas. Esse estudo considerará a formulação de categorias a partir de Cheptulin⁴ (1982); Kuenzer (1998) e Marx (2008), apresentando formas para a compreensão das categorias no materialismo. Cheptulin (1982) pela formulação das categorias, Kuenzer (1998) contribui com a compreensão das categorias de conteúdo e Marx (2008) pelo materialismo histórico e dialético ser a base teórica desta pesquisa e o método que propõe, ser sistematizado no trato das categorias.

Segundo Cheptulin (1982), as categorias analisam a realidade com a atribuição de graus de conhecimento e prática social. A observação de Cheptulin (1982) parte de Marx (2008) para o qual as categorias se vinculam à existência.

⁴ Ressalta-se a aproximação de Cheptulin dos estudos de Engels.

Assim sendo, refletem um contexto com dinamicidade, pois analisam o movimento que envolve o concreto.

Triviños (1987, p.54) define as categorias em linhas gerais como formas de “conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade, do pensamento”. Acrescenta ainda que, no materialismo, as categorias possuem relevância essencial para demarcar diferenças e semelhanças que são assinaladas no desenvolvimento do concreto. Segundo o Triviños (1987, p.54), “as categorias são ricas em conteúdo por refletirem os aspectos universais da realidade objetiva”.

Percebe-se que é um método histórico em constante contato com a realidade. Kuenzer (1998) sistematiza o método do materialismo histórico-dialético em dois grupos categoriais: as *categorias do método* – práxis, totalidade, contradição, mediação e historicidade, referendadas nos escritos marxianos, compreendidas como universais porque se vinculam a leis objetivas. As *categorias de conteúdo* – intermediam o universal e o concreto, que se organizam considerando os propósitos do objeto que se pretende investigar. Kuenzer (1998, p.62) justifica essa divisão categorial, pois “[...] o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação”. Os vínculos significativos entre as categorias de método e conteúdo, mesmo contendo em si particularidades, se relacionam para a compreensão completa do concreto pesquisado. Dessa maneira, o materialismo histórico-dialético requer a percepção sobre cada elemento, suas relações externas e internas.

Marx (2008) no “Método da Economia Política” refere-se ao movimento das categorias, a começar pela **totalidade** concreta, “uma concreção do pensamento” (p.259), um produto do pensar, do conceber, que tem como pressuposição seu objeto, a sociedade. Nessa ótica, todo o pensamento formulado, mesmo que em nível mental, parte do concreto, que é a sociedade capitalista com suas distinções de classe social e a luta imanente. Perceber a totalidade é conscientizar sobre um conjunto significativo de fatos que compõem a realidade.

Na obra “Dialética do Concreto” Kosik (1976) aborda a totalidade concreta e os desafios postos à superação da pseudoconcreticidade. Comenta o cuidado com a interpretação sobre a totalidade, pois: “Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos em conjunto não constituem, ainda a totalidade” (KOSIK, 1976, p.44). Os fatos somente representam o todo da realidade

quando analisados em uma perspectiva dialética, não como um todo composto por partes isoladas, mas que se comunicam e proporcionam inter-relações.

Contribui para a compreensão da totalidade Bottomore (1988), em “O Dicionário do Pensamento Marxista”, acrescentando que a totalidade é compreendida ao se considerar a historicidade e as mediações que a permeiam. Apesar de nessa argumentação não haver menção às outras categorias, pode-se constatar a existência delas no todo, como estruturas que fornecem a visão geral do fenômeno. Nas palavras de Bottomore (1998, p.596) existe “nas e através das mediações e transições múltiplas, pelas quais suas partes específicas e complexas estão relacionadas entre si”.

O sujeito conhece o mundo sempre como sujeito social; e a atividade que conhece a realidade é a atividade na perspectiva social. Logo, “o próprio conceito do fato é determinado pela concepção total da realidade social” (KOSIK, 1976, p.56). A totalidade dialética, portanto, pauta-se nos movimentos e desenvolvimento que a sociedade assume, pressupondo as demais categorias dialéticas que perpassam o concreto.

As categorias dialéticas se relacionam entre si. Assim, a totalidade se articula à historicidade, pela influência nos modos de produção da vida que variam periodicamente. O processo social de produção só tem significância quando percebido em sua **historicidade**, que, segundo Marx (2008) se diferencia da interpretação da economia burguesa, em que desaparecem as diferenças históricas. Na dialética materialista, a historicidade é elemento-chave, visto que analisa a trajetória social e histórica que a sociedade vem assumindo no decorrer do tempo.

A relevância da historicidade também é destacada por Marx; Engels (2008):

Toda a história tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, dominadas e dominantes, em diversos estágios do desenvolvimento social; que esta luta, porém, atingiu agora um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não se pode libertar da classe exploradora e opressora (a burguesia) sem simultaneamente libertar para sempre a sociedade toda da exploração, da opressão e das lutas de classes (p.09).

O Manifesto do Partido Comunista trata da história dos operários e a define pela luta de classes, que, segundo Marx; Engels (2008), configurou a sociedade de diversas formas em distintas épocas históricas. A sociedade constitui-se historicamente por meio de suas relações sociais e, com o surgimento do

capitalismo, as relações econômicas impactaram a organização social, principalmente a organização das classes sociais.

Nesse sentido, Hobsbawm (2013) comenta a insistência de Marx em explicitar a estrutura social na sua historicidade, que, para ele, significa salientar as dinâmicas que proporcionam a mudança. A existência de sistemas sociais fundamenta-se em uma base histórica que, para Marx, torna-se uma dimensão essencial. A historicidade se traduz por sua dinamicidade, e suas contribuições para o método dialético residem na capacidade de compreender as sociedades, suas evoluções, as relações das mais variadas naturezas e como elas repercutem no desenvolvimento dos sujeitos, compreendidos como sociais e históricos.

A luta de classes que caracteriza a sociedade é mencionada na historicidade e na totalidade, e também se expressa a **contradição**. Conforme Kosik (1976), ao contribuir com o referencial marxista e salienta o valor de elementos do método como proposição de estudos sobre a realidade. Permeia a totalidade, que sem ela é vazia e inerte, da mesma forma que as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias. A proposição de Kosik (1976) demarca as relações entre a contradição e a totalidade, sendo a primeira, a luta entre os contrários que se encontram no concreto social, a luta de classes propriamente dita. Por sua vez, Tse-Tung (2009) analisa que a contradição entre o trabalho e o capital existe desde que surgiu a burguesia e o proletariado, e se manifesta em diferentes espécies de contradições. “A contradição é universal, absoluta; existe em todos os processos de desenvolvimento dos fenômenos, penetrando cada processo desde o começo até o fim” (TSE-TUNG, 2009, p.41).

A força que movimenta os fenômenos é a contradição, pois supõe que, para cada elemento, exista ou contrário em interação permanente. Nesse sentido, Triviños (1987), na sua obra, analisa a necessidade de aprimorar as alternativas de investigação das questões sociais. Ao mencionar o método materialista, compreende a contradição como “a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p.69). Se manifestam diferentemente, de acordo com os meios de produção e o tipo de sociedade, da mesma forma que podem ser internas quando acontecem em um mesmo fenômeno ou externa, quando estão entre os fenômenos. Partindo dessas considerações, poderia se afirmar que os desafios que as mulheres trabalhadoras enfrentam são caracterizados por contradições internas e externas. Internas quando há um espaço de movimento

entre contrários na própria classe (social) proletária e, externa, por sua posição na sociedade capitalista.

As relações, sejam elas históricas ou contraditórias, possibilitam os nexos elaborados pelo materialismo histórico-dialético os quais se concretizam pela **mediação**. Cury (1985) em “Educação e Contradição”, publicação resultante de sua tese de doutoramento, incrementa as relações entre educação e contradição e propõe alternativas transformadoras para a inserção pedagógica. Conforme Cury (1985), a historicidade e a mediação se relacionam:

A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (CURY, 1985, p.43).

Sem a mediação, as relações se tornam restritas à causa e ao efeito. O movimento do real é dinâmico e, sem a mediação, as interpretações do fenômeno são limitadas. Bottomore (1988) a refere ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Em Marx, o trabalho é o mediador entre o ser humano e a natureza, havendo outras de segunda ordem, porém da mesma forma significativas, como o dinheiro, a troca e a propriedade privada (BOTTOMORE, 1998).

Netto (2011) considera a mediação, juntamente com a totalidade e a contradição, como centrais na organização das questões teórico-metodológicas. O movimento da sociedade capitalista (totalidade) contém o caráter contraditório de todas as totalidades (contradição), com relações (mediações) de diferentes naturezas, internas ou externas, as quais definem o concreto.

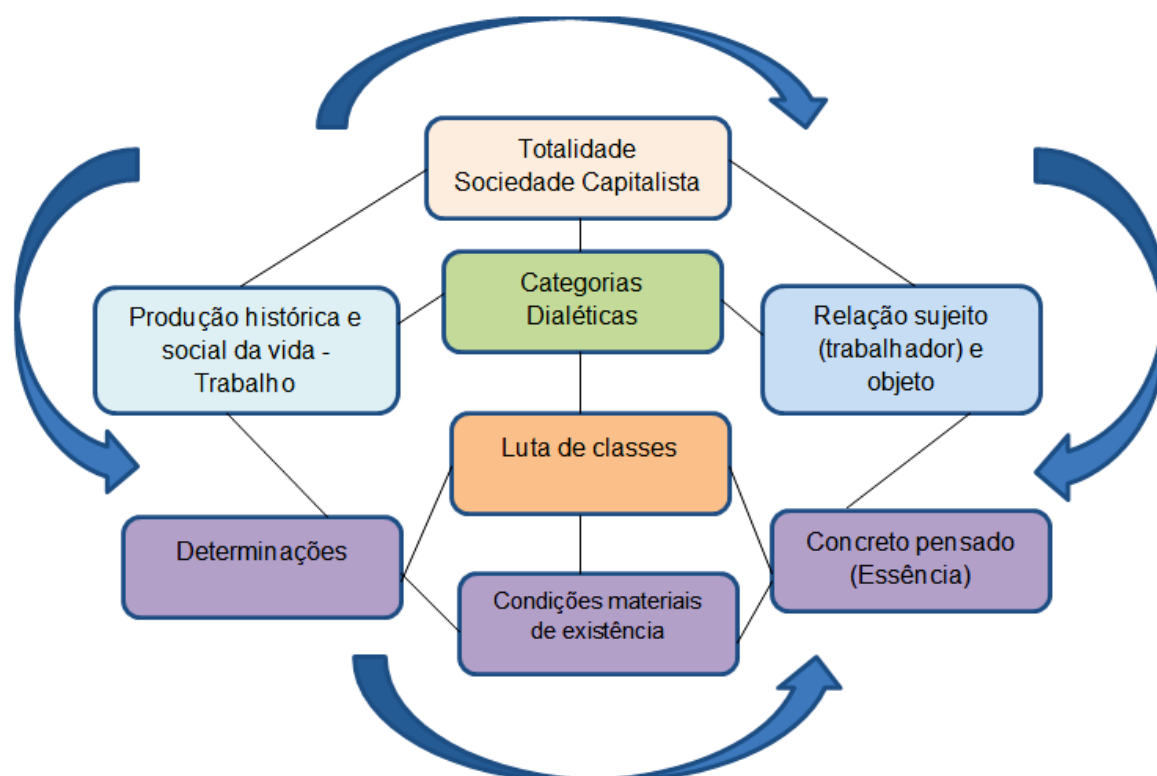
Por sua vez, a **práxis** aparece em diversas obras, como em Vásquez (2011), o qual enfatiza que o proletariado não pode se emancipar sem passar da teoria à práxis. “Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo nem sua existência social garante por si só sua liberação” (p.120). Com isso, a práxis é uma articulação entre a teoria e a prática social. Vásquez (2011) comenta que Marx (2013) concebe a práxis como “uma atividade humana real, efetiva e transformada que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (p.122). A práxis somente possui valor real quando o sujeito transforma sua conduta, como resultado dos processos de articulação da teoria com a existência social. Esses elementos são discutidos nas Teses sobre Feuerbach (MARX, 2015), cabendo destacar a tese III na qual Marx

(2015) afirma que as circunstâncias somente se alterarão com a atividade humana fundamentada em uma prática transformadora. As teses são formulações críticas sobre Feuerbach reconhecidamente hegeliano e Marx, ao criticar a teoria de Feuerbach, por meio de teses, sustenta a consistência do materialismo histórico-dialético.

Na interpretação de Vásquez (2011), ao versar sobre a “Filosofia da Práxis”, a qual embasa sua teoria, argumenta que apesar das diferenças, existe uma ligação considerável entre teoria e prática, com exceção a uma relação falsa, que surge no senso comum. Segundo Vásquez (2011), Marx percebe o proletário como um revolucionário, um ser ativo que produz objetos, estabelece relações e, assim, o trabalho passa a ter possibilidades vitais para a sua existência. Essa observação aproxima-se da constatação de Kuenzer (1998) na abordagem dos “desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação”, ao ressaltar a capacidade da práxis transformadora superar o capitalismo por meio de uma construção historicizada do socialismo.

O materialismo histórico-dialético perpassará a análise, considerando as categorias: a totalidade, como a sociedade capitalista; a contradição, como o movimento de contrários presentes no trabalho pedagógico de professoras de Educação Física; as mediações, como as relações que permeiam o referido trabalho; a historicidade, do ponto de vista do trabalho feminino no capitalismo e a feminização do magistério; e, por fim, a práxis, como a possibilidade de transformação a partir da consciência crítica sobre os discursos.

Figura 03 - Elementos do método dialético



Fonte: Elaborada pela Autora.

A figura acima sistematiza elementos relevantes para a organização do método e da análise dialética. Parte-se de uma totalidade que é a sociedade capitalista e nela investiga-se a constituição histórica e social das Professoras. Da mesma forma, percebe-se como sendo trabalhadoras, interagem com o objeto que é o trabalho pedagógico produzido na Educação Física Escolar. Estes aspectos iniciais são compreendidos pelas bases teórico-metodológicas, entre elas as categorias dialéticas, que estão presentes no movimento existente entre a constituição do sujeito e do objeto. Em um exercício reflexivo e dialógico, a compreensão consciente das condições materiais disponíveis e a natureza das mediações, encaminha um concreto pensado, formulado a partir do pensamento e fomentador de uma interpretação crítica e emancipadora da realidade, capaz de proporcionar uma transformação expressiva das condições materiais no contexto das trabalhadoras.

A luta de classes permeia esta sistematização, pois as Professoras como integrantes da classe trabalhadora são submetidas às regulações capitalistas e nessa circunstância, constituem seu trabalho pedagógico, assumindo um lugar

social. Assim como essa luta movimenta a história, da mesma forma influencia a constituição das professoras, compreendendo que a produção de seu trabalho se insere em um contexto de direitos de uma classe oprimida.

1.2 Procedimentos metodológicos

Objetiva-se, nesta seção, apresentar considerações sobre a pesquisa qualitativa em educação e seu vínculo com a Educação Física. A escolha pela pesquisa qualitativa é significativa por oferecer uma compreensão ampla do objeto a ser investigado. Nesse sentido, segundo Ludke; André (1986), a opção pela pesquisa qualitativa envolve o pesquisador nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. Com isso, essa abordagem tem a preocupação com o significado dos processos sociais, levando em consideração as motivações que permeiam as ações dos sujeitos em diferentes contextos. A pesquisa qualitativa também precisa de critérios, a partir dos quais se constate o rigor metodológico, por meio da produção de conhecimentos que contribuam para os temas engajados com a prática social, definição do objeto, dos objetivos e devida articulação metodológica, análise densa e fundamentada (ANDRÉ, 2001). Além dos critérios gerais, cada tipo de pesquisa necessita de outros mais específicos, que observem a associação entre os critérios epistemológicos e metodológicos.

Molina; Molina Neto (2012) elaboraram uma investigação sobre a narrativa e o grupo de discussão como proposta teórico-metodológica para a pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). Mesmo sendo uma abordagem diferenciada da proposição deste estudo, em sua parte inicial, debate a pesquisa qualitativa em Educação Física e o esforço da área em consolidar suas contribuições no âmbito dela. Enfatizam a necessidade do rigor metodológico e a necessidade de “definição de categorias analíticas e o contraste destas com as categorias ontológicas constitutivas dos problemas de investigação” (p.403), assim como defende a necessidade de uma interpretação plausível e consistente.

Nesse aspecto, o materialismo histórico-dialético torna-se uma base consistente para a compreensão da constituição do trabalho das professoras de Educação Física, proporcionando uma relação interessante entre as categorias de análise e as categorias do método, que, integradas às técnicas de produção e

interpretação dos dados, enriquecerão os argumentos sobre os propósitos do estudo.

1.2.1 Técnicas de produção e análise de dados

Foram participantes da pesquisa (15) quinze professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM⁵. Para a organização dos dados, o contato ocorreu nas reuniões de área organizadas pela SMEd (Secretaria Municipal de Educação) e em visitas às escolas para a apresentação da proposta de pesquisa.

Antes de responder ao questionário (APÊNDICE 2), as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1), no qual conheceram os objetivos da pesquisa e as proposições posteriores da investigação. O Grupo Kairós (PPGE/UFSM) assumiu a opção de no período da elaboração do Projeto, buscar dados preliminares que fundamentem a proposta de investigação. Os dados preliminares contextualizaram a fundamentação teórico-metodológica da tese. Por meio deles, foi organizada a caracterização de Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Assim sendo, a produção de dados seja composta pelas seguintes etapas:

- Questionário
- Entrevista
- Grupo de interlocução

A entrevista (APÊNDICE 3) fundamentou-se em Szymanski (2004) que instiga as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações do entrevistador e entrevistado. A técnica está pautada no significado construído através da interação, do intercâmbio entre os significados e dos sistemas de crenças, valores e sentidos dos sujeitos. Esse enfoque de entrevista considera o ato comunicativo em uma perspectiva de horizontalidade, tornando-se um espaço de construção de conhecimento, da fala como objeto de reflexão. A entrevista reflexiva requer uma prévia obtenção de dados do entrevistado e do contexto e um roteiro de perguntas flexível (SZYMANSKI, 2004). Nesse sentido, foram elaboradas questões semiestruturadas, em acordo com os objetivos delimitados para a investigação. As entrevistas foram gravadas com a autorização das professoras.

⁵ As características das interlocutoras serão apresentadas na sequência desse Capítulo.

Após a categorização e sistematização dos dados produzidos com a entrevista, realizou-se o grupo de interlocução. Essa técnica de produção e análise de dados é uma publicação de integrantes do Grupo Kairós (PPGE/UFSM). Conforme Ferreira; Fiorin; Do Amaral; Maraschin (2014), o grupo de interlocução favorece o aprofundamento de dados coletados em entrevistas. Consiste em dialogar e compartilhar em grupo, percebendo como se organiza a sistematização dos dados. Ferreira (2006) define o grupo de interlocução como:

[...] uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais, é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema (p.202).

Os interlocutores são sujeitos percebidos e que se reconhecem através dos discursos (FERREIRA, 2006). Assim, são propostos passos básicos para a organização do grupo de interlocução:

- 1) exposição da proposta;
- 2) Apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados iniciais;
- 3) Discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4) Apresentação pela/pelo pesquisador, de questões que surgiram com a análise dos dados;
- 5) Discussão sobre novas questões, buscando ampliar a pesquisa e suprir lacunas que possam ter ficado em relação aos dados iniciais;
- 6) Oportunizar espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou a pesquisa;
- 7) Esclarecimentos e sistematização (FIORIN, 2012, p.20)

As informações que surgiram das entrevistas foram categorizadas e organizadas, com a finalidade de proporcionar os subsídios iniciais para a sistematização no grupo de interlocução. Segundo Ferreira (2006), os grupos de interlocução se diferenciam dos grupos de discussão, pois existe a possibilidade dos participantes se influenciarem mutuamente, socializando seus discursos. A interlocução contribui para o diálogo, para a construção coletiva de sentidos e a socialização dos resultados. O grupo de interlocução sistematizou questões sobre o trabalho pedagógico de professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS), sendo que a intervenção foi gravada com a autorização dessas Professoras, com a finalidade de aprofundar a compreensão das categorias que compõem o estudo.

Nessa perspectiva, o grupo de interlocução foi um espaço significativo para que as Professoras visualizassem a síntese das entrevistas, os sentidos considerados a partir da categoria trabalho e seus desdobramentos. Também, importante por proporcionar o diálogo, pois as questões das entrevistas foram retomadas, oportunizando que se aprofundassem percepções, acrescentassem sentidos e as Interlocutoras compartilhassem no coletivo suas vivências com a Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). As Professoras comentaram que existem espaços para diálogo nas escolas municipais, mas são restritos por conta da redução das reuniões pedagógicas, por orientação da SMEd. Na período de produção de dados, existia com certa regularidade o encontro de professores de Educação Física promovido pelo CEFD (Centro de Educação Física e Desportos da UFSM), porém nem todas conseguem conciliar os horários para participação. Como a maioria das Interlocutoras é a única professora de Educação Física das escolas nas quais atuam, os diálogos com os pares (da mesma área) não são frequentes, diferente de outros tempos. Por esses motivos, o grupo de interlocução se consolidou como um momento importante da pesquisa.

Os sentidos atribuídos às categorias pesquisadas emergiram dos discursos das entrevistas e do grupo de interlocução. Os discursos apresentaram sentidos sobre as categorias, que foram analisadas em acordo com os conceitos que organizam o método dialético. Interpretar o discurso pressupõe compreender os sentidos como uma elaboração que mesmo em condições individuais é tomado pelo social, pois a Interlocutora fala por si, porém fala a partir de uma condição (mulher), integrada em uma classe social, num contexto de luta de classes e realizando um determinado trabalho (pedagógico) (FERREIRA, 2006). Embora os discursos tenham particularidades, também têm pontos comuns que identificam os grupos de pertença dos sujeitos. Segundo Amaral (2016), a pertença profissional acontece por intermédio do trabalho que corrobora para que sujeitos se reconheçam no coletivo. Essa pertença assume determinados sentidos, que correspondem às formas como cada trabalhador se integra à escola. Certas características permitem que os trabalhadores se identifiquem na realização de suas atividades. Deste ponto de vista, existem características próprias que auxiliam as Professoras de Educação Física na Educação Básica a construírem-se profissionalmente.

A respeito de linguagens e discursos, Costas; Ferreira (2011) definem que movimentos entre sujeitos e discursos os integram à sociedade e dessa forma,

produzem-se na história. No referido artigo, pautado em Vygotsky, são estabelecidas diferenças entre sentido e significado. Conforme Costas; Ferreira (2011, p.214) “o significado é a generalização de um conceito, que por envolver um processo mental, é um fenômeno do pensamento”. O sentido está voltado para o simbólico, às relações entre sujeito e mundo. “Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p.216). Assim sendo, o sentido parte de um significado, mas adquire perspectivas variadas em acordo com as pessoas envolvidas na interlocução. Nesta investigação, buscam-se os sentidos, relações de mulheres que se encontram em uma sociedade capitalista com o trabalho pedagógico que produzem na Educação Física na escola de Educação Básica. As variantes observadas nos discursos partiram desse pressuposto, de como essas mulheres elaboram e materializam o trabalho pedagógico, considerando os desafios da condição feminina e da própria Educação Física Escolar. Costas; Ferreira (2011) ressaltam a importância da interlocução, pois a interação entre os sujeitos enriquece os discursos. Novos sentidos são articulados, assim como o compartilhamento das vivências aprofunda o entendimento sobre uma determinada questão, muda a organização do pensamento a esse respeito, na mesma medida que poderá transformar comportamentos.

Também com referência ao discurso, Orlandi (2007) discorre sobre a importância da linguagem, e o caminho para a interpretação dos discursos que não é isolado, pois contém em si as relações entre sujeito e mundo:

Não se trata da transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (p.21).

Orlandi (2007, p.21) destaca os “efeitos de sentidos” que compõem os discursos, como consequência de processos como a subjetivação e interpretação da realidade, que se entrelaçam na construção da argumentação. Com isso, o discurso representa o individual e o coletivo que estão nos sujeitos, perpassados pelas relações históricas e de produção.

Em outra publicação, fundamentada no sujeito, sentido e ideologia, Orlandi (2012) analisa o discurso pelo enfoque do materialismo histórico-dialético e comenta sobre a forma discursiva que se torna forma material, pois a língua se encontra em

um processo histórico-social, em que sujeito e sentido fazem parte do processo. Trata-se de descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis que definem a forma de organização dos homens e mulheres em sociedade através da história. Segundo Orlandi (2002), o objeto dos discursos, os interlocutores e os processos de constituição do discurso carregam sentidos da relação homem/mundo. Existe uma tensão básica do discurso entre o texto, o contexto histórico-social, entre o “mesmo” e o “diferente” (ORLANDI, 2002, p.27). Esses aspectos fazem com que o discurso não seja uma mera transmissão de informações, pois ele está repleto de sentidos.

O discurso dá movimento à linguagem e se integra como corporeidade aos símbolos envolvidos em uma mensagem, o discurso tem na linguagem o seu aporte. Com o discurso é possível materializar uma mensagem, interpretar sentidos. Os sujeitos carregam em seus discursos, crenças e sentidos que perpassam a estrutura social. Por esse caminho, percepções sobre a condição feminina transitam na estrutura da sociedade com sentidos específicos, refletindo em comportamentos e na produção do trabalho, existem discursos latentes que permeiam as relações sociais e nas condições oportunas se materializam. Segundo Carboni; Maestri (2012) existem muitas sociedades patriarcais que carregam o conteúdo de dominância em seus discursos. Na perspectiva da hegemonia do modo de produção capitalista, pode-se afirmar que o discurso que prepondera é paternalista. Carboni; Maestri (2012, p.63) observam:

Mesmo que o critério sexual seja parte integrante de outras variáveis sociais – a origem patriarcal da maioria das civilizações humanas deixou marcas concretas, profundas e multifacetadas na estrutura e no uso da grande maioria das línguas do mundo.

Existe uma “linguagem escravizada” e as tentativas de neutralização de mulheres e homens ao dissociar seus argumentos das relações que produzem inseridos em classes sociais, formalizando os sentidos presentes na classe dominante (CARBONI; MAESTRI, 2012). Conforme Carboni; Maestri (2012), o gênero feminino costuma se dissolver por trás do masculino, representando as relações entre mulheres e homens na sociedade. Essa ocultação do feminino no discurso, no decorrer do tempo histórico foi assumida como natural, entretanto, revela uma base social que destina à mulher uma presença subordinada e complementar. Essa naturalização será observada nos capítulos a seguir. A organização do discurso das interlocutoras demonstra a presença desse fenômeno,

constatando que há um considerável controle sobre os sentidos e sobre as compreensões da vida em sociedade. São formas de controle diferentes de períodos anteriores, mas que ainda permanecem. As Professoras da investigação não perceberam certas instâncias de dominação porque há um discurso latente que se transforma no decorrer da História. Não é uma produção histórica consciente, pois está a serviço de uma classe que objetiva a manutenção do poder. Esta manutenção se consolida também por meio do controle do feminino, que na aparência, fornece a impressão de autonomia, mas que se evidencia por meio da negação dessa condição. Marx (2013) analisa que a propriedade privada capitalista surge com a negação da propriedade privada individual. Da mesma forma, por um processo natural, produz a sua própria negação. São processos com esse teor que impregnam as relações das mulheres com o modo de produção capitalista. O capitalismo se mascara minimizando seus impactos, fazendo com que os sujeitos em situação de alienação, elaborem um discurso que justifica naturalmente certas diferenças.

A naturalização da subordinação feminina não deixou de existir, mesmo em sociedades consideradas mais evoluídas, ela existe em menor intensidade. Apesar dos avanços, Carboni; Maestri (2012) se referem às “marcas linguísticas da opressão social” (p.64). Acrescenta que a palavra homem é atribuída ao “ser humano”, especialmente por atributos como força, coragem, vigor. Por sua vez, o termo mulher aparece em uma relação de dependência ao homem. Essas situações permanecem porque mulheres e homens muitas vezes não interpretam os sentidos que carregam em seus discursos. Assim, em certa medida pela falta de tempo para a consciência, acabam legitimando desigualdades. As rotinas da sociedade capitalista são intensas e espaços para a reflexão e a conscientização se perdem nesse ínterim.

E ainda, sobre a relação entre o trabalho como elemento fundamental da teoria marxiana e outras categorias, Hungaro (2014), em artigo sobre “A questão do método na constituição da teoria social de Marx”, comenta:

O trabalho é a objetivação elementar da qual se desenvolvem outras formas de objetivação, entre elas a fala articulada. Essas objetivações se tornaram formas autônomas em relação ao trabalho, porém sua autonomia não nega o fato de que o trabalho é a base fundante dessas objetivações (p.46).

O trabalho é fundamento para a construção humana e constitui a sua essência que engloba um conjunto de possibilidades. Assim sendo, se destaca a importância em compreender como a condição feminina se encontra na história universal e repercute no trabalho pedagógico produzido pela Educação Física na escola de Educação Básica. Analisar o trabalho, acarreta o entendimento de como influencia outras categorias que possam se desenvolver a partir de seu processo. Essas categorias são interpretadas no aspecto do trabalho (pedagógico) produzido, em relação a quem o produz (Professoras de Educação Física) e a outros sujeitos inseridos na sociedade capitalista. Esses parâmetros são fornecidos por Marx (2013) em “O Capital” para o entendimento do processo de trabalho e em consonância com a análise dialética serão consideradas nesta investigação.

1.3 Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS)

Foram participantes da pesquisa professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Para atender às finalidades propostas, foram selecionadas professoras estatutárias e celetistas. Optou-se por não inserir as contratadas, por ser esse regime de trabalho muito recente, iniciado em meados de 2014. Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) é composta por professores estatutários e celetistas.

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) foi criado pela Lei Municipal Nº 4123/97, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997). De acordo com o perfil apresentado no documento “Visão Panorâmica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS (SANTA MARIA, 2015), são aproximadamente 18.376 alunos matriculados nas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º a 5º anos), Ensino Fundamental (6º ano a 9º anos) e Educação de Jovens, e distribuídos em 77 escolas.

A Rede de Ensino tem como missão “qualificar e consolidar a educação pública no município da Santa Maria (RS) e região, através da excelência da visão sistêmica e articulada às políticas de gestão, de desenvolvimento profissional e de processos educacionais” (SANTA MARIA, 2015, p.02). Considerando os elementos contextuais iniciais, seguirá a caracterização das participantes.

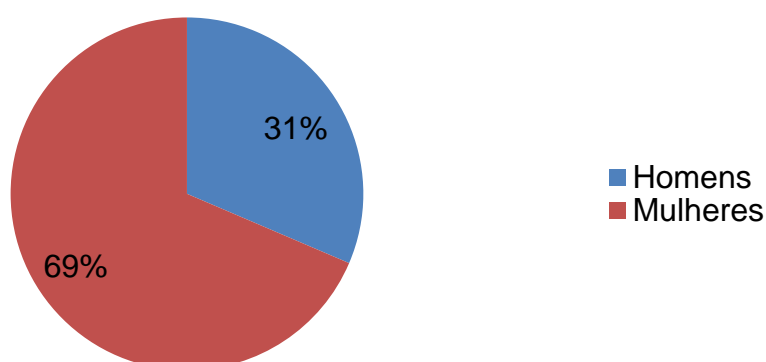
1.3.1 Descrição das Professoras de Educação Física

Conforme explicitado anteriormente, foram três momentos para produção de dados: a aplicação do questionário, as entrevistas e o grupo de interlocução. O questionário foi subdividido em: informações gerais, formação acadêmica, descrição das atividades desenvolvidas, considerações sobre o trabalho na escola. Esses dados iniciais foram produzidos no ano de 2015 e serão relacionados com as categorias de método apresentadas neste Capítulo. Das 14 professoras que participaram do questionário em 2015, 10 permaneceram na etapa posterior da entrevista, em 2016. Além dessas que confirmaram participação, foram contatadas outras, chegando-se ao número de 15 entrevistadas.

a) Informações Gerais

O primeiro contato para a produção dos dados foi uma reunião por área organizada pela SMEd em parceria com o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM no ano de 2015. Nessa oportunidade, estavam presentes 09 professoras que responderam ao questionário. O contato com as demais professoras foi em visita às escolas onde trabalham.

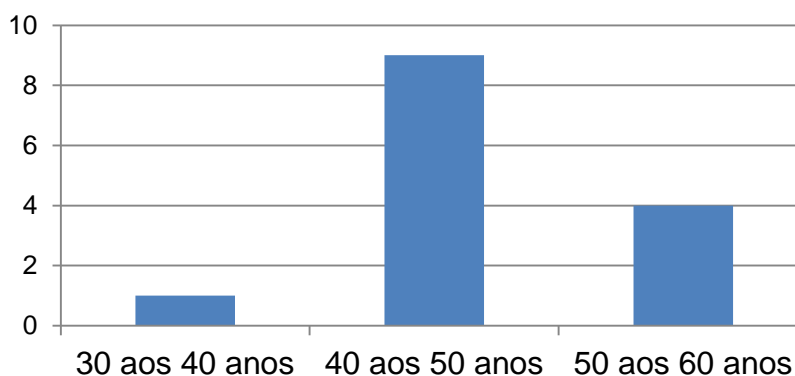
Gráfico 1- Professores de Educação Física concursados da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) no ano de 2015



Fonte: A Autora.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Ensino de Santa Maria (RS), dos 35 professores de Educação Física, 24 são mulheres e 11 são homens. Do grupo de mulheres, 02 se aposentaram no primeiro semestre de 2015 e outras 02 se aposentarão até o final do ano de 2017. Para a produção dos dados iniciais, foram contatadas 16 professoras, com exceção das que estavam em processo de aposentadoria em 2015. Foram obtidos dados de 14 questionários, pois uma professora recusou-se a participar e outra respondeu ao mesmo de forma incompleta. As faixas etárias estão dispostas no Gráfico 02. A representatividade de mulheres entre a totalidade de professores de Educação Física, confirma o processo de feminização, que será discutido no capítulo referente às “Dialéticas do Feminino”. Historicamente, autores comentaram que o magistério tornou-se acessível para as mulheres. Hypolito (1997) no livro “Trabalho docente, classe social e relações de gênero”, entre outros aspectos, comenta que o magistério constitui-se de forma a conciliar outras ocupações. Do ponto de vista do capital, Apple (1988) ao abordar o “ensino e o trabalho feminino”, analisa outro movimento, que é a maior tendência à “proletarização” dos empregos femininos comparados aos masculinos. Esse indicador está relacionado à dinâmica da classe social e das condições de trabalho, as quais perpassam a organização social. Sobre a predominância numérica, também comenta Vianna (2002) em sua obra sobre a feminização do magistério da Educação Básica, para a qual além dos números, existe um “sentido feminino” na profissão. Vianna (2002) complementa que mesmo com a presença de homens, há uma feminização de espaços e práticas.

Gráfico 02 – Faixas etárias das professoras pesquisadas



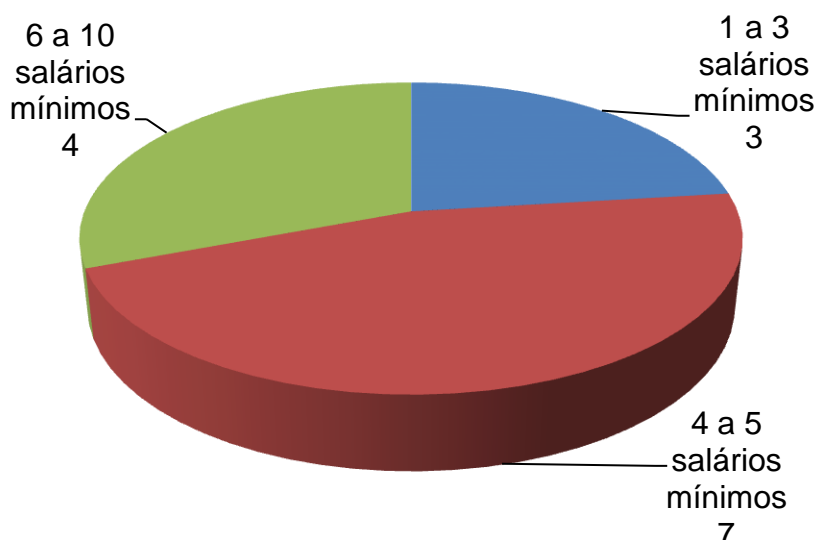
Fonte: A Autora.

As 14 professoras se autodeclararam brancas. Sobre o estado civil, 01 é viúva, 10 casadas, 01 divorciada, 01 solteira e 01 com relação estável. Sobre filhos, 12 têm e 02 não têm. Dentre as participantes, 02 moram com os filhos, 12 com o companheiro e filhos e 01 com a mãe e o filho. A observação desses dados a partir de relações de classe social e gênero permite confirmar um caráter hegemônico que assegurou o acesso às primeiras oportunidades no magistério de um grupo específico de mulheres. Vianna (2012) relata que historicamente, as primeiras vagas do magistério a partir do século XX foram ofertadas para “mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe” (p.164). Inicialmente, esse acesso ocorreu nas fases iniciais da escolarização, acompanhando os movimentos das legislações vigentes nas épocas correspondentes e que de forma gradativa, passaram a tornar obrigatória a atual Educação Básica. Embora não seja o enfoque categorial desse estudo, assim como nos dados iniciais, as professoras entrevistadas também se autodeclararam brancas, demonstrando indiretamente, de certa maneira, os desafios de acesso ao Ensino Superior e posteriormente ao mundo do trabalho de mulheres de outras etnias.

Sobre a existência ou não de relações conjugais, no terceiro capítulo desta pesquisa serão discutidas questões relacionadas à dupla jornada de trabalho, às percepções das interlocutoras sobre a articulação entre o trabalho e às atividades domésticas. Muitas delas conciliam essas atividades e relatam que em intensidades diferentes, essa ampliação da jornada de trabalho interfere em suas vidas cotidianas, reforçando o duplo caráter do trabalho na perspectiva da condição feminina.

As informações sobre a renda pessoal das professoras aparecem no gráfico abaixo:

Gráfico 03 – Renda pessoal das participantes



Fonte: A Autora.

Conforme informado, para 10 professoras, frequentemente a renda obtida com seu trabalho é a principal fonte de sustento familiar. Para 06, muito frequentemente e para 03, nunca. Quanto às atividades domésticas, 07 se envolvem frequentemente e as outras 07 muito frequentemente. A feminização tem reflexos em outras situações, como o aumento da quantidade de mulheres que contribuem significativamente para a renda familiar. Para Vianna (2002) a contribuição crescente das mulheres no orçamento da família tem rompido com os padrões tradicionais de feminilidade e masculinidade, apesar de ainda permanecerem algumas tensões sobre papéis sociais atribuídos para homens e mulheres.

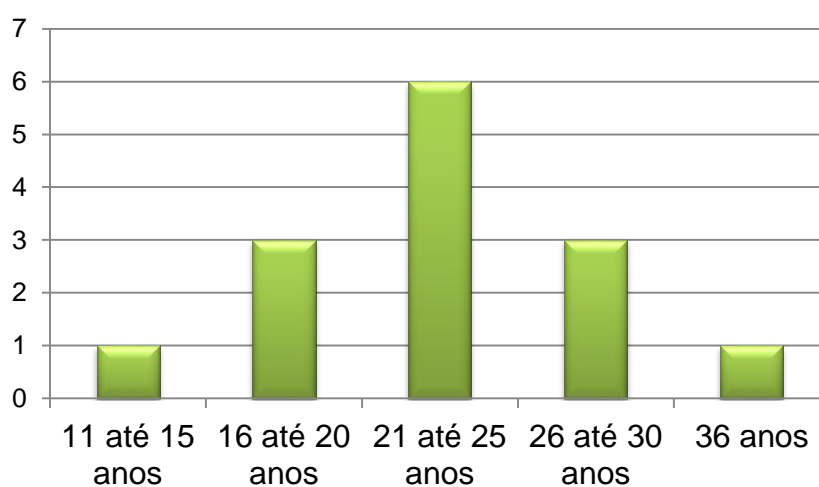
Outra questão a ser considerada é a dupla jornada de trabalho, pois os dados demonstram que as professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) se envolvem com as atividades domésticas. A mulher concilia suas atividades profissionais com a casa, a família, os filhos, indicando uma sobrecarga feminina. Segundo Viana (2006), na “dupla jornada de trabalho” a mulher possui além do trabalho remunerado, o compromisso com a reposição da força de trabalho, que ocorre tanto quando possui família, quanto sozinha, pois nesse caso, cuida da sua própria reposição enquanto força de trabalho.

b) Formação acadêmica

Nas informações acadêmicas, foram produzidos dados sobre tempo de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. Quanto ao tempo de conclusão de curso de graduação, os dados estão dispostos no Gráfico 04. Os períodos se encontram entre 12 e 36 anos (Gráfico 04). Com isso, a professora mais antiga concluiu o curso no final da década de 1970 e a mais jovem em 2003. Da mesma forma, ocorre com o tempo de exercício do magistério que varia de 04 até 35 anos (Gráfico 05). As professoras passaram por organizações curriculares distintas do Curso de Licenciatura em Educação Física: A Resolução 69/69 (BRASIL, 1969), com uma organização fortemente esportivista, e a seguir, a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), a qual orientou a organização curricular por áreas de conhecimento mais diversificadas. Parte das professoras cursou a Licenciatura pela Resolução 69/69, e a outra pela Resolução 03/87. Então, tiveram preparações diferenciadas para a realização de seu trabalho pedagógico.

De forma geral, percebe-se que a variabilidade de tempo entre as professoras, coincide com a constituição de processos legais, políticas educacionais, abordagens pedagógicas, que se manifestam e caracterizam o trabalho produzido pelas professoras, os quais são comentados no decorrer da tese.

Gráfico 04 – Tempo de conclusão de curso de graduação.



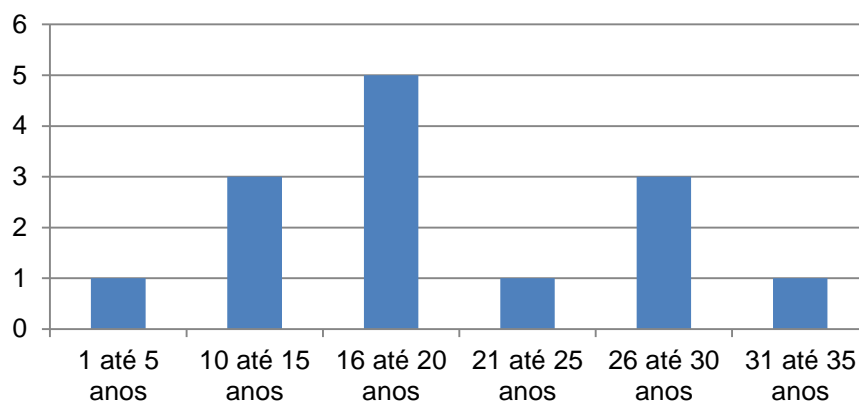
Fonte: A Autora.

Dentre as participantes, 02 não têm pós-graduação, 10 realizaram especialização e 02 têm mestrado. As áreas de especialização são Educação Infantil, Personal Training, Gestão e Coordenação Pedagógica, Educação Ambiental e Treinamento Desportivo. As áreas de Mestrado são Ciências do Movimento Humano e Educação nas Ciências. Nenhuma informou um segundo curso de graduação.

c) Descrição das atividades desenvolvidas

Quanto ao regime de trabalho, 12 são estatutárias, 01 é celetista e outra, celetista e estatutária. As estatutárias ingressaram na Rede Municipal por concurso, enquanto as celetistas, que são as que possuem maior tempo de serviço, entraram em um período que não havia essa exigência. O tempo de exercício no magistério aparece no próximo gráfico:

Gráfico 05 – Tempo de exercício no magistério

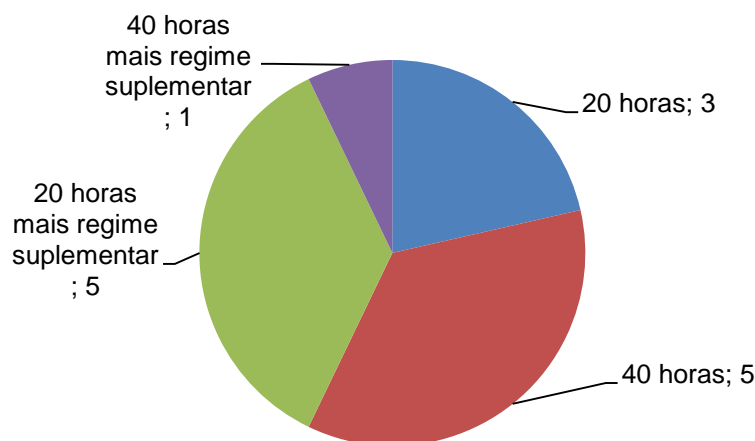


Fonte: A Autora.

Quanto à quantidade de escolas atendidas, 06 trabalham em 02 escolas, 04 em 03 escolas e 03 professoras em 01. De acordo com a carga horária de trabalho, as professoras têm de 16 até 40 horas semanais em sala de aula. A quantidade de turmas atendidas varia de 04 a 17. Duas professoras têm 01 turno de trabalho; Nove possuem 02 turnos e três trabalham nos 03 turnos. De acordo com os dados preliminares, a maioria das professoras possui no mínimo 40 horas de trabalho

semanal, sendo que algumas possuem até 60 horas (Gráfico 06). A distribuição da carga horária semanal aparece no gráfico seguinte:

Gráfico 06 – Carga horária semanal de trabalho



Fonte: A Autora.

Os dados preliminares demonstram que as professoras são influenciadas por dois processos: o primeiro é a dupla jornada de trabalho, a qual foi comentada anteriormente; a segunda é o prolongamento da jornada de trabalho.

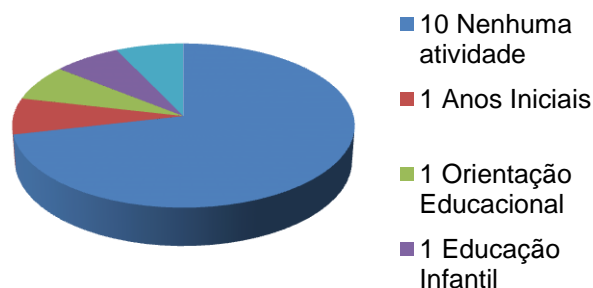
Em estudo de Hypolito (1997) há afirmação de que a maioria das professoras trabalha mais de 40 horas semanais, sem considerar as atividades que são realizadas em casa, como correção de trabalhos, que podem chegar até 15 horas de trabalhos semanais. Marx (2013) sobre a jornada de trabalho comenta que o trabalhador durante a sua existência, “nada mais é do que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento de capital” (p.306).

A situação percebida nas fábricas do século XIX também se manifesta com o magistério, entre tantas outras profissões, pois a jornada de trabalho das professoras com atividades da sua função ultrapassam o limite das horas semanais contratadas. Molina Neto (1998), a partir de um estudo realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), discorre sobre o “trabalho real” do professor (p.34) que além das horas-aula, é composto pelas horas-atividade que incluem os conselhos de classe, reuniões de planejamento. São tantos os compromissos, que, muitas vezes, ocorrem acordos, para atender as demandas do trabalho real que os professores conciliam em sua extensa jornada de trabalho.

Quanto às outras atividades, 10 informaram que não possuem, 02 se declararam donas de casa, 01 informou que realiza atividades na Secretaria de Esportes e Lazer do Município e 01 realiza eletroencefalogramas. Nesta situação percebe-se outro fenômeno decorrente do capitalismo que é a complementação do salário por meio de outras atividades remuneradas que não o magistério. A atividade que uma professora do grupo pesquisado desenvolve, afastada do seu curso de graduação, indica um fato bastante incidente, que é a opção por uma renda alternativa que some à renda familiar/pessoal mensal. Essa é uma das metamorfoses do trabalho, as quais Antunes (2011) comenta que estão presentes em diversas formas, entre elas, a do trabalho parcial. Efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, verificou-se uma significativa heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora.

Sobre trabalho desenvolvido em outras áreas de conhecimento, foram as seguintes informações:

Gráfico 07 – Atividades desenvolvidas em outras áreas do conhecimento



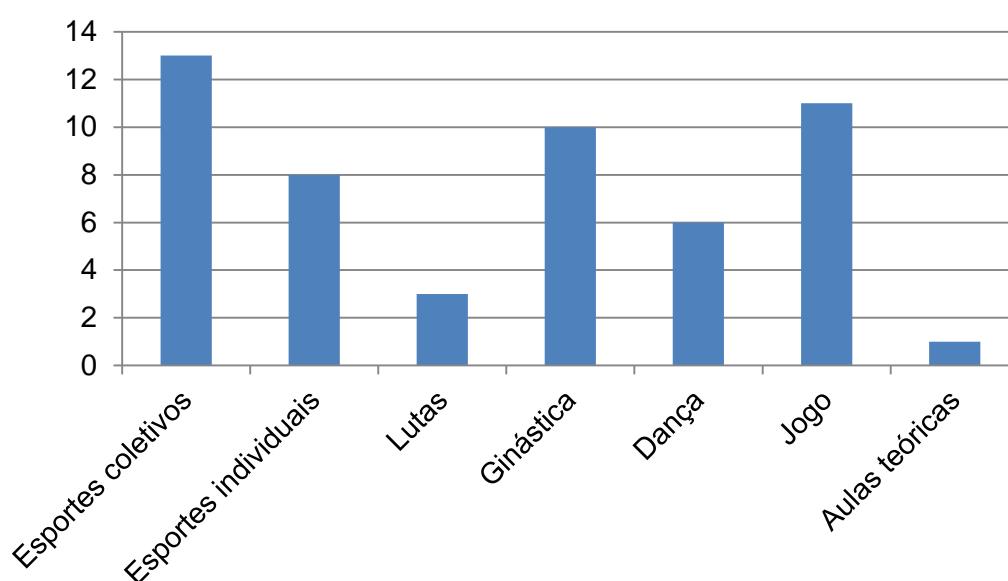
Fonte: A Autora.

Das professoras pesquisadas, 03 trabalham com a Educação Física e outras áreas de conhecimento. É possível afirmar que as condições de cada professora em seu cotidiano escolar, se agregam aos elementos constituintes do trabalho que produzem. As vivências das professoras com a Educação Física e as outras áreas de conhecimento em que trabalham, podem encaminhar sentidos específicos para a materialidade do que realizam na escola.

d) Considerações sobre o trabalho na escola

Dez professoras trabalham em escolas da zona urbana, 02 em escolas rurais e 02 em escolas rurais e urbanas. Entre os meios de transporte utilizados para ir à escola estão o carro e ônibus. Várias caminham até a escola. Com exceção de uma professora que almoça na escola, as demais almoçam em casa. Quando questionadas sobre a carga horária remunerada para planejamento, 01 informou não ter o horário disponível, 02 assinalaram que sim, mas não especificaram o número de horas. Dez professoras informaram 04 horas remuneradas para planejamento. Sobre a especificidade do planejamento, coletivo ou individual, 12 planejam individualmente, 02 têm planejamentos coletivos e individuais. Os conteúdos ministrados são apresentados abaixo:

Gráfico 08 – Conteúdos ministrados nas aulas



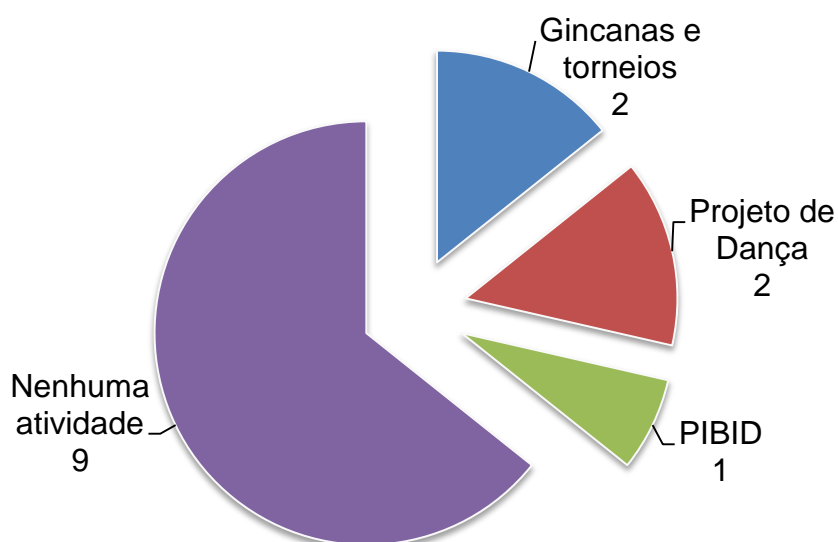
Fonte: A Autora.

O excesso de turmas atendidas diminui o tempo das professoras para encontrarem um espaço coletivo de construção do trabalho pedagógico na escola. Conforme Ferreira (2014) em artigo sobre “o trabalho na escola e os conflitos” analisa, “a escola, mais que o ambiente de trabalho, é o espaço do aprender a trabalhar como professores” (p.05). Essa aprendizagem, que constitui o trabalho pedagógico passa pelas relações estabelecidas entre alunos, e também entre professores. No entanto, como reflexo do sistema capitalista, preconiza-se o

trabalho individual, os professores possuem tantas responsabilidades e as próprias escolas, inseridas em um sistema social maior, acabam diminuindo seus espaços coletivos.

Quanto ao conteúdo, os esportes coletivos, os jogos e a ginástica são mais incidentes. Entre outras probabilidades, está a relação entre os conhecimentos aprendidos no curso de graduação que serviram de base para a produção de conhecimento das professoras. Em termos de abordagens pedagógicas, existem professoras que cursaram a Educação Física no período em que se manifestava o esportivismo, por exemplo, o que pode implicar na elaboração de suas aulas, assim como a influência dos currículos posteriores. Por outro lado, nota-se que nesse grupo de professoras, confirma-se a hegemonia do esporte, bastante comentada na literatura. Conforme “Coletivo de Autores”, (SOARES; TAFFAREL; VARJAL, et al. 1992) o esporte é uma produção histórico-cultural que se subordina aos códigos da sociedade capitalista e, por isso, os valores que justificam sua presença no currículo escolar se pautam nesses processos. Cabe salientar que as professoras ministram mais de um conteúdo. Outras atividades relacionadas à Educação Física, realizadas na escola, seguem no próximo gráfico.

Gráfico 09 - Outras atividades relacionadas à Educação Física realizadas na escola

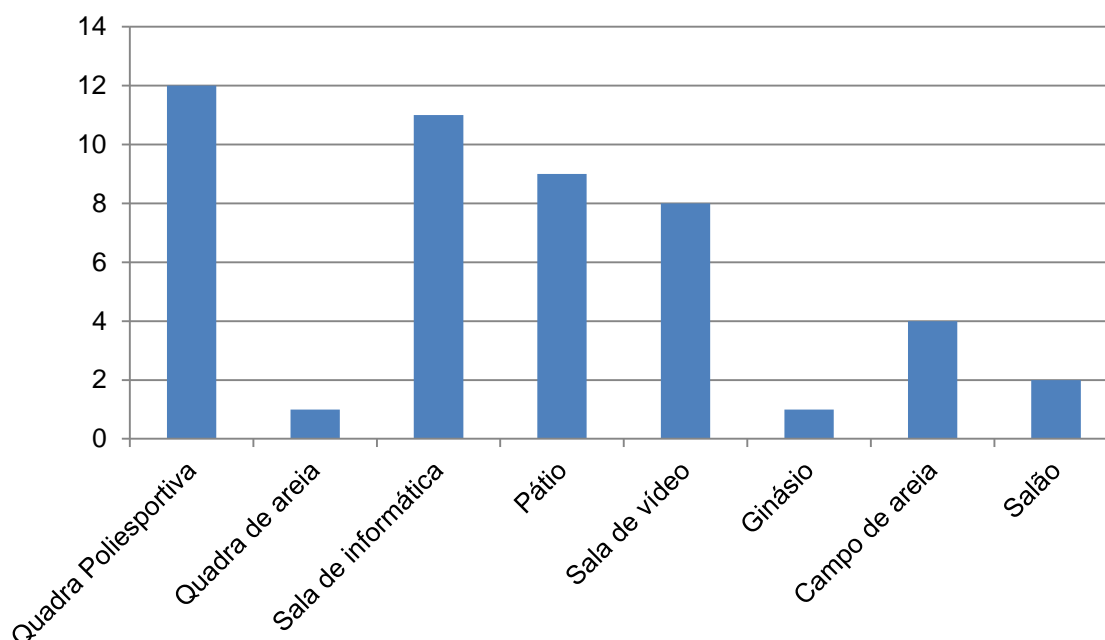


Fonte: A Autora.

Observa-se que a maioria das professoras não realiza atividades extras, como organização de eventos. Esse é um dos desafios comentados por Molina Neto (1998), pois na Rede de Ensino pesquisada em seu estudo, além de um horário carregado de aulas, solicitavam-lhes outras tarefas, sem nenhuma compensação ou amparo institucional para esse trabalho.

Quanto à infraestrutura, as professoras têm ao menos dois espaços para a realização das aulas. Duas professoras comentaram sobre as péssimas condições da quadra poliesportiva e 01 informou que a quadra de areia pertence à comunidade e não à escola. A distribuição dos espaços aparece no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Infraestrutura disponibilizada para as professoras



Fonte: A Autora.

Frequentemente, as professoras utilizam os seguintes materiais: bolas (14), cordas (13), redes (12), cones (12), rádio (10), alternativos (7), aros (3), colchonetes (2), bambolês (1), bastões (1), coletes (1), raquetes (1) e medicine (1).

Finalmente, ao serem questionadas sobre a satisfação profissional, 01 considera razoável, 07, boa e 06, muito boa. Apesar da quantidade de atividades profissionais das professoras de Educação Física, sentem-se satisfeitas profissionalmente. Mesmo com os mecanismos que têm reestruturado o trabalho, a satisfação indica que essas professoras conseguem ressignificar o sentido da

produção do conhecimento, das relações com os estudantes, com a escola e suas autoproduções, ação que pode encaminhar a práxis. São as condições propícias que para Vázquez (2011) fazem com que o proletariado passe da teoria à práxis. Ressalva-se que o êxito do trabalho pedagógico aqui defendido, com condições propícias de trabalho coletivo e dialógico, proporcionam o desenvolvimento da práxis pedagógica.

As questões foram elaboradas considerando os objetivos específicos e as principais categorias da investigação. Objetivou-se buscar elementos iniciais que contribuam para delinear as etapas seguintes da produção de dados. Neste capítulo, os dados preliminares contribuirão para o conhecimento das professoras de Educação Física e alguns elementos do trabalho que desenvolvem em etapas posteriores. Fundamentando-se em Hypolito (1997) e conforme explicitado aqui, os dados iniciais proporcionam como as professoras se encontram no interior de uma classe social, porém a compreensão delas em movimento nessa classe ocorre em sistematizações posteriores, na quais o materialismo histórico e dialético subsidie a interpretação.

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, as categorias da investigação serão aprofundadas e analisadas em acordo com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos. Cabe destacar manifestações que encaminham as “Dialéticas do Feminino” articuladas com o trabalho pedagógico no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). A feminização do magistério, a dupla jornada de trabalho, o prolongamento da jornada, a complementação do salário são alguns dos elementos constituintes desse processo. Também, a relação entre as abordagens pedagógicas e o período de curso de graduação, a influência das políticas educacionais, o contexto da luta de classes no sistema capitalista repercutem no trabalho pedagógico das professoras pesquisadas.

Assim, compreender as “Dialéticas do Feminino” que compõem o trabalho pedagógico diz respeito à valorização das mulheres que integram a classe trabalhadora, compreendê-las dialeticamente, com suas lutas, historicidades, mediações e possibilidades para práxis, que convergem para a constituição de um trabalho pedagógico pautado na consciência crítica e na emancipação.

1.3.2 As interlocutoras da pesquisa: historicidades do esporte feminino que perpassam discursos

No método dialético, o pressuposto de toda a análise parte de uma historicidade que é produto de conquistas de antecessores e que na dinâmica da sociedade vai assumindo formas de vida diferenciadas no decorrer dos tempos. Marx (2007) salienta essa importância ao lembrar que a produção da vida e das necessidades é a própria história. Na medida em que os sujeitos se constituem materialmente, passam a integrar o fio condutor da história. As pequenas e grandes transformações do meio social levam adiante a humanidade. O desenvolvimento social e político ocorre nas condições de consciência da humanidade, nas possibilidades que mulheres e homens possuem compreender o mundo que os cerca, buscarem estratégias, um agir coletivo, resistências que primem os direitos fundamentais de cada ser humano. A luta de classes existe porque paralelamente a esta produção da vida material consciente existe uma ameaça que é o capital, e pode encaminhar a sociedade para situações cada vez mais opressoras. Felizmente, no decorrer da história, muitos sujeitos enfrentaram os desafios, ressignificaram as relações sociais para si para determinados grupos, garantindo no processo histórico, a diminuição das desigualdades.

A escolha dos nomes para as interlocutoras parte dessas considerações, de mulheres que produziram a história no esporte mundial e brasileiro. Pelas entrevistas foi possível conhecer um pouco da história das interlocutoras como mulheres que enfrentaram desafios, que por intermédio do trabalho que produzem garantem a valorização da Educação Física Escolar. Na impossibilidade de mencioná-las nesta pesquisa, optou-se por nomes de mulheres que foram pioneiras no esporte, que lutaram pelos direitos à participação nos esportes, acesso a estádios, situações que antes de 1900 não eram autorizadas para as mulheres. Marx (2013) analisa que o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. A transformação de uma condição social (material) parte das contradições presentes nas relações e que tornam uma determinada circunstância insuficiente, encaminhando novas possibilidades. Essa é uma luta nem sempre fácil, pois requer que o sujeito sustente a negação de um modo opressor de vida para então partir para outros espaços. Assim, as mulheres escolhidas para identificarem as interlocutoras romperam

barreiras no espaço esportivo, tornando-se precursora nos esportes. Suas histórias se articulam ao método dialético e representam um espaço de lutas que as mulheres consolidaram na sociedade.

a) **Aída dos Santos** foi a primeira mulher brasileira a disputar uma final olímpica em 1964, sendo a única mulher da delegação brasileira na referida edição dos jogos.

b) **Maria Lenk**, primeira sul-americana a participar de uma Olimpíada em 1932. Apesar de não chegar ao pódio, se tornou referência para o esporte nacional.

c) No ano de 1917, **Alice Melliat**⁶ fundou a FEFI – Federação Esportiva Feminina Internacional. Essa Federação organizou o esporte feminino, e graças à supervisão nos Jogos Olímpicos Femininos entre os anos de 1922 e 1934, garantiu o reconhecimento de mulheres com atletas olímpicas pelo COI – Comitê Olímpico Internacional em 1936.

d) Melhor jogadora de futebol do mundo pela FIFA⁷ – Federação Internacional de Futebol, **Marta Vieira da Silva**⁸ marcou a história ao popularizar o esporte para mulheres.

e) **Esther** é uma referência a **Maria Esther Bueno**⁹, que em 1957, aos dezoito anos, conquistou seu primeiro título mundial no tênis e tornou-se um dos principais nomes do tênis no mundo.

f) Em 2000, **Claudia Malheiro**¹⁰ se tornou a primeira técnica de um time de futebol profissional masculino no Brasil.

g) A atleta **Rafaela Silva**¹¹ iniciou no judô por meio de um projeto social na Cidade de Deus (RJ), enfrentou muitos preconceitos em sua carreira. Tornou-se medalha de ouro nas Olimpíadas de 2016.

h) **Asaléa de Campos**¹² foi a primeira mulher árbitro de futebol reconhecida no mundo. Coursou a Escola de Árbitros em Minas Gerais no ano de 1967, porém seu diploma só foi reconhecido em 1971. Para exercer a arbitragem, precisou enfrentar a

⁶ Disponível em: < <http://www.primeiraedicao.com.br/noticia/2017/03/08/dia-internacional-da-mulher-10-mulheres-que-fizeram-diferenca-no-esporte>>.

⁷ Fédération Internationale de Football Association.

⁸ Disponível em: < <http://www.primeiraedicao.com.br/noticia/2017/03/08/dia-internacional-da-mulher-10-mulheres-que-fizeram-diferenca-no-esporte>>.

⁹ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/maria-ester-bueno>>

¹⁰ Disponível em: <http://www.futebolbarretos.com.br/principal.php?xidalt=946&xvar=ver_noticia>.

¹¹ Disponível em: <<http://www.lance.com.br/mais-esportes/mulheres-superam-obstaculos-prol-esporte.html>>.

¹² GOELLNER. S. V. **A primeira árbitra de futebol credenciada pela FIFA é brasileira**. Disponível em: < <https://historiadesporte.wordpress.com/2014/12/14/a-primeira-arbitra-de-futebol-credenciada-pela-fifa-e-brasileira/>>

ditadura militar, detenções no DOPS - Departamento de Ordem e Política Social e a resistência da CBD – Confederação Brasileira de Desportos.

i) Nos Jogos Olímpicos de Roma, em 1964, somente uma mulher embarcou na delegação de 81 homens. Era **Wanda dos Santos**¹³, competidora de Atletismo, uma das pioneiras no combate do binômio racismo e machismo no esporte.

j) **Melânia Luz**¹⁴, primeira negra a representar o Brasil em uma Olimpíada em Londres (1948) integrando a primeira equipe de atletismo feminino brasileira, sendo responsável pelo recorde sul-americano da modalidade.

k) **Deise Jurdelina de Castro**¹⁵, medalha de bronze em Helsinque (1952). Da equipe de atletismo de Londres (1948).

l) **Elisabeth Clara Mueller**¹⁶, que subiu ao pódio pela primeira vez no Pan-americano de Buenos Aires (1951).

m) **Benedicta Souza Oliveira**¹⁷, que se tornou a primeira mulher brasileira a tornar-se treinadora de atletismo e representar o Brasil em competições internacionais.

n) **Eleonora Mendonça**¹⁸, em 1984, foi a primeira maratonista brasileira, que participou dos Jogos Olímpicos de Los Angeles, tornando-se referência na história das corridas de rua no Brasil. Para participar da prova, ela processou o COI – Comitê Olímpico Internacional, Federação Internacional de Atletismo (IAAF) e o comitê organizador da olimpíada de 1984 por discriminação de gênero, pois até 1980 somente homens estavam autorizados nessa prova.

o) Maria **Helena** Cardoso¹⁹ jogadora da seleção brasileira nas décadas de 1960 e 1970 participou, em 1967, de um jogo exibição para a Federação Internacional de Basquete analisar a possibilidade de o esporte ser integrado nos Jogos Olímpicos. Foi a primeira técnica da seleção feminina de basquete do Brasil em 1986.

A historicidade de cada uma dessas pioneiras do esporte está presente no cotidiano das interlocutoras que ao ingressarem na escola de Educação Básica também enfrentaram desafios, especialmente pelas circunstâncias do acesso das mulheres ao esporte. Existiam restrições de acesso, sendo que esportes como o futebol não eram recomendados para a participação feminina. Essas situações que

¹³ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/mulheres-negras-esporte-brasileiro/#gs.xSIHI_k>.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=41268>>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.cbat.org.br/rio2016/atletismo_brasileiros.asp>.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.cbat.org.br/atletas/elizabethclara.asp>>.

¹⁷ Disponível em: <<https://almanaqueesportivodesantos.wordpress.com/2009/01/27/22-113/>> .

¹⁸ Disponível em: <<http://www.suacorrida.com.br/sua-historia-wrun/instituto-eleonora-mendonca/>>.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.cbb.com.br/Noticias/Show/14242>> .

se manifestaram em um contexto social maior também repercutiram nas aulas de Educação Física Escolar, espaço que por ser predominantemente relacional, manifesta as contradições de uma totalidade. Goellner (2005a) analisa os enfrentamentos vivenciados pelas mulheres para conquistarem espaço no esporte:

Não foram – e algumas vezes ainda não são – iguais as condições de acesso e participação das mulheres, se comparadas as dos homens, no campo das práticas corporais e esportivas, sejam elas no esporte de rendimento, no lazer, na Educação Física Escolar, na visibilidade conferida pela mídia, nos valores de alguns prêmios atribuídos aos vencedores e vencedoras de competições esportivas, entre outras. Ao longo da história do esporte nacional foram e são distintos os incentivos, os apoios, as visibilidades, as oportunidades, as relações de poder conferidos a mulheres e homens, seja no âmbito da participação, seja na gestão e administração (p.01).

É importante destacar as diferenças de apoio e visibilidade ao esporte para mulheres e homens, e que para mulheres terem acesso às mais variadas atividades corporais, experienciarem diferentes formas de movimentos, foi necessário que um grupo de mulheres rompesse com preceitos sociais. Como é possível notar são conquistas recentes, se pensar que na década de 1984 ainda permaneciam certas restrições. A condição feminina no esporte reflete a situação da mulher no modo de produção capitalista, contudo a iniciativa delas associada à necessidade objetiva de uma transformação no processo histórico possibilitou avanços significativos no acesso e no direito a diversificarem seu repertório de movimentos, encaminhando mudanças em contextos como o escolar.

Konder (2009), em “A Derrota da Dialética”, analisa como as interpretações do marxismo têm se situado no tempo histórico. A respeito do processo histórico, “quanto mais contraditórias e complexas sejam as tarefas de transformação consciente da sociedade, mais cuidado é necessário para que o movimento não se mecanize e as contradições não se coagulem” (KONDER, 2012, p.44). É a rebeldia que impulsiona as transformações, e faz com que sujeitos e nesta especificidade as mulheres transformem as contradições de seu cotidiano. Na sociedade está presente a contradição e o conservadorismo como percepções perenes da realidade, que compõem a superestrutura. Para que a contradição combata o conservadorismo, ela precisa se alicerçar em um projeto que mude a situação atual de um grupo. Foi isso que as mulheres acima citadas e que identificarão as interlocutoras realizaram, romperam com o conservadorismo, oportunizando novas formas de interação e possibilidades de acesso às atividades restritas aos homens.

Mulheres pertencentes a diferentes cotidianos possuem em seus discursos um ponto comum, que está pautado em um convívio social mais igualitário. Esse foi o desejo manifesto nas historicidades apresentadas e que também constitui o discurso das professoras da pesquisa: que não existam barreiras para o desenvolvimento da humanidade. Torna-se relevante romper com a hegemonia da diferença e da hierarquização que está presente nos discursos que destinam às mulheres lugares que não são escolhidos por elas, que aparece na estratificação dos componentes curriculares, um importante embate da Educação Física Escolar e que proletariza a escola de Educação Básica, que é influenciada pelo modo de produção vigente.

Logo, a partir da listagem disponibilizada pela SMEd em 2015 e dos contatos realizados por meio do questionário, no ano de 2016 aconteceu a busca pelas interlocutoras, Professoras que concordassem em participar da entrevista e de acordo com a disponibilidade, do grupo de interlocução. Conforme informado anteriormente, 10 professoras que participaram do questionário permaneceram nas entrevistas e outras 05 passaram a integrar o grupo pesquisado, totalizando 15 (quinze) interlocutoras.

Optou-se neste estudo pela participação Professoras que trabalhassem na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) no período anterior a 2016. Além do tempo de serviço na rede municipal, algumas também possuíam tempo anterior ou concomitante nas redes estadual e/ou privada. Até o ano de 2015, a maioria dos professores egressos nesta rede de ensino, foram alunos do Curso de Educação Física na UFSM.

Com exceção de uma Interlocutora que possui 20 horas semanais, as demais possuem no mínimo 40 horas semanais em pelo menos duas escolas. Atendem turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA. As Professoras Melânia e Martha são responsáveis pelo PIBID (Programa de Instituição de Bolsas para Iniciação a Docência) nas escolas onde trabalham. Três professoras (Helena, Wanda, Benedicta e Deise) informaram que estão em processo de aposentadoria. A Professora Elisabeth já assumiu cargos de equipe gestora em escolas da Rede Pública de Ensino e também já integrou a gestão do esporte e lazer do município de Santa Maria (RS). Torna-se relevante retomar que o grupo de professores de Educação Física até 2015 era composto por 34 professores, sendo 24 mulheres e

10 homens. Dessa forma, obteve-se uma parcela considerável de participações na pesquisa.

A caracterização das interlocutoras aparece no quadro a seguir:

Quadro 01 – Identificação das interlocutoras

Nº	Nome	Ano de conclusão da graduação	Tempo de serviço na rede municipal	Pós-graduação
01	Aída	1996	17 anos	Especialização em Pedagogia do Movimento Humano
02	Maria	1988	16 anos	Especialização em Crescimento e Desenvolvimento Humano
03	Alice	1996	19 anos	Especialização em Educação Infantil
04	Marta	1994	16 anos	Especialização em Educação Infantil
05	Esther	1994	19 anos	Especialização e Mestrado em Cineantropometria
06	Claudia	1996	20 anos	Especialização em Pedagogia do Movimento Humano
07	Rafaela	1991	17 anos	Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica
08	Asaléa	1989	21 anos	Especialização em Ciência do Movimento Humano e Gestão Escolar
09	Wanda	1982	31 anos	-----
10	Melânia	1990	17 anos	Especialização em Ed. Infantil
11	Deise	1989	25 anos	Especialista em Ed. Ambiental
12	Elisabeth	1982	21 anos	Mestrado em Educação
13	Benedicta	1983	32 anos e meio	-----
14	Eleonora	1996	15 anos	Mestrado em Educação nas Ciências
15	Helena	1986	29 anos	Especialização em Ed. Infantil

Fonte: Elaborada pela Autora.

Marx (2008), em “Contribuição à crítica da economia política”, tece considerações sobre a importância de começar uma interpretação pelo real e

concreto, que mesmo uma população está representada em estratos menores por ser a base para o modo de produção e os sujeitos. Nesse sentido, Triviños (2010) analisa ser significativo pesquisar grupos menores que descrevam a realidade social. Estudar em uma zona de grande abrangência implicaria em esquecer os “entes objetivos” referidos por Marx (2008). Triviños (2010) explicita as aproximações do materialismo histórico e dialético com diferentes abrangências sociais, salientando que uma vez evidenciada as relações presentes entre um grupo social, um determinado objeto de estudo e o modo de produção, é possível estabelecer relações semelhantes àquelas que ocorreriam em grupos maiores. Essa observação garante a pertinência de investigar a condição feminina, o trabalho pedagógico e suas prováveis articulações no grupo delimitado.

Do conhecimento localizado nos elevaríamos para uma ideia global, passando por diferentes níveis (local, nacional, mundial), e voltariamos aos limites de nosso estudo para conservar, mandar ou transformar as formas que ele apresenta e foram reveladas na pesquisa a ser realizada (TRIVIÑOS 2010, p.156).

A partir das considerações de Triviños (2010) é possível assegurar que a totalidade se manifesta no grupo de interlocutoras, possibilitando a compreensão de como essas mulheres interferem na sua base material de produção, assim como investigar o fenômeno particular, que é a condição feminina, explanada pelas “Dialéticas do Feminino” se integram e constituem o trabalho pedagógico de cada Professora e compõem possibilidades para o grupo pesquisado, encaminhando interpretações para as Professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS).

Inicialmente, contatou-se o Setor Pedagógico da SMEd (Secretaria Municipal de Educação) para o acesso à listagem dos professores de Educação Física. O primeiro contato com as professoras da Rede Municipal de ensino de Santa Maria (RS) aconteceu em meados de 2015, oportunidade em que foi aplicado o questionário. Na época os professores de Educação Física encontravam-se regularmente para encontros de formação que objetivavam a alteração das Diretrizes Curriculares Municipais para a área.

Em outro momento, no ano de 2016, realizaram-se as entrevistas, por meio da retomada do contato com as professoras que participaram do questionário no ano anterior. Além delas, outras professoras da listagem fornecida pela SMEd foram localizadas. Com isso, chegou-se ao número de 15 interlocutoras. Conversou-se

com 20 professoras, mas 05 ou optaram por não participar da entrevista ou não foram localizadas. Para a experiência da pesquisadora essas 05 professoras também foram relevantes, pois elas comentaram que não participam mais de pesquisas, pelo trato dos pesquisadores anteriores sobre aquilo que observaram em suas aulas. Compreende-se os motivos delas, ao mesmo tempo em que é importante a interpretação da realidade com respeito aos limites e possibilidades que cada professora possui na organização de seu trabalho pedagógico. Sobre as 15 participantes, as entrevistas aconteceram em visitas às escolas. Foi muito enriquecedor conhecer outras instituições, que foram acolhedoras no recebimento da pesquisa.

Ao concluir a transcrição das entrevistas, os dados produzidos foram sistematizados e no final de 2016 aconteceu o grupo de interlocução, o encontro das professoras para a discussão sobre a síntese da análise. Como participaram professoras de diferentes pontos do município, foi bastante desafiador conciliar horários para reuni-las. Felizmente, 06 professoras se disponibilizaram à participação.

Desta forma, buscar-se-á nos capítulos posteriores, apresentar os dados, sistematizar e analisar dialeticamente, com o propósito de compreender a constituição do trabalho pedagógico, como a Educação Física e as Dialéticas do Feminino se movimentam na escola, considerando o lugar que possuem na sociedade de classes e suas possibilidades no contexto das lutas de classe. Para isso, buscar-se-á o entendimento do processo histórico, como ele repercute no cotidiano da escola e é perpassado pelos processos produtivos e pela manifestação das categorias dialéticas.

CAPÍTULO 2 A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS PROFESSORAS

“O corpo dos indivíduos é elemento constitutivo das forças produtivas da nova ordem, construindo-se desse modo em realidade biopolítica, o poder de que se revestem certas práticas sociais que nele investem é quase absoluto”

(SOARES, 2001, p. 20)

O argumento acima, de Carmem Soares (2001), representa sentidos atribuídos ao corpo na sociedade capitalista. A Educação Física, por possuir como centralidade o corpo, tem sido influenciada por diversos movimentos políticos, econômicos e pedagógicos hegemônicos, os quais implicaram na sua organização como componente curricular. Percebe-se que há uma estruturação produtiva que influencia as orientações para a área, assim como, historicamente, justificou a diferenciação de práticas corporais para mulheres e homens, e repercute no trabalho das professoras. Também se abordará a historicidade do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFSM, voltando-se para a análise da constituição das mulheres no Curso e seus desdobramentos no cotidiano da escola. E compreender, conforme proposto no segundo objetivo específico, as orientações legais vinculadas ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, as quais emergem no trabalho das professoras.

Assim, apresentam-se como pontos relevantes do Capítulo:

- a historicidade feminina da Educação Física;
- a condição feminina na aula de Educação Física da escola de Educação Básica;
- o Curso de Educação Física da UFSM: elementos das orientações legais na percepção das interlocutoras.

2.1 Apontamentos sobre a historicidade feminina da Educação Física

A historicidade feminina da Educação Física é compreendida pela inserção das mulheres nas instituições de ensino e quais movimentos que dialeticamente se estabeleceram. Para tal, buscam-se as ações desencadeadas que repercutiram no desenvolvimento da área e na presença das mulheres no campo da Educação Física Escolar.

Ao escolher a identificação das interlocutoras, buscou-se evidenciar que para as mulheres ingressarem no espaço esportivo foram necessárias lutas, pois no Brasil até aproximadamente a década de 1970, ainda havia restrição significativa ao acesso feminino. Essa situação influenciou de forma significativa a condição feminina que se instalou na área, implicando na constituição da Educação Física Escolar.

Ciavatta (2009), na obra “Mediações históricas de trabalho e educação”, ressalta a relação que a História mantém com o passado. Pelo prisma do trabalho e da educação, a construção da História é um meio de manifestação dos setores populares para a valorização da educação e não é um vínculo mecânico, mais do que isso, é um vínculo dialético, uma vez que considera as múltiplas determinações que envolvem os sujeitos e suas relações na sociedade de classes:

A história dos povos mostra que os diferentes relatos e concepções que constituem sua história têm, implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de exaltação de defesa ou impugnação a homens, ações e acontecimentos, atos esses que não se confinam ao passado (CIAVATTA, 2009, p.51).

Assim, é relevante compreender o processo pelo qual passou a Educação Física, como ela está integrando os currículos escolares e os elementos que compuseram a organização da área de ensino na escola e normatizaram as ações dos professores.

Corroborando para essa perspectiva, Kuenzer (2009), no artigo “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”, analisa o regime de acumulação flexível, que aprofunda diferenças de classe social, a dualidade estrutural, a polarização das competências, e o papel do Estado Neoliberal nas relações sobre trabalho e educação. Segundo Kuenzer (2009) “através de processos de inclusão excludente a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos

processos de exclusão incluída existentes no mundo do trabalho” (p.15), fato que implica perceber que existem propósitos do capital que perpassam o pedagógico que é produzido na escola. Uma força produtiva hegemônica influencia as ações dos professores e repercute na produção do conhecimento, bem como na interação entre professor e estudante.

Considerando tais significações, expõem-se aqui estudos relativos à História da Educação Física e Educação Física Escolar, às condições que delimitaram seu surgimento, às intervenções históricas, políticas e econômicas. A investigação sobre a História concentra-se nas obras: de Aluizio Ramos Accioly²⁰ e Inezil Penna Marinho²¹: “História e organização da Educação Física e dos Desportos” e “Inezil Penna Marinho – Coletânea de textos organizada por Silvana Goellner (2005b), “Histórias de Educação Física na Escola” de Tarcísio Mauro Vago (2010), “Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais” dos organizadores Sousa e Vago (1997) e demais autores que contribuíram para o aprofundamento das questões em debate.

Aluizio Ramos Accioly e Inezil Penna Marinho tornaram-se relevantes por serem pioneiros no Brasil em registrar a história da Educação Física, primando pela profundidade dos relatos referentes ao desenvolvimento da área em seu percurso histórico. Para Goellner (2005b), os textos de Inezil Penna Marinho possuem informações que reforçam que a Educação Física constitui-se como elemento indissociável da educação, em todos os planos educacionais, elaborados pelos principais filósofos, pedagogos ou legisladores.

A obra de Aluizio Ramos Accioly e Inezil Penna Marinho (1956) foi elaborada para atender à necessidade de materiais pedagógicos que subsidiassem os estudantes das escolas de Educação Física e Escolas Normais e porque, na década de 1950, existia uma escassez de materiais de estudo na área. Para as finalidades

²⁰ Professor Catedrático da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil.

²¹ Professor Catedrático da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil.

“Estruturou o pensamento pedagógico da Educação Física brasileira, assim como contribuiu para a consolidação do campo acadêmico-profissional que hoje denominamos Ciências do Esporte” (GOELLNER, 2005, p.09). “Sua preocupação com a História não era, circunstancial, por acaso. Estava ligada a sua compreensão de Educação Física e ao papel que essa deveria ocupar na sociedade (MELO, 2013). In: MELO, V.A.de. **Inezil Penna Marinho** - Notas biográficas. Disponível em:< <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/apresenta/inezil.html>>. Acessado em novembro de 2013.

desta pesquisa é oportuno comentar o desenvolvimento da Educação Física a partir da República, porém seus registros antecedem essa data.

Em breve relato, é possível comentar que, no Brasil Colônia, as descrições sobre atividades físicas relacionavam-se às práticas de indígenas e escravos. Segundo Accioly; Marinho (1956), com a vinda dos jesuítas, em 1549, e a fundação de seus colégios, as atividades físicas foram inseridas, mesmo que os moldes pedagógicos da época fossem bastante rígidos, pautados na imobilidade. Os índios catequizados tinham aulas pela manhã e as tardes livres para dar vazão aos seus instintos naturais. Essa preocupação revelou-se pela dificuldade que os jesuítas tiveram em doutrinar completamente os indígenas, reconhecidos pelo desenvolvimento de suas qualidades físicas.

Por sua vez, no Brasil Império, foi publicada a obra Joaquim Antônio Serpa, “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”, no qual se postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e associava a educação da moral e do corpo (ACCIOLY, MARINHO, 1956). Tornou-se memorável o parecer de Rui Barbosa, em 1882, “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Nesse texto, o autor salienta a importância da Educação Física para “[...] o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da prática e à dignidade da espécie” (ACCIOLY, MARINHO, 1956, p.162).

Após, surgiram outras obras empenhadas em elaborar orientações para os meninos. Para as meninas, a educação e instrução intelectual deveriam ser adaptadas para a condição feminina, com a recomendação de que as meninas não fizessem exercícios ginásticos. Nota-se, historicamente, a preocupação em preparar as meninas para funções específicas da família e que a escolarização, mínima na época para o feminino, focasse no aprimoramento das habilidades necessárias à manutenção do lar. Não havia a urgência da escola, pois os meninos seriam os provedores dos lares. Além disso, integrariam o grupo daqueles que desenvolveriam o império, e, então, a necessidade de uma educação que fortalecesse os atributos físicos.

Nessa síntese, se evidencia o viés formativo para um tipo específico de sociedade que se intencionava organizar, especialmente pelo fato da matéria ser de preocupação das classes dominantes. Existia um Brasil imenso para desbravar, que requeria um montante significativo de trabalhadores. Nesse período, a preocupação

era muito mais com a expansão do desenvolvimento do país, pois, comparado a outros países, o crescimento do Brasil foi bastante tardio. Contudo, é perceptível uma historicidade social desencadeada pelas relações econômicas e ações para um grupo específico manter-se no poder.

No contexto histórico do Brasil Colônia e Império, as primeiras orientações sobre a Educação Física coincidiram com uma estrutura social a ser organizada no país, com um papel bastante específico para a mulher. Assim, na colônia se fundamentou a preparação dos índios conforme os moldes da escravidão que se tornou a base da produção da época. Em sua tese de doutoramento, Del Priore (1990) analisa que o surgimento da condição feminina no Brasil foi marcado “pelo caráter exploratório da empresa portuguesa e o modelo escravista de exportação vinculava as relações de gênero” (DEL PRIORE, 1990, p.17). A tradição androcêntrica ibérica tornou-se orientação para todas as mulheres, e o discurso médico ou “físico” sobre o funcionamento do corpo feminino destinava à mulher a procriação como função social, pela necessidade de povoação do país. A Igreja era responsável pela nova organização social e regulamentava o cotidiano dos sujeitos da época (DEL PRIORE, 1990). A preocupação da Igreja em estruturar uma sociedade pautada na família de tradição europeia fez com que a contribuição da mulher fosse restrita à consolidação de uma família em acordo com a crença cristã e europeia. São orientações semelhantes à observação de Marx; Engels (2007) em “Ideologia Alemã” ao constatarem que “a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia” (p.19). Dessa maneira, desde o surgimento da organização social portuguesa a mulher tem funções sociais decididas prioritariamente pelos homens, reforçando uma relação desigual entre os gêneros. As intencionalidades dominantes serviram para fundamentar a escolarização e a Educação Física. E no projeto de sociedade colonial não havia preocupação com uma instrução feminina. A consciência sobre o feminino que se propagou pela sociedade era resultado de um consenso masculino, pois o corpo da mulher, a compreensão da sua feminilidade eram tabus controlados por médicos, religiosos e pelos homens de suas famílias.

O Brasil Império consolidou uma proposta independente de sociedade que buscou a civilidade dos meninos que se refletiu na organização da Educação Física. Essa educação era voltada para o físico e era um complemento importante para o

desenvolvimento da educação intelectual. Em um estudo clássico sobre o gênero no Brasil com base na dialética materialista, Saffioti (2013) discute que com a vinda da família real para o país no início do século XIX, surgiram algumas poucas oportunidades de escolarização para a mulher.

Tratava-se de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião, rudimentos de aritmética e língua nacional. São elas que ampliam um pouco o acanhado horizonte intelectual feminino da mulher brasileira. As professoras domiciliares eram mais frequentes do que os colégios para moças (SAFFIOTI, 2013, p.272).

No Brasil Colônia e Império a Educação Física aparecia entre os conhecimentos a serem aprendidos, porém voltada para uma educação masculina, uma vez que o acesso das mulheres à escolarização era bastante restrito.

Na primeira fase do Brasil República, intensifica-se a preocupação com a Educação Física e, como na fase anterior, algumas obras indicam orientações, entre elas “Educação Nacional” (1890) de José Veríssimo, que regulamenta a parte referente à disciplina escolar. Existia uma preocupação com a higiene, a formação de corpos saudáveis e fortes, já que no entendimento dos estudiosos da época, somente corpos nessas condições teriam garantido o desenvolvimento do cérebro. Segundo GhiraldeLLi Júnior (1988), os médicos higienistas defendiam que a escola poderia reverter as dificuldades sociais do início da república. “Por extensão, advogam uma Educação Física que reeducasse toda a população, e principalmente os trabalhadores, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.36).

Em 1905, o deputado pelo Amazonas Dr. Jorge de Moraes, apresenta um projeto aprovado pelo Congresso Nacional, a partir do qual são criadas duas Escolas de Educação Física, uma militar e outra civil, além de instituir a prática de ginástica sueca e jogos ao ar livre nos estabelecimentos regulamentados (Ginásio Nacional, Colégio Militar e Escola de Aprendizes de Marinheiros). Mesmo com toda a defesa, o projeto foi posto em execução somente em 1939 (ACCIOLY; MARINHO, 1956).

O caráter da Educação Física organizada no início do século XX foi fortemente militar, situação que fez com que instituições militares assumissem a expansão da área, com o objetivo de aplicar as técnicas para a formação dos contingentes militares, preocupando-se com a questão da segurança nacional. Esse modelo foi transferido para as escolas. Para as mulheres, permanecia a

preocupação com a manutenção da sua condição feminina, esclarecida pela Reforma Fernando de Azevedo (1928). Segundo Accioly; Marinho (1956), a Reforma estabeleceu o caráter obrigatório da Educação Física, sendo que, a mulher seria conformada ao seu sexo e às suas condições peculiares. Soares (2001), na obra “Educação Física: Raízes Europeias e Brasil” analisa a educação das elites, a educação do povo e o papel da Educação Física. Comenta o empenho de Fernando de Azevedo no revigoramento e regeneração da raça brasileira (SOARES, 2001). Em 1929, foi promovido um Congresso Brasileiro de Eugenia, o qual teve, entre seus debates, analisar as contribuições da engenharia sanitária para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual: “proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação aos reprodutores doentes, dos meios de serem prejudiciais à raça” (p.121). A mulher assumia papel importante e deveria ser educada para contribuir para esse processo de regeneração da raça, exercendo de modo competente a sua grande tarefa biossocial: gerar e criar filhos robustos e saudáveis.

Acerca dessa Reforma, Saffioti (2013) analisa que Fernando de Azevedo impactou consideravelmente os Cursos Normais, que passaram a oferecer uma habilitação ao magistério primário. “Foi uma reforma que beneficiou a população feminina, pois era o público de preferência das escolas normais” (p.318). Foi significativo por estender a escolarização da mulher e simultaneamente, possibilitar que elas definissem rumos para a educação. A Reforma de Fernando de Azevedo alavancou o processo de feminização do magistério, principalmente porque os atributos femininos eram os mais requisitados para o ensino primário. Da mesma forma, colaborou para que as mulheres conquistassem outros espaços, pois antes ficavam restritas aos cuidados da família. Apesar da associação com uma condição feminina em conformidade com um padrão hegemônico, foi um avanço por garantir uma formação profissional para as mulheres. A necessidade do próprio capital em inserir as mulheres no mundo do trabalho possibilitou oportunidade de ampliarem o exercício de atividades e a luta pelos seus direitos.

A fase inicial da República ficou marcada pela obrigatoriedade da Educação Física desde a escola primária, entretanto, com uma forte influência militarista e com a distinção de atividades para mulheres e homens. Na primeira fase da República, Minas Gerais era uma referência nos estudos educacionais. Em pesquisa histórica sobre a Educação Física da época em Minas Gerais, Vago (2010) afirma que era

uma vitrina para a República. Os políticos passaram a defender a escola como um recurso civilizatório e afirmaram que receber as crianças pobres e fazer delas cidadãos traria benefícios que implicariam na vida econômica, pois:

[...] em vez de um exército de analfabetos a povoarem as oficinas, passar-se-ia a ter um pessoal suficientemente preparado para exercitar suas funções com inteligência e aptidão, que garantiria incremento à indústria que iniciava sua organização em Minas e no País (VAGO, 2010, p. 19).

A inserção da Educação Física no plano educacional brasileiro em tratativas que iniciaram em 1936 foi estratégica e, por isso, foram atribuídas funções para o seu exercício nos diferentes níveis de ensino e na campanha de nacionalização. No livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, Soares; Taffarel; Varjal et al. (1992) afirmam que os métodos ginásticos e da instituição militar sobressaíram-se, especialmente no auge da militarização da escola, correspondente à execução do projeto de sociedade idealizado pelo Estado Novo, período de 1937 até 1945, quando Getúlio Vargas instituiu um poder ditatorial, por meio de um golpe de Estado que derrubou a Política do Café com Leite²² até então preponderante no Brasil. Para os trabalhadores, esse período foi significativo, pois, em 1943, foi criada a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), que garantiu: a criação da Justiça do Trabalho, da carteira de trabalho, instituição do salário mínimo, do descanso semanal remunerado, da jornada de trabalho de oito horas e regulamentação do trabalho feminino de menores de idade.

Saffioti (2013) ao citar dados de Smith (1954) descreve:

Em 1940, apenas 43,1% da população brasileira acima de 10 anos podia ler e escrever. Do total de homens com idade superior a 10 anos, 48,3% sabiam ler e escrever, enquanto que do total de mulheres nas mesmas condições de idade, apenas 38% dominavam a leitura e a escrita. A percentagem de mulheres alfabetizadas ainda era menor em certas faixas de idade: 30% na faixa de 50 a 59 anos e 27,5% na de 60 a 69 anos (p.305).

Os dados dimensionam o alcance da escolarização da época, restrita a um pequeno grupo se considerar que em 1940, na faixa etária correspondente aos 50 anos, 70% das mulheres não eram alfabetizadas, sequer tinham acesso à escola. Entende-se que a educação era hegemônica em conteúdo e também no acesso. A

²² Arranjo político que vigorou no período da Primeira República envolvendo as oligarquias de São Paulo, Minas Gerais e o governo central com a finalidade de controlar o processo sucessório, para que somente políticos desses dois estados fossem eleitos à presidência de modo alternado. Fonte: NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

hegemonia se manifesta em relações historicizadas que contém em si os mais variados interesses. Sobre esse aspecto, Cury (1986) observa que existe uma forma de hegemonia, de manutenção, que “torna-se uma barreira protetora e desloca a intuição de suas contradições para falsos problemas e reivindica a superação do conhecimento protetor da práxis inautêntica” (p.49). A classe trabalhadora e em particular as mulheres, eram influenciadas por interesses de uma classe dominante sexista, e justificava a necessidade da mulher em determinadas funções para o desenvolvimento social. A escolarização era de domínio de um grupo pequeno e dentro dele, mínimo também era o número de mulheres.

Também Soares; Taffarel; Varjal (1992) ao reportarem as questões teórico-metodológicas da Educação Física, na publicação conhecida por “Coletivo de Autores”, referência para a produção de conhecimento da área escolar, anuncia as intencionalidades que transitam no espaço educacional. Por trás de todos os movimentos políticos, econômicos e sociais, havia objetivos hegemônicos, principalmente o projeto de formação de ser humano disciplinado e respeitador da hierarquia social, discutidos segundo Goellner (2005b) no livro “Inezil Penna Marinho – coletânea de textos”, o ensino primário precisaria primar pela Educação Física e utilitária, enquanto o secundário assumiria um caráter ornamental presente nos desfiles, nas paradas que faziam com que a Educação Física tornasse-se uma propaganda comercial. Por sua vez, na escola normal, deveria ser estética e utilitária para o sexo feminino e utilitária para o sexo masculino.

Paralelo ao movimento das políticas educacionais, ocorria outro, o pedagógico, em que abordagens/tendências fundamentavam a Educação Física em diferentes momentos históricos. Darido; Rangel (2005) ao mencionarem as abordagens pedagógicas da Educação Física na escola, argumentam que na Primeira República foi bastante incidente o higienismo que surgiu no final do século XIX e manteve sua força até o período das 1ª e 2ª Guerras Mundiais, quando passou a se destacar o enfoque militarista, ambos focados no disciplinamento e no desenvolvimento do físico e do moral da nação. Essas duas abordagens são notadas nas argumentações, pois o higienismo e o militarismo manifestaram-se nos discursos dos legisladores e na estruturação da área na instituição educativa.

Ainda sobre perspectivas a área, Ghirladelli Júnior (1988), em livro sobre a Educação Física Progressista, relata que no contexto social do país no pós-guerra, se promoveu uma tendência chamada de Educação Física Pedagógica, que

atendia aos ideais conservadores da época e ressaltava o seu caráter não-crítico, tendo como algumas de suas propostas: o desenvolvimento de qualidades mínimas para um bom cidadão, a preparação vocacional e melhor aproveitamento livre, com vistas à melhoria da saúde que repercutiria na melhor eficiência no trabalho.

Também Castellani Filho (1991), conhecido pelas pesquisas sobre as políticas da área, em “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, menciona o conteúdo do Decreto-Lei no. 3199 de 14/04/41:

Art. 54 – Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo para este efeito o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país (p.61).

“A história que não se conta” está fundamentada na necessidade de superar as condições hegemônicas, as quais permanecem em muitos discursos, assim como buscar alternativas para uma produção de conhecimento mais crítico na área. Segundo a disposição do Decreto-Lei de 1941, há uma legalização e legitimação da concepção da mulher-mãe que certamente tem seus atributos, mas, Castellani Filho (1991) associa a condição feminina à questão biológica e analisa que as atitudes femininas são determinadas exclusivamente por suas características biológicas, fundamentando a ideia dominante de superioridade do sexo masculino sobre o feminino. Da mesma forma, Castellani Filho (1989), no artigo “Esporte e Mulher” alusivo às comemorações de 08 de março, reforça que o corpo, e aqui se destaca o feminino, é permeado por aspectos sociais que direcionam momentos históricos determinados. Ou seja, o corpo expressa discursos e os seus condicionantes. No artigo de Castellani Filho (1989), há uma retomada da condição histórica da mulher no esporte, os desafios que elas enfrentaram para ocupar espaços compreendidos socialmente como masculinos.

Esse aspecto corrobora para a construção da tese, pois o trabalho que as mulheres produzem na escola é um reflexo dos momentos históricos vivenciados por suas antecessoras. E o processo crítico e consciente possibilita que as mulheres participem do processo de elaboração do seu tempo e, conseqüentemente, dos sentidos que impregnarão o seu corpo. Evidentemente, mais do que comprovar uma relação entre opressor e oprimido, é problematizar as relações que se manifestam sedimentadas num contexto político e econômico que repercute nas formas de organizar a vida e na constituição dos sujeitos. Não se pode negar que a

historicidade apresenta os desafios postos às mulheres, um espaço predestinado com funções específicas. As restrições, a importância social das mulheres se constituíram em uma rede de relações permeadas por sentidos definidos a partir de orientações hegemônicas. Partindo do materialismo histórico e dialético, não é o gênero em si que produz esses efeitos e sim as intencionalidades presentes nas relações. A lógica que permeia o concreto é definida por uma realidade que antes de se concretizar é empírica. Então, as condições que definem um certo concreto são influenciadas a priori por pensamentos e crenças que de acordo com sua magnitude, produzirão formas de compreender essa realidade. As ações que se materializam, existiram antes no campo do pensamento e nele foram influenciadas pelos sentidos que os sujeitos adquirem por meio da vida em sociedade. O social nessa perspectiva supõe o político, o econômico, o histórico, pois os sujeitos não estão dissociados do meio no qual produzem sentidos.

Não existem tempos e espaços absolutos. Conforme Ciavatta (2009), o capital impõe-se à história da sociedade. As finalidades de expansão acontecem pela exploração do tempo e do trabalho. E a sociedade acaba se organizando para atender aos princípios da acumulação. No decorrer desse processo, a acumulação sobrepõe-se às relações históricas das quais participam os sujeitos. Compreender a perspectiva dialética é notar as múltiplas relações que surgiram no capitalismo: primeiramente a inserção das mulheres nas fábricas, o estabelecimento da mulher em outros campos restritos como a escola, devido as suas características femininas e o suprimento de lacunas deixadas pelos homens. O constante movimento de aceitação e negação, que garantiu às mulheres as conquistas que travaram desde sua inserção no mundo do trabalho, as circunstâncias históricas mencionadas nesta investigação fundamentada no materialismo histórico e dialético servem de suporte para compreender que a constituição do trabalho das professoras interlocutoras é fruto de um projeto social eugênico, militar, democrático e liberal, os quais repercutiram nas formas de organização da estrutura e da superestrutura social.

No Brasil, paralelamente à construção social e política da década de 1950, ampliou-se a oferta do país em serviços coletivos como saúde, educação e segurança. Essa oferta implicou em ampliação do mercado de trabalho e demandou às mulheres acesso maior aos postos de trabalho que ao requererem.

No âmbito dos esportes, existia um incentivo social à prática, porém à mulher cabiam restrições, com “direito” de isenção presente na Lei N^o. 303 de 13/12/1977,

que dispôs sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino, facultou a prática de ensino para a aluna que tinha prole. O Decreto-lei N^o. 705/69 já salvaguardava o referido direito (CASTELLANI FILHO, 1991). Por sua vez, a Deliberação do CND (Conselho Nacional dos Desportos) n^o. 7/65 orientou a proibição da prática de lutas, futebol, futebol de salão, futebol de praia, halterofilismo, beisebol, polo aquático e rugby pelas mulheres. A esportivização determinou a organização do conteúdo da Educação Física, com a modificação das relações entre professor e estudante, para professor-treinador e aluno-atleta. Conforme Soares; Taffarel; Varjal (1992), não há distinção entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

Nota-se que, ao mesmo tempo em que existia no contexto brasileiro uma forte tendência à esportivização, as mulheres praticavam determinados esportes. Com efeito, as mulheres não tinham acesso legal e social aos mais variados esportes, fato que certamente acarretou interferência no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, assim como nos conteúdos e práticas, distintos para meninos e meninas. O espaço esportivo era predominantemente masculino na sua organização, pertencendo à mulher ainda os mesmos espaços secundários, fundamentados na ordem social vigente. Exemplificando a restrição, Castellani Filho (1991) comenta que, somente em 1979, por uma nova deliberação (N^o. 10), as mulheres ingressaram na Confederação Brasileira de Judô. A presença feminina na maioria dos esportes é recente, impulsionada pelos movimentos históricos e sociais que surgiram no final da década de 1970 e início de 1980.

Ao indagar acerca de “Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira”, Giuliani (2013) salienta que, entre 1979 e 1985, cresceu rapidamente a mobilização de diferentes setores da sociedade, exigindo a redemocratização que articulou as reivindicações da esfera produtiva com as condições de vida. Surgiram, conforme Soares; Taffarel; Varjal et al. (1992), os movimentos renovadores da Educação Física os quais buscaram o caráter humanista da Pedagogia, princípios filosóficos, e também um movimento alternativo ao esporte de rendimento, denominado “Esporte para Todos”.

Enquanto alguns consideraram um avanço, outros perceberam mais uma faceta da classe dominante na estruturação do movimento “Esporte para Todos”. Isso porque, mais do que incentivar a população para a prática esportiva,

intencionava aumentar o contingente de consumidores dos produtos da área. Os modelos esportivos europeus foram introduzidos no Brasil, sem considerar a diversidade das práticas corporais já existentes. Na compreensão de Cavalcanti (1982), na pesquisa “Esporte para Todos: um discurso ideológico”, entre os principais elementos destacados estão as desigualdades por meio de um discurso que minimiza as barreiras sociais de classe, despolitiza a massa ao afastar o sujeito de sua realidade social e insere-o em uma prática alienada e disciplinada.

Em termos de categorias dialéticas, constata-se a presença da mediação, que aparece por meio dos nexos estabelecidos entre os elementos em análise, a passagem de uma fase de desenvolvimento para outra. Assim, percebe-se a mediação como categoria significativa para compreender o percurso histórico da Educação Física, as relações econômicas, políticas e a condição feminina. No materialismo histórico-dialético não há situações de causa e efeito, e sim uma construção histórica e social baseada nas condições materiais de existência.

O panorama apresentado se relaciona a Cury (1986), para o qual a educação opera na sua “unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades dos sujeitos no contexto objetivo de sua situação histórico-cultural” (p.13). Os acontecimentos históricos que constituíram a Educação Física e a condição feminina foram homogêneos em diferentes tempos, em consonância com o modo de produção dominante. Esse processo que se pode afirmar, alienante, afastou a classe trabalhadora e em particular as mulheres, de outras aspirações que poderiam ter alcançado. As intenções do capital prevaleceram, tornando hegemônico um padrão que reforça as desigualdades. Nessa condição se manifestaram movimentos antagonistas entre si. Entre eles, um movimento de aceitação da hegemonia que compromete a condição feminina e reduz o sentido da Educação Física. Outro movimento trata da valorização da luta de classes que se estabelece nas relações, pela mediação, contradição e historicidade.

Com os apontamentos sobre a historicidade feminina da Educação Física, pretende-se explicitar os movimentos realizados pelas mulheres para o rompimento com os espaços restritos, e a forma como mudanças sociais encaminharam novas formas de conceber a participação feminina na Educação Física. Essas manifestações interferiram na organização do Curso de Graduação em Educação Física e repercutem no trabalho pedagógico das professoras.

2.1.1 Percepções sobre o feminino na Educação Física Escolar

A aula de Educação Física produz/reproduz entendimentos sobre as relações sociais e em particular, é pertinente nesta investigação como as relações de gênero²³ estão presentes na escola. O gênero, como será explicitado no próximo Capítulo pelas “Dialéticas do Feminino”, é abordado por uma perspectiva materialista. Assim sendo, considera o conjunto de relações sociais presentes na constituição da condição feminina, como essa se produz historicamente e as possibilidades para que se aprimorem por meio de uma atividade vital, a qual é defendida no decorrer da pesquisa, assim como na luta de classes. Nesse sentido, reporta-se à discussão de Scott (1989), no artigo “Gênero, uma categoria útil para análise histórica”, no qual sistematiza o conceito a partir de uma base histórica:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (p.20).

Para Scott (1989), o gênero não se limita às determinações biológicas do feminino e do masculino, implica também “um processo constante de construção, que oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, referindo-se à linguagem como um lugar adequado para a análise” (p.16). Para esta investigação, o gênero significa a construção social e histórica das mulheres na sociedade capitalista e como esta elaboração influencia e é influenciada pela classe social, definindo um caráter à produção do trabalho que as mulheres realizam.

É intento compreender o teor das relações que se manifestam em sala de aula e na escola de Educação Básica, pois o que é produzido nesse espaço interfere nas maneiras de compreensão da vida. Mulheres e homens são diferentes numa relação que se complementa para potencializar uma totalidade e não em uma condição de dependência ou subordinação de um perante o outro. Numa situação de subordinação se ampliariam as desigualdades que repercutem nas diferentes esferas da vida e que influenciaria em certa medida, as relações sociais e o trabalho que acontece nesse contexto. Meyer (2003) analisa que:

²³ Ressalta-se a diferença entre gênero e relações de gênero. Enquanto o primeiro é compreendido na perspectiva da construção histórica e social dos sujeitos, o segundo se volta para as relações estabelecidas e que abrangem na perspectiva materialista, suas particularidades.

Os sujeitos aprendem desde muito cedo – a ocupar e/ou reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer (MEYER, 2003, p. 22).

Ocorre que determinados temas, entre eles a condição feminina, se encontram entre os assuntos polêmicos e a sociedade não admite as desigualdades existentes. Na mesma medida, a escola de Educação Básica como detentora de uma importante função social, nem sempre compactua com as diferenças, muitas vezes, são escassos esses debates que se manifestam de forma latente. Apesar de não compactuar, contém em si uma carga ideológica de sentidos da classe dominante, os quais objetivam a manutenção do poder e o controle social.

Conforme apresentado por Meyer (2003), as sutilezas definem o teor das relações que acontecem no contexto educativo. Na seção anterior foi exposta a forma como a educação feminina e posteriormente da Educação Física se expressou no Brasil. As mulheres historicamente tiveram lugares sociais específicos, submetidas a questões de dominância que em conformidade com os diferentes períodos, assumiram diferentes conotações. A escola não é um espaço neutro, por isso a importância de reconhecer essas relações para que o trabalho pedagógico e o projeto de escola estejam pautados em uma educação emancipadora, que respeite os sujeitos como seres históricos e potencializem suas capacidades para um desenvolvimento crítico e participativo.

A respeito das abordagens que circulam na escola, Cury (1986) comenta que existem ideias pedagógicas dominantes, que a serviço da classe que detém o poder, “tentam ocultar a contradição, pela propagação de um ideário pseudototalizante. Filtram a concepção de mundo da classe dirigente e se manifestam nas teias de relações subjacentes à educação” (CURY, 1986, p.89). Os sentidos dominantes estão presentes na totalidade das relações sociais inculcando nas mulheres e homens determinações dominantes, que definem às mulheres e aos homens espaços específicos. Assim como definem relações, da mesma forma, impregnam a escola, confundindo sentidos, ao ponto da classe trabalhadora assumir como seus os ideários da classe dominante (CURY, 1986). O objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano que ao conter a humanidade em si, carrega consigo todas as complexidades que se encontram na totalidade social, as contradições, a historicidade e a luta de classes. Dependendo do espaço e do embate que ocorrer entre os ideários pedagógicos dominantes e emancipadores, o trabalho de

professores expressará conhecimentos que minimizem as desigualdades e valorizem a escola como espaço de lutas sociais.

Nesse contexto, a Educação Física compreende o sujeito como uma corporeidade integrada ao mundo e é essencialmente relacional, do sujeito consigo, com os outros e com a sociedade. Provavelmente por esse motivo, a polêmica das relações de gênero apareça com frequência nas aulas. Nesse aspecto as interlocutoras salientaram que existem diferenças na relação entre meninas e meninos e nem sempre a convivência de ambos é harmônica nas aulas.

*Eleonora: Ainda com **muito preconceito**. Os meninos e as meninas vêm com muito preconceito.*

*Deise: **Essa visão do gênero é bem forte**, meio que **enraizada** no ser humano, o que o homem pode, o que a mulher pode. A universidade e a escola precisam pensar alternativas pra isso, enxergar a pessoa como um ser humano.*

*Maria: Na minha opinião **há aquela separação do que um pode e outro não pode**. Até uma certa idade não se vê tanta diferença. Mas **quando começam a crescer, aí se vê que há uma diferença** em termos de força e habilidade entre o feminino e o masculino.*

Todas as Professoras afirmaram de diferentes formas, que existem diferenças nas aulas, existe um esforço das mesmas para conciliar, porém em uma atividade de equipe como um jogo de um determinado esporte, se sobressai certa disparidade. Mesmo com turmas mistas, existe uma tendência de meninas e meninos quererem trabalhar em separado, pois são frequentes as dificuldades na relação que se estabelece em um trabalho coletivo, especialmente quando o conteúdo for o esporte. Entre os motivos que se possa afirmar, reside o fato da estreita relação entre o enfoque biológico e a Educação Física. Historicamente essa abordagem se destacou, estabelecendo comparativos de rendimento e execução de atividades com resultados diferenciados para mulheres e homens. Tanto essa circunstância era pertinente que até meados da década de 1980, como se verá a seguir, o próprio Curso de Educação Física da UFSM possuía turmas separadas para algumas atividades. Essa prática também era comum na Educação Básica, e ainda permanece, pois apesar das turmas mistas, existem momentos da aula que são realizados em separado, com grupos divididos de meninas e meninos. Para Goellner (2013), a qual integra o conjunto de Autores que participam da obra “Educação Física e Gênero: desafios educacionais”, compreende que o discurso biológico reforça as diferenças sexuais, e por ser um discurso, se torna multiplicador de

sentidos, prioritariamente dominantes. Predominam as desigualdades de gênero, em um discurso que minimiza a importância histórica e social dos sujeitos. Para superar essa situação, é válido compreender as justificativas históricas para tais diferenças, compreendendo-as e problematizando-as, conferindo à aula um caráter analítico (GOELLNER, 2013). Em um contexto maior, observa-se que o acesso das mulheres ao esporte de rendimento é menor se comparado aos homens, sendo que algumas conquistas são bastante recentes. Em uma totalidade social na qual o acesso da mulher é restrito ou limitado em diferentes espaços, seja do esporte de rendimento ou da Educação Física na escola de Educação Básica, compreender a natureza das relações e ressignificar o pedagógico que se evidencia, contribuiria para que a constituição da aula fosse mais igualitária.

Um dos pontos principais do materialismo dialético é o trabalho que fomenta o desenvolvimento do sujeito na proporção em que transforma a sociedade. Especialmente a partir da Revolução Industrial a mulher se insere nas linhas de produção em caráter de complementaridade do trabalho masculino. As diferenças como forma de subordinação e dominação vêm se propagando historicamente, estão presentes no trabalho em uma perspectiva ampla, no trabalho de professores e na escola, da mesma maneira que em outras instituições. O trabalho das mulheres esteve submetido às condições dominantes, diferente da perspectiva marxiana, embasada no caráter humano da atividade vital. Ao se considerar o trabalho como forma de vida em sociedade, pode-se compreender os desafios enfrentados pelas mulheres, uma luta integrada a um contexto maior de luta de classes. Mesmo com toda a abertura que se tem na atualidade e todas as conquistas históricas que as mulheres vêm garantindo, observa-se que a escola segue permeada por sentidos como “divisão” e “o que é permitido a um e ao outro”. Segundo a exposição da Professora Maria, essas diferenças parecem se fortalecer com tempo, na medida em que as crianças se tornam adolescente e adultos, o que remete à naturalização, a predominância de uma hegemonia relacionada à condição feminina. Isso não acontece somente na escola, pois o estudante vem da família e outros espaços sociais com esses discursos. Nas palavras de Cury (1986, p.87) a “concepção de mundo da classe dominante se torna totalizante (apesar de ser caráter particularizante)”. Essa concepção de mundo pode ser rompida com o desenvolvimento de uma consciência de classe que valorize a mulher e a fortaleça para uma luta maior que é superar a condição imposta para os trabalhadores pela

classe capitalista. A principal tarefa encontra-se no desenvolvimento da consciência de classe das mulheres e incorporada à luta de classes vigente.

*Melânia: Na minha aula eu procuro trabalhar muito isso, como **jogar futebol com as meninas**. Por mais que achem que menina é forte, ela é mais sensível, tem que cuidar o chute. Eu **não sei te dizer se é geral**, porque eu trabalho com eles desde pequenininho isso, a questão do gênero.*

*Wanda: Não que seja, mas se puxa **mais pro lado masculino do que para o feminino**, entendeu? **As coisas são feitas mais pros meninos**, do que para as meninas, **mais futebol do que qualquer outra coisa**. Então favorece por esse lado, o masculino.*

O espaço aqui referido é da escola pública de Educação Básica, lugar em que predominam as filhas e filhos da classe trabalhadora. Diferentes reformas educacionais têm tornado a escola pública cada vez mais influenciada pelo Estado para a manutenção de um discurso hegemônico. Por esse caminho, Cury (1986) analisa que o Estado é “uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação” (p.55). As mulheres, nesse contexto, participam de uma luta histórica para a garantia de direitos, liberdade de ir e vir, e igualdade social. Conforme foi mencionado anteriormente, em 1965 havia uma legislação que proibia as mulheres de jogar futebol e futebol de salão em qualquer espaço público, algo que também foi mudando paulatinamente nas escolas. O jogo de futebol permanece com um destaque de domínio masculino, mesmo com todas as lutas históricas travadas pelas mulheres para a mudança dessa perspectiva. Assim, o “jogar futebol com as meninas” soa como uma conquista diante da hegemonia masculina. A Educação Física escolar não trata exclusivamente do esporte, embora a esportivização ainda tenha um espaço significativo dentre os conteúdos. Esse é o espaço de maior resistência, no qual ocorre estranhamento na relação dos meninos e as meninas. Cury (1986) analisa do ponto de vista da hegemonia, que para uma função dominante existe outra que é subalterna. A dominância masculina no futebol escolar implicaria que a condição feminina precisa de valorização. Essa relação pode variar e, nesse ponto, torna-se relevante o pedagógico, pois abordagens mais progressistas tendem a alterar a correlação de forças, alcançando a abertura para aquele que se encontra em situação de domínio. A progressiva liberdade e autonomia alcançada pelas mulheres ainda enfrenta alguns limites. O discurso precisa se pautar na realidade que se converta em

concreto pensado, para evitar que certos conceitos elaborados previamente, como Futebol ser preferencialmente masculino diminuam. Essa consciência, por ser concreta, é histórica e envolve a afirmação humana. Corrobora para essa interpretação, a VI Tese sobre Feuerbach²⁴ ao ressaltar que “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2014). Para ser livre, é imprescindível reconhecer suas intencionalidades, que se revelam por meio da consciência da necessidade. A mediatização da sociedade com a natureza está imbricada pelo movimento dialético, que encaminha a relação por um viés histórico. Esse tema foi discutido no Grupo de Interlocução, principalmente o desafio de mediar a quadra que é um espaço de “disputa” entre o feminino e o masculino:

*G.I.: Eleonora: Um dos maiores embates que eu tive quando entrei no magistério do município, foi que **os meninos achavam que tinham direito sobre a quadra**. Como assim? Uma boa parte das aulas são todos juntos, e, daí, se houver jogos, organizamos da melhor maneira possível para que todos fiquem contentes e participem de forma prazerosa. Mas **a visão deles (alunos) era de que só eles jogavam na quadra, como se fosse um espaço legitimado**.*

*Elisabeth: Existe a disputa de poder, até por serem mais extrovertidos. **Existe essa disputa do local, do conteúdo, você tem que mediar**.*

A “disputa” por um espaço que é legitimado no entendimento masculino exige das Professoras uma considerável capacidade de articulação. Supõe romper com preceitos que os estudantes adquirem fora do âmbito escolar, em outras convivências e que são naturalizados pela sociedade hegemônica. Contudo, o diálogo é fundamental para que ocorra a mudança no teor das relações. A aula é um espaço crucial para os estudantes respeitarem as diferenças. É o que Marx (2013) considera a transformação das condições materiais de existência. A esse respeito, Saviani (2015) comenta:

É pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente mais curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (p.34).

No contexto desta pesquisa, as concepções das Professoras fundamentam a mediação da problematização da condição feminina e da relação entre meninas e

²⁴ Escrito por Marx na primavera de 1845. Publicado pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica, Estugarda 1888, p. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx. Disponível em:< <http://www.marxists.org/portugues/>>.

meninos. O conhecimento pedagógico emancipador, é capaz de dar um novo sentido ao convívio entre meninas e meninos na aula de Educação Física, resgatando as forças essenciais humanas. O ser humano tem a predisposição inata à transformação evolutiva daquilo que já existe e transformá-lo em um conhecimento empírico. Essa é uma oportunidade significativa para que se aprenda que na escola, assim como na sociedade como uma totalidade, os espaços necessitam ser compartilhados igualmente, sem distinção de habilidades.

*Rafaela: A menina tem o tempo dela para fazer as coisas; e quanto ao menino, **o tempo deles é diferente.***

As Professoras que possuem entre 15 e 30 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) lembram que em outros tempos as diferenças eram mais difíceis de serem mediadas. Acompanhando as mudanças sociais, com a abertura que a mulher tem adquirido nas últimas décadas, os conflitos não deixaram de existir, porém se manifestam em menor intensidade. Entretanto, é frequente que as meninas tenham um tempo diferente de aprendizagem. As Interlocutoras comentam que grande parte dessa diferença é das vivências com a família. Há a naturalização de que a educação das meninas envolva menos movimento do que comparada a dos meninos e este fato seja constatado nas diferenças de desempenho na aula, reforçando a prevalência de um caráter biológico na compreensão do movimento. Com certa regularidade, se reproduzem discursos em que sobressaem as diferenças de habilidades entre meninas e meninos. Por outro lado, há a percepção de que as relações estão se tornando mais harmônicas, as interlocutoras percebem “mudanças”:

*Elisabeth: Eu vejo que **está mudando.** Nas minhas aulas, como eu tenho uma quadra de areia e uma que eles acham melhor de fazer as atividades, as guriinhas querem dividir o espaço.*

*Asalea: **Não há por que fazer uma divisão.** Então, eu acho que isso não chega a interferir. Claro, sempre tem um ou outro que vai reclamar do colega, mas, **na maioria das vezes, eles se respeitam,** não há divisão.*

O trabalho dos professores tem sua parcela colaborativa, especialmente quando se volta para uma “educação conscientizadora”, que para Saviani (2015, p.15) “é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global”. As Professoras ao mediar as relações, explicitarem que os espaços da aula são de todos e não há legitimação de determinados grupos, transformam

concepções para além da sala de aula, produzindo novas compreensões de mundo. Um mundo em que as mulheres sejam reconhecidas pela força de suas lutas, que se agregam a uma luta de classes que manifesta o contraponto à sociedade capitalista. Para Cury (1986) “a mediação se situa como momento de mascaramento/desmascaramento da relação existente entre classes” (p.64). O caráter mediador traz à tona os sentidos que são mantidos pela aparência, especificamente desmascarar as relações que estão no modo de acumulação. Sabe-se que é interesse do capital manter a mulher em uma condição secundária, pois além de lucrativo, mantém a exploração. Com a ressalva de que no tempo histórico a exploração assume formas diferentes, o senso comum é bastante eficiente em reforçar certos estereótipos, entre eles, o da submissão da condição feminina.

Figura 04 - Principais sentidos atribuídos às relações entre o feminino e o masculino na Educação Física Escolar



Fonte: Elaborado pela Autora.

Percebe-se que existiram avanços nas aulas de Educação Física, porém ainda existem muitos preceitos a serem superados, ressaltando a importância da mediação nesse processo. “Se os modos de produção são mediadores entre os

homens, os homens mediados podem se converter em mediadores entre a estrutura econômica e um novo homem” (CURY, 1986, p.65). O relato das Professoras permite compreender que as meninas buscam os espaços. Mas ainda permanecem fortes diferenças que influenciam no andamento da aula e requer das Professoras o desenvolvimento da mediação, pois elas têm suma importância para que os meninos deixem de perceber as meninas por um conhecimento aparente, o qual reproduz um sentido hegemônico de subordinação que amplia as desigualdades. São relações que se não forem discutidas, se reproduzirão permanentemente.

As relações de gênero são um tema latente, que necessita ser mais discutido por escolas as quais objetivem uma formação mais crítica. Da mesma forma, os cursos de licenciatura em Educação Física necessitam ampliar a discussão sobre essas relações desde o início do percurso profissional de seus acadêmicos. Como será apresentado a seguir, existiu uma historicidade que marcou a condição feminina no curso de Educação Física e que é uma projeção da totalidade. Com isso, ocorre uma naturalização da condição feminina, que mantém de certa maneira, as desigualdades entre mulheres e homens.

2.2 O Curso de Educação Física da UFSM: proposições pedagógicas e sociais no percurso histórico

As interlocutoras da pesquisa são egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM. Entender como as professoras desenvolvem seu trabalho requer um conhecimento que antecede a escola, que é a compreensão histórica da constituição do Curso de Graduação e do próprio Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), um dos centros que integram a UFSM.

Em âmbito nacional, a regulamentação do Ensino Superior integra as ações da Reforma Francisco Campos. Essa foi a primeira reforma nacional e ocorreu durante a Era Vargas (1930-1945). No contexto da História da Educação Brasileira, Andreotti (2006) argumenta que a Reforma:

Estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e comercial (médio profissionalizante). Restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos Estados (ANDREOTTI, 2006, p.01).

Segundo Saviani (2013), no livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, com a referida Reforma, a educação passou a ser uma questão nacional regulada nos seus diversos níveis e modalidades pelo governo central. Foi um período de grande efervescência acerca das questões educacionais, impulsionadas principalmente pelo movimento renovador denominado Escola Nova²⁵, o qual teve Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como seus expoentes (SAVIANI, 2013).

A educação, segundo os organizadores do movimento da Escola Nova, teria que assumir centralidade no plano de reforma social e de constituição da nacionalidade brasileira, desejo dos governantes do Estado Novo. Lembrando as considerações sobre a Educação Física presentes na sessão anterior, existia nacionalmente a preocupação com a eugenia, o desenvolvimento de cidadãos saudáveis que encaminhariam, com sua força e disciplinamento, o crescimento do país. Por esse motivo, existiu a preocupação em escolarizar a nação, para poder integrá-la aos processos produtivos. Neste mesmo período, os irmãos José Mariano da Rocha e Francisco Mariano da Rocha, pai e tio do primeiro Reitor da UFSM, José Mariano da Rocha Filho, se empenham em implantar o Ensino Superior no interior do Rio Grande do Sul. Primeiro com uma Faculdade de Farmácia em 1931, após com os Cursos de Odontologia, Medicina, Economia, Pedagogia e Direito.

Em 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como as Reformas Capanema, que organizaram e normatizaram o sistema de ensino por segmentos, com a ressalva de uma distinção apresentada no documento e retomada por Saviani (2013): “o ensino secundário seria destinado às elites condutoras e o ensino profissional aos conduzidos, concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior” (p.270). Havia uma característica nas reformas educacionais de consolidar uma estrutura social com uma marcada divisão de classes, e com tipos de ensino diferenciados para cada uma delas. Na medida em que se expandiu, o Ensino Superior garantiu o

²⁵ As preocupações educacionais da década de 1920 culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro, basearam-se em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios, mas adaptaram ao contexto brasileiro (LAGE, 2017).

Disponível

em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm>.

ingresso paulatino das camadas médias²⁶. O Ensino Superior, permanecia elitizado, porém abriu espaço para o ingresso de outros grupos sociais. Também existia uma forte tendência de centralização do Ensino Superior, localizado nas capitais. A luta de José Mariano da Rocha foi significativa pelo visionismo em descentralizar uma unidade de Ensino Superior, quando o acesso ao ensino, de forma geral, ainda era bastante limitado.

Com o aumento gradativo de faculdades, no final do ano de 1960, aconteceu a tramitação final Projeto de Lei nº 3.834-C, que criava a Universidade de Santa Maria. O alcance da Universidade e da consolidação de um Ensino Superior público no interior do Rio Grande do Sul ocorreu devido às inúmeras tratativas dos fundadores que intercederam junto a vários políticos, mobilizando setores da sociedade para a interiorização do Ensino Superior público. Nessa perspectiva, combatia o corporativismo, chamado por ele “colonialismo do ensino superior”²⁷.

Em meados da década de 1960, com a Ditadura Militar, por meio do acordo MEC-Usaid²⁸ organizado por Flávio Lacerda, acontecia a instauração do modelo de ensino tecnocrático do Ensino Superior americano nas universidades federais brasileiras, com vistas ao mercado de trabalho. Segundo Saviani (2013), o governo da época preocupava-se que a economia se desenvolvesse com segurança. Como estratégia, adotou-se um modelo econômico associado-dependente, consequência da presença internacional, com estreitamento de laços entre Brasil e Estados Unidos.

Com as orientações provenientes do acordo MEC-Usaid, difundiram-se no Brasil ideias voltadas para a orientação reconhecida como “pedagogia tecnicista”. Segundo Saviani (2013, p.381), a concepção pedagógica tecnicista baseava-se no “pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. A concepção se assemelha à estrutura do

²⁶ Termo que identifica o grupo de pessoas que alterou seu modo de vida com os processos de urbanização e modernização na década de 1950.

²⁷ Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/memorialreitormariano/memorial.html>>

²⁸ Foram estabelecidos entre o MEC (Brasil) e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964.

trabalho fabril, conseguindo, dessa forma, a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, a Faculdade de Educação Física foi instalada em 1970 e, no ano subsequente, foi criado o CEFD. Uma das principais referências sobre a história do CEFD (Centro de Educação Física e Desportos) é o estudo de Mazo (1993) “O Centro de Educação Física da UFSM: percorrendo os caminhos de sua criação”. O texto registra o período histórico de fundação do Curso de Educação Física e, conforme se vem discutindo neste capítulo, o período coincidiu com a forte veia de militarização da Educação Física, sendo que a especialização na área anteriormente era restrita às Escolas Militares. Em acordo com a abordagem pedagógica predominante na Educação Física, Esportivista, sobressaiu-se o esporte de competição, com a finalidade de exaltar o regime militar, e desviar a atenção de críticas, especialmente no âmbito internacional.

A aula inaugural do CEFD foi com palestra proferida pelo Coronel Arthur da Costa Ferreira, Diretor da Divisão de Educação Física do MEC. Nessa oportunidade, destacou “a política do governo e o comprometimento da área em preparar homens para a defesa nacional ou exploração” (MAZO, 1993, p.74). O primeiro diretor e decano do Centro foi o Coronel Milo Darci Aita. Conforme relato dos sujeitos da pesquisa de Mazo (1993), o Coronel tinha influência junto aos militares que estavam no poder, o que facilitou a execução da infraestrutura que veio a ser implementada, composta pelo Estádio, a piscina térmica e o ginásio didático.

A partir da Lei 4.024/61, elaborou-se o Decreto nº. 69450/71 que tornou obrigatória a Educação Física em todos os níveis de ensino. E a UFSM foi pioneira ao incluí-la nas grades curriculares de seus cursos. Percebe-se, nessa ação, a preocupação do governo militar em fortalecer os cidadãos brasileiros. A obrigatoriedade da Educação Física só deixou de ser extensiva ao Ensino Superior com a LDB 9394/96. Castellani Filho (1998) analisa o embate de diversos setores, inclusive as próprias universidades, para a retirada dessa obrigatoriedade, que atingia fins específicos de um projeto de governo.

Sobre a relação da universidade com o capitalismo, Minasi (2008) comenta que muitas vezes ela se torna reprodutora das ideias dominantes, por meio de sua atuação, da manutenção e divulgação de ideias da classe dominante, que mantém a superestrutura. “Embora não seja sua função, a universidade mantém-se atenta às exigências do sistema vigente, criando condições e conhecimentos necessários para

a manutenção aperfeiçoada do modo de produção capitalista” (MINASI, 2008, p.52). É evidente a organização dos brasileiros para a produção, uma vez que o desenvolvimento físico integrava um conjunto de ações. Essas informações são relevantes, pois mostram um movimento que supõe as classes sociais. Segundo Marx, na obra “Contribuição à crítica da economia política”, há elementos que repousam nessas condições, como o trabalho assalariado, o capital, a própria divisão do trabalho. A economia, por perpassar a organização sociedade, é a base para o ato social de produção. Toda manifestação econômica produz, em condições específicas, certos tipos de famílias, comunidades e Estados.

O contexto histórico apresentado buscou explicitar as articulações dos movimentos educacionais com a política e a sociedade. O Curso de Educação Física da UFSM foi estruturado em seu início, por fortes influências militares que coincidiam com as necessidades de um projeto social. O relato das interlocutoras se direcionou para a influência do Curso na organização da aula. Sobre a condição feminina, as Professoras não perceberam diferenças. Como elas ingressaram no Curso em diferentes períodos históricos, isso pode contribuir para esse entendimento, pois a partir da década de 1980 o processo de feminização já estava consolidado e sendo a escola de Educação Básica um espaço prioritariamente feminino, encaminhou a naturalização dessas relações, que possivelmente em outros espaços, seriam mais impactantes. Contudo, as Professoras manifestam em certa medida, influências da Instituição na qual realizaram a graduação. Certamente suas posturas e compreensões do pedagógico seriam diferentes se estivessem vinculadas a outra Faculdade ou Universidade. Diferentes instituições podem proporcionar sentidos diferenciados para o pedagógico, envolvendo as produções que os sujeitos realizam.

Segundo Mazo (1993), a primeira turma do Curso de Educação Física teve 141 candidatos para 50 vagas, sendo a metade masculina e a outra feminina. Uma bateria de testes físicos era exigida com grau de dificuldade diferenciado para o desempenho masculino e feminino. Os pré-requisitos eram muito semelhantes aos dos testes físicos aplicados no exército, situação que implicitamente caracterizava o curso como masculino. A aplicação de testes de aptidão física permaneceu até 1984 (MAZO, 1993). Sobre esse aspecto, destaca-se o fato de que o CEFD rompeu mais cedo que outras faculdades ou escolas de Educação Física do Estado com as influências militares que caracterizaram a sua fundação. Dentre elas, o uso

obrigatório do uniforme para os alunos, os testes de aptidão física e a divisão de turmas femininas e masculinas para as aulas práticas, ações que representavam o rompimento com as teorias reprodutivistas.

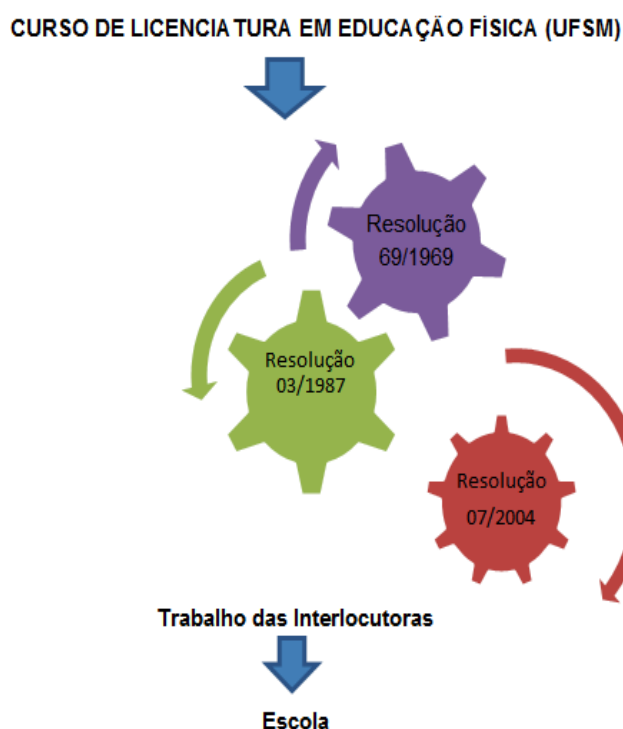
Assim como posto na teoria marxiana, a historicidade envolve a mobilização da sociedade em transformar suas condições materiais de existência. Marx; Engels (2007), em “A Ideologia Alemã”, analisam o materialismo e a forma como os sujeitos se produzem pela prática que acontece na história, a base material da sociedade e as condições ideais. Em outras palavras, o Curso de Licenciatura de Educação Física foi se organizando historicamente para que os sujeitos, mulheres e homens, transformassem sua materialidade histórica.

2.2.1 O trabalho das professoras e o Curso de Educação Física: a abrangência da área e a preparação para a Escola Básica

As interlocutoras foram questionadas sobre a influência do Curso de Licenciatura da UFSM na organização de seu trabalho como professoras. Nessa análise, elas se reportaram indiretamente às orientações curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, ao comentarem abordagens distintas e o enfoque dado à Educação Física Escolar no período em que estiveram no Curso. Para as Professoras, o conhecimento teórico se sobressaiu ao prático, e as primeiras experiências na profissão diferentes daquelas observadas na graduação. Pode-se constatar a inegável contribuição do Curso na base teórica, porém é no cotidiano que se efetiva o trabalho das professoras no conjunto de seus elementos, especialmente o prático. Percebe-se que para elas, o trabalho pedagógico a ser discutido posteriormente, foi constituído prioritariamente no exercício da profissão. Metade do grupo concluiu o Curso na década de 1980 (entre 1982 e 1989) e a outra metade na década de 1990 (entre 1991 e 1996). Três interlocutoras cursaram durante a Resolução 69/69, quando havia divisão entre turmas masculinas e femininas. A maioria delas ingressou na vigência da Resolução 03/87. Aquelas que mencionaram a Resolução 07/2004 a fizeram pela observação dos estagiários, os quais orientam ou orientaram em suas escolas.

A figura abaixo apresenta a forma como as percepções das interlocutoras se articulam às orientações legais, expondo mediações importantes que influenciaram suas compreensões sobre o trabalho na Educação Física na Escola Básica.

Figura 05 – Elementos envolvidos na preparação das professoras para o trabalho na Educação Básica



Fonte: Elaborada pela Autora.

A Professora Wanda que concluiu o Curso em 1982, comenta as atividades acadêmicas pela seguinte perspectiva:

Wanda: Fazíamos um teste antes do vestibular, para então podermos cursar. Toda a prática dependeria das pessoas que estivessem lá dentro. Aquilo me serviu de base para ser a professora que sou hoje. A minha vivência na faculdade foi muito prática.

A Resolução 69/69 dispôs sobre a formação dos professores de Educação Física em curso de graduação, conferindo ao profissional o título de Licenciado e Técnico em Desportos. As faculdades poderiam optar por disponibilizar as duas possibilidades. O Curso da UFSM era prioritariamente de licenciatura, embora os moldes de ingresso da época, por meio de teste físico, fizessem com que os acadêmicos tivessem níveis de habilidade muito bons, muitos deles comparados aos de atletas. A Professora Helena que conclui em 1986 acrescenta que a não existência de outros Cursos na região, tornavam a UFSM uma referência em Educação Física.

*Helena: Já faz muito tempo que eu me formei. Em 1986, bastante tempo. Não existiam nem as faculdades particulares de agora. A **UFSM era uma referência**. Na minha época era muito bom, **aprendíamos um pouco de cada coisa**.*

Nessa Resolução, a expressão professor abrangia todos os espaços de atuação profissional, pois a discussão sobre o bacharelado se intensificou a partir da Resolução 03/87. Entre as discussões sobre o modelo disposto na Resolução 69/69 estava a questão do currículo mínimo (TOJAL, 2005) e para muitas IEs (instituições de ensino superior), esse se tornava o currículo pleno, com carga horária mínima prevista de 1800 horas, podendo ser cursado no período mínimo de 3 anos e máximo de 5 anos. Posteriormente, esse currículo foi substituído por áreas de conhecimento. Os debates que resultaram na próxima Resolução iniciaram em meados da década de 1970, na preocupação de um currículo que atendesse à demanda de espaços de inserção da Educação Física.

O requerimento de uma determinada aptidão física indica que o curso priorizava o rendimento. Conforme relato das Professoras que participaram da pesquisa, alguns acadêmicos ingressavam nas escolas antes mesmo de concluírem o Curso, devido a necessidade de profissionais nas escolas. No processo de reconhecimento das particularidades dos estudantes, o trabalho que é produzido na escola não pode perder sua base de preceitos e compreensão crítica da realidade. Além das Professoras que participaram da pesquisa, muitas perceberam essa importância e sua atividade transitou do tecnicismo para abordagens mais humanistas, no sentido de superar o modelo do padrão motor e compreender que cada turma é composta de diferentes alunos, com diferentes capacidades de aprendizagens. De certa maneira, o processo que ocorreu com as Professoras se aproxima do que Vásquez (2011) reconhece como a “consciência da prática”. É a consciência que acontece no processo prático, com a ressalva de que “impregna tal processo, o rege ou se materializa ao longo dele” (p.295). É um processo diferente da “consciência da práxis”, quando há uma percepção do processo que proporciona a sua qualificação, e dos fatores que interferem nesse percurso. São consciências que estão próximas, no entanto, as condições materiais influenciarão naquela que se manifestará mais ou menos em comparação à outra. Pode-se perceber que as Professoras modificaram seu trabalho na escola no decorrer do tempo, o que remete à consciência prática. É significativo, pois existem diferenças a serem contempladas na escola, um conhecimento de corpo a ser ressignificado. Mesmo assim, é

necessário avançar para a consciência da práxis, que envolve o trabalho dos fatores sociais intervenientes à aula, que implicam nos sentidos que os estudantes elaborarão sobre a área. Entre os sentidos, se encontra o da condição feminina, na relação entre professora e estudantes, entre meninas e meninos, a conscientização sobre os processos que determinam a ordem social vigente e estão presentes na escola e as possibilidades de superação.

No aspecto das turmas femininas e masculinas durante a graduação, a Professora Elisabeth descreve como ocorria a divisão:

*Elisabeth: Era muito **centrado na prática**, tanto que **algumas aulas dividiam-se meninos e meninas**.*

A divisão não ocorria o tempo todo e sim quando necessário, num treinamento específico. Considerando que a interlocutora concluiu a graduação em 1986, se estendeu por um tempo significativo as atividades em separado para mulheres e homens no Ensino Superior. As Professoras que foram acadêmicas nesse período, mencionaram que a abordagem biológica se sobressaía as demais que começaram a surgir na década de 1980. No final da década anterior a restrição do público feminino a determinados esportes ainda era legalizada e muito provavelmente, a divisão considerava níveis diferentes de habilidade para mulheres e homens. Nota-se que havia espaço para as mulheres no Curso, porém com a predominância de um discurso “biológico” que ao ser assumido, dá continuidade à reprodução que historicamente acompanha mulher, das suas funções primordiais que necessitam ser preservadas. Esse modelo de aulas separadas, ou partes dela, ainda acontece com muita frequência nas escolas de Educação Básica, sendo que algumas interlocutoras ainda adotam essa prática, por se preocuparem com a fragilidade de determinadas meninas, que possam se machucar em atividades mistas. Existe um sentido que ultrapassa os tempos, que é de uma condição feminina que requer cuidados e possui diferenças em força e outras capacidades ao serem comparadas aos homens. O trabalho dos professores, e aqui refere-se a um contexto maior, o pedagógico que embasa a produção do conhecimento, seja inconsciente ou não, possui traços sexistas. Não só na Educação Física, também em outras áreas, pois há uma hegemonia que transita na sociedade e impregna as relações sociais nas quais não há a consciência da atividade. Por outro lado, nas últimas décadas, tem se concretizado uma certa naturalização dessas opressões. A

expansão das atividades femininas, a liberação das mulheres para a prática indiscriminada de atividades corporais, dá a falsa impressão positiva de que não existem diferenças entre homens e mulheres. Contudo, elas se metamorfoseiam, assumem formas diversas para se adequarem às necessidades do modelo produtivo vigente. Por isso, a importância de que o trabalho possua elementos dessa consciência para que as relações preconizem o sujeito histórico que produz sua realidade, homem ou mulher. Como analisa Marx (2013) em “O Capital”, o sujeito precisa atuar como sua própria natureza, transformando a condição do concreto em consonância com a sua humanidade. Precisa buscar forças naturais em acordo com sua existência, que rompam com os discursos hegemônicos de manutenção do poder do capital.

Conforme exposto anteriormente, a maioria das Interlocutoras entrevistadas é egressa da década de 1990. Nesse período a estrutura do Ensino Superior se embasava na Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 1987). A referida Resolução normatizou a formação profissional em Educação Física, baixando a Resolução 69/69, com alterações curriculares. Conforme o exposto no PPP (Projeto Político-Pedagógico) do CEFD na UFSM, o currículo do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena adaptado à Resolução 03/87 era formado por componentes curriculares, distribuídos em oito semestres, de cursos obrigatórios e optativos, que abrangem o conhecimento filosófico; do ser humano; de sociedade e conhecimento técnico, num total de 2880 horas/aula. Foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão através do Parecer 013/89 (CEFD, 2005).

Dentre os motivos que encaminharam a transição da Resolução 69/69 para 03/87, encontrava-se o questionamento sobre o modelo anterior que preconizava prioritariamente a formação esportiva e a didática. Porém, existiam novas demandas a serem contempladas pelo Curso, como a Educação Física fora do contexto escolar, e a preocupação com a consolidação do conhecimento específico produzido pela área. As professoras e professores de Educação Física passaram a ser preparados de forma mais ampla, para trabalhar em diferentes contextos. O Curso ofertava a preparação para diferentes áreas, dentre elas a escola:

*Aida: Eu **poderia ter feito outras escolhas**, não ter trabalhado com EF Escolar, porque **nos davam essa escolha na época**.*

A tendência do período foi a vivência em espaços diversificados, sendo que a escola se encontrava como um dos espaços oferecidos para o desenvolvimento das atividades profissionais. Percebe-se “escolhas” como um sentido atribuído para os múltiplos caminhos da Educação Física. Os Laboratórios se encontravam entre as principais preferências dos acadêmicos. O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM publicou, em 1990, um “Manual de Orientação” para novos alunos (CEFD, 1990), elaborado a partir da Resolução 03/87 para explanação do Curso, seus objetivos, grade curricular e perfil profissional:

O profissional de Educação Física atua na formação biopsicossocial e educação de crianças, adolescentes e adultos, fundamentado em áreas de conhecimento técnico, do homem, filosófico e da sociedade. Este profissional está habilitado ao estudo sistemático do movimento humano, voluntário e orientado, com ênfase nas áreas do esporte, da ginástica, da recreação e da dança (CEFD, 1990, p.04).

As Professoras Maria e Rafaela que também acompanharam essa implementação comentaram suas impressões:

*Maria: Eu me peguei lembrando de algumas questões que eram trabalhadas na época em que eu me formei, que saíamos de uma **EF meio que tradicional, para uma EF com aulas mais abertas**. Então peguei essa **transição** que não limitava qual era o espaço, aí dava **uma abertura para o professor e aluno** que se não fosse bem embasada, deixava sem parâmetros.*

*Rafaela: aquela **dualidade de tecnicismo e humanismo**, aquelas áreas. Então tinha os esportes, todos os professores dos **esportes tecnicistas**, né? Aí depois pegava uma outra área toda **humanista**. Então tu vivia no meio daquilo, mas o que que é certo, o que que é errado?*

Sentidos como “abertura”, “transição” e “humanismo” indicam os rumos pedagógicos agregados à Educação Física e se relacionam à “autonomia” que se ampliou no trabalho das professoras. As Interlocutoras mencionadas que concluíram o Curso no início da década de 1990, comentam a transição que corresponde à mudança das Resoluções de 1969 para 1987. Antes, o tecnicismo prevalecia como orientação pedagógica, consonante com a produção histórica de cunho militar. Por sua vez nesse período, surgiram novas possibilidades para a área. A troca de Resolução impactou na estruturação do Curso e as interlocutoras que ingressaram no período de transição perceberam essas mudanças.

Bracht (1999), em “A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física”, analisa a construção das teorias e demonstra como elas refletem a

concepção de humano e corpo engendrados na e pela sociedade moderna. Ressalta a força política que alicerçou o esporte. Caracteriza a polissemia do esporte, repleto de sentidos e significados que estabelecem ligações sociais. Conforme as exposições sobre a historicidade da Educação Física feminina e a escolarização da mulher, percebe-se que os dirigentes do país sempre buscaram a manutenção de uma dominância. Nesse sentido, a Educação Física até os meados da década de 1970 foi pertinente para o aprimoramento do “físico” para o desenvolvimento da nação no que concerne à segurança e força de trabalho.

A Educação Física também diversificou suas abordagens pedagógicas, muitas em consonância com as citadas anteriormente. Até 1980, predominou a abordagem tradicional, entre elas a “aptidão física” e a “saúde renovada”. A partir de então, ampliou-se a abordagem desenvolvimentista, fundamentada na psicomotricidade²⁹, as abordagens crítico-social, que englobam a crítico-superadora³⁰ e crítico-emancipatória³¹; as construtivistas, na qual se encontra a abordagem aulas abertas³². Ainda se estruturam a abordagem humanista, baseada na Psicologia e sociocultural, concebida a partir de estudos freireanos. A menção às referidas abordagens localiza os espaços pedagógicos em que a Educação Física transita no decorrer de sua organização como área do conhecimento (CAMPOS, 2011). Essas abordagens mais humanistas são reconhecidas pelos profissionais da área como contra-hegemônicas. Conforme a historicidade da área e a exposição das Interlocutoras, as quais ingressaram na universidade em meados de 1980, o discurso humanista ganhou um espaço significativo no referido Curso. Pode-se compreender que este movimento foi fundamental para a Educação Física buscar novos limites que ultrapassassem a dimensão física, passou a ser instrumento de reivindicação, tornou-se problematizadora e possibilitou novos entendimentos para o corpo, entre eles o da corporeidade, que diz respeito a um corpo único, diferente da dicotomia corpo e intelecto, bastante difundida nos períodos anteriores. A corporeidade trata das relações conscientes que o ser humano por meio de seu

²⁹ LE BOULCH. **Educação Psicomotora**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

³⁰ KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

³¹ Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

³² AZEVEDO, E.S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Kinein**. Florianópolis. v.1, n.1, 2000.

corpo estabelece com o mundo. A relação corpo e mundo envolve a articulação entre ação e reflexão, é um corpo que se movimenta e significa suas relações.

Antes havia uma predileção ao controle desse corpo que não pensava, somente executava tarefas. A Educação Física nessa perspectiva, se restringia à mecanização de tarefas, ao enfoque no gesto em si, sem considerar o contexto e as produções que nele poderiam se inserir. Diferente disso, a partir da década de 1980 o discurso do corpo que pensa e problematiza ganhou espaço, indicando novas formas de compreender a área. Existe uma aproximação pertinente desse corpo que age e transforma o mundo com a abordagem de trabalho proposta por Marx (2013), que possibilita o desenvolvimento de um sujeito que produz historicamente no coletivo. Observa-se que a dialética se manifesta por meio da contradição e das lutas que coincidiram com as mesmas da abertura democrática. A década de 1980 foi singular por proporcionar esse salto qualitativo para a Educação Física que passa a ser entendida também como uma possibilidade de práxis. Esse processo evidencia o “movimento humano politizado” como sentido que se sobressai nas observações. Propõe-se que os movimentos não sejam somente executados, porém percebidos na sua integração com a sociedade. A Educação Física passou a politizar o movimento humano e potencializar a “atividade vital” dos sujeitos de produzir a história e transformar o futuro.

No que diz respeito aos referenciais curriculares, a Resolução no 03/87 é reconhecida como um importante avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior. Com essa Resolução, foi possível estabelecer os marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, “elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais” (Art. 3º, § 4º) (BRASIL, 1987, p.01). Permitiu também que pudessem organizar os conteúdos em campos de conhecimentos, bem como possibilitar um novo tipo de formação – o bacharelado - para além da licenciatura plena (BRASIL, 1987). As Professoras Marta, Ester, Claudia e Asaléa analisam que as vivências escolares do currículo da época eram limitadas, devido a gama de contextos ofertados:

*Marta: A faculdade nos proporcionou a **base teórica**. Todo o trabalho que a gente aprendia lá, é diferente do aluno na idade que nós atendemos aqui. Lá éramos alunos e tínhamos os professores, todo mundo fazia aula*

direitinho, todos participavam da vivência, é diferente do contexto da escola.

*Ester: A **minha experiência de escola na faculdade foi no estágio** em que trabalhei com uma sétima série. Foi maravilhoso, mas foi só aquilo. Então, tu tens que buscar mais. Apesar de ter colaborado, eu acho que precisávamos de mais coisas.*

*Claudia: Até **teve a parte escolar, mas foi muito pouco**, deveria ter sido mais explorado isso, né?*

*Asalea: Já faz 27 anos que eu estou formada e naquela época não tínhamos a estrutura que tem agora. Eu optei pelo magistério, pela parte da escola, mas **naquela época não tive o que eles têm hoje, de ter uma oportunidade, um estágio no Ensino Fundamental, outro no Ensino Médio, Anos iniciais**. Eu tive só aquelas práticas pedagógicas que foram um semestre numa turma e eu acho que a gente não tem muito contato para saber direito o que é uma aula, um aluno na sala de aula.*

Na percepção das Interlocutoras, a base teórica foi a principal contribuição em suas vivências escolares. A autonomia na escolha das áreas de inserção indicava que nem sempre a escola era preferida, e para muitos acadêmicos a experiência escolar ficou reduzida às horas de um Estágio. Nesse, o acadêmico poderia escolher o segmento para a realização da atividade, ou seja, nem sempre dava conta de um conhecimento da realidade concreta de toda a Educação Básica. Para essas Professoras que representam a maioria das participantes dessa pesquisa, ocorreu um estranhamento ao se efetivarem na profissão e especialmente, viverem o cotidiano da Educação Básica, pois a escola não foi um enfoque que se destacou no decorrer do Curso. O sentido manifestado é “articulação teoria-prática” e como esses elementos se constituem mutuamente. A contraposição entre teoria e prática é discutida por Vásquez (2011, p.245) que a trata como “uma diferença no seio de uma unidade indissolúvel”, unidade essa que pressupõe dependência e autonomia. Com isso, a teoria tem sua relevância por deter a priori as compreensões fundamentais sobre um conhecimento com significado social, porém é na prática que se materializa. Entretanto, um se metamorfoseia no outro de forma que uma teoria sem prática se torna abstração, na mesma medida em que a prática sem o embasamento teórico se reduz ao mero utilitarismo. Nas circunstâncias da articulação entre si, a mutualidade se concretiza e se amplia, na mediação entre desses fundamentos. “O progresso do conhecimento teórico, e inclusive formas mais elevadas da atividade científica, aparece vinculado às necessidades práticas dos homens” (VÁSQUEZ, 2011, p.246). Na perspectiva da práxis revolucionária, a atividade prática possibilitou o incremento da tese marxiana. Assim, por meio da

prática que transforma a teoria ao mesmo tempo se valida e provoca um incremento da compreensão da realidade.

Com referência aos sentidos atribuídos pelas Professoras, no curso de graduação que realizaram, poderia ser aprimorada a articulação teoria e prática do contexto da Educação Básica, “as diferenças na unidade indissolúvel” são em uma proporção maior de fundamentos teóricos comparados com os práticos. Logo o caminho para a constituição do trabalho das professoras pesquisadas, as orientações teóricas se sobressaíram, desencadeando a contradição gerada entre o conhecimento teórico e a produção que concretiza o processo educativo. As experiências práticas existiram mas não foram suficientes para que a produção da mutualidade produzisse os subsídios necessários para o enfrentamento das primeiras determinações como profissionais da Educação Básica. Cabe salientar a partir da problematização de Ferreira (2011) sobre “o trabalho e o discurso das competências”, que o “trabalho não é somente a prática, implica que os sujeitos se tornem trabalhadores por complexos processos de inserção em sua profissão antes, e principalmente ao trabalharem na escola” (p.121). O trabalho se constitui em todo o processo e as relações que se manifestam nesse entremeio são fundamentais, a articulação entre graduação e o cotidiano da escola é contributiva para que ao se ingressar neste espaço, sejam minimizados os estranhamentos, exista uma postura crítica e perspicaz, que possibilite a leitura da realidade e a definição de ações que colaborem para a sua transformação.

Os estudantes que ingressaram no Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM, a partir de 2005 foram submetidos às novas Diretrizes Curriculares, promulgadas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Com essa nova Resolução, foram criados no CEFD os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Conforme disposto na Resolução, as IEs (Instituições de Ensino Superior) poderiam oferecer a graduação de Educação Física por meio da licenciatura e do bacharelado, ambos com 04 anos de estudo para a formação inicial. Por toda a década de 1990, foi predominante a existência dos cursos com formação generalista, abrangendo os setores escolares e não escolares. No entanto, existiram discussões para o encaminhamento de uma nova proposta para os cursos de graduação, separando a licenciatura e o bacharelado. Os currículos passaram por reformulações de carga horária, foram acrescentados componentes curriculares buscando a atualização para atender as necessidades profissionais da área.

*Asaléa: Eu vejo pelos estagiários que eles têm um **conhecimento maior que na época eu não tinha**, fui adquirindo na prática.*

Quando a Professora Asaléa se refere aos estagiários, faz menção à estruturação do Curso de Educação Física a partir de 2005. A principal diferença é a separação entre licenciatura e bacharelado, que já era proposta na Resolução 03/87 e acabou se consolidando nessa versão. Um dos aspectos que as interlocutoras comentaram como positivo, foi a experiência na escola que inicia a partir do segundo semestre do curso e passa no decorrer do mesmo, pelos segmentos que compõem a Educação Básica. Por outro lado, a Professora Eleonara teve uma impressão diferente, ao acompanhar estagiários: “*Hoje em dia os acadêmicos estão **muito perdidos**.*” Na percepção da interlocutora que já acompanhou diversos estágios em sua escola, faltam requisitos básicos que além dos conhecimentos, abrangeriam a postura, a forma de se relacionar com a turma, elementos que no entendimento dela, compõem o profissional que trabalha na escola. A escola como instituição social contém é um estrato da totalidade que é a sociedade e nela transitam as mediações que em colaboram para os acadêmicos tornarem-se professores. Além de compreender as regras de um determinado esporte, o acadêmico precisa se preparar para entender a realidade do aluno e como certos aspectos são incisivos no decorrer da produção da aula.

A indisciplina é recorrente, e também os problemas de ordem econômica e social que interferem no rendimento dos estudantes. Cada um com suas particularidades compõem um conjunto de experiências ricas, que requer do professor, um complexo aporte de conhecimentos que contribuam para a produção da aula. Pois não se espera um estudante que somente execute atividades e sim, que compreenda as contribuições da área, para sua vida em sociedade. O trabalho da professora e do professor precisa se permear de um sentido pedagógico pautado no reconhecimento das variadas relações envolvidas no processo educativo, que vão além da sala de aula e encaminhar uma produção que transforme o estudante, para que se tornem partícipes e não meros integrantes de uma comunidade.

É muito comum que os professores ao iniciarem na carreira, se decepcionem com o contexto, estabelecendo com ele uma relação de conflito, pois a perspectiva é

diferente da realidade. As Professoras expuseram as seguintes constatações no Grupo de Interlocação:

*G.I.: Marta: Aprendemos algumas disciplinas dos esportes, **aprendemos a dar aula bem tecnicista**. Os professores ensinavam de forma tecnicista, a como **executar os movimentos**, não levando em consideração a realidade da escola. Lá éramos adultos, todos iriam fazer bastante material. **A falta de material de escola, de infraestrutura, a questão da indisciplina dos alunos, nada era levado em consideração**.*

*Eleonora: Eu me formei dentro da escola. E **me mandaram sem experiência para uma escola bem difícil**. Hoje eu agradeço por isso, porque **a experiência social que eu tive lá, impressionante**. Claro que na EF foi a mesma coisa, só que **fui crescendo, indo atrás**, buscando a formação para complementar a necessidade.*

*Elisabeth: Eu acompanho quem está se formando. Eu vejo que **depende muito do professor**. Ele chega com uma formação que **permite um leque amplo**. Se quisesse ir depois para um lado mais progressista, tinha de onde tirar referências para tanto.*

Esse estranhamento é semelhante ao que Marx (2013) aborda, quando o trabalhador não se percebe no produto final de sua atividade. É frequente que acadêmicos saiam de cursos de licenciatura e não reconheçam o trabalho que existe na sua consciência, como possível na escola. A Educação Básica e pública tem uma função fundamental, por ser o caminho institucionalizado para o conhecimento, a escolarização, e nesse entremeio, professores de Educação Física vivem lutas diárias para validar a importância do seu componente curricular. Conforme Oliveira (2007, p.210) as reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 tem como peça-chave a “transformação produtiva com equidade social”. A escola possui uma função contributiva na preparação de um trabalhador que integrará a massa produtiva. O acesso à escola pública torna-se um dos meios para a equidade social. Evidentemente, reformas orientadas por organismos internacionais possuem intencionalidades específicas, voltadas para o incremento do PIB (produto interno bruto), capaz de alavancar o país para um suposto crescimento econômico que aumente a reputação do país perante a economia mundial, que aumente o mercado consumidor e a instrumentalização dos sujeitos para o mercado do trabalho. Diante disso, a escola pública necessita conscientizar seus estudantes sobre as formas de regulação, para que eles compreendam que a acomodação fortalece os mecanismos de controle de projetos de governo e de Estado que não fortalecem os trabalhadores. Ao contrário, sobrecarregam os trabalhadores e os responsabilizam pelo sucesso ou não dessas propostas. Não é uma transformação produtiva humanizadora, embora pareça ao primeiro olhar, e na Educação Básica, o trabalho

pedagógico a ser produzido precisa contemplar o debate dessas circunstâncias. Vásquez (2011) analisa:

O que é válido no terreno entre a prática material e produtiva e a atividade científica se evidencia com não menor clareza no campo da vida social, particularmente quando se trata das relações entre a teoria e a prática revolucionária (p. 252).

O ingresso na escola é a inserção no campo da vida social e perceber a relação entre teoria e prática é algo complexo. Um aporte de estratégias é necessário para adentrar nessa condição material e produzir um trabalho que modifique assertivamente e encaminhe a reflexão revolucionária. O sentido atribuído à relação teoria e prática é de suma importância para que professores e estudantes desenvolvam uma consciência humana e proativa. O trabalho pedagógico engloba a política, a história, a sociedade, o próprio pedagógico com a propriedade de defender um referencial de sujeito e de escola. Também carrega consigo marcas da preparação inicial, do curso de graduação e por isso, a necessidade de se aproximar os acadêmicos do contexto da escola de Educação Básica. Essa diversidade, que da mesma forma integra os inúmeros contrários, é que contribuirá para a composição da unidade, que aproxima o conhecimento gerado daquele que originalmente existiu como pensamento, e que nesse processo se aprimora na substancialidade. Imbert (2003) ao referir-se à “práxis educativa”, ressalta que cabe ao professor orientar o esclarecimento para a consciência e a verdade que sozinho aquele que aprende não alcançaria. O acadêmico da graduação precisa desse esclarecimento no desenrolar do curso. Segundo Imbert (2003) aborda, a práxis é o projeto que se espera e não pode se tornar sintético a ponto de se esgotar diante dos inúmeros efeitos do capital presente no âmbito educativo.

A Educação Física precisa sustentar uma legitimidade que a garanta nos currículos escolares, ao mesmo em tempo que busque abordagens capazes de potencializar a criticidade dos sujeitos. O curso de graduação tem sua relevância na preparação crítica dos acadêmicos, um aporte consistente, corrobora para minimizar o choque inicial com a escola. No grupo de interlocução, foram retomadas essas observações.

*G.I: Eleonora.: A **separação entre a licenciatura e o bacharelado é preocupante**. Não precisaria ter separado. Como se um **bacharel** não precisasse de **conhecimentos pedagógicos** em academias, clubes.*

*Elisabeth: O objeto de estudo **movimento requer o estudo do pedagógico**.*

*Elisabeth: Eu estava na universidade nos primeiros debates. **Os alunos entravam em pânico no primeiro contato com a escola**. Não era o que queriam, se tivessem outra maturidade, se não tivesse a pressão do CONFEF, teria opção de ter mantido. Mas aí se resolveu dividir.*

As Professoras argumentam que com a Resolução nº 07/ 2004, aumentou a interação com a escola. Contudo, observam com receio a divisão da licenciatura e do bacharelado, compreendendo que o curso generalista possibilitava uma visão mais ampla e integrada do campo de atuação. O “pedagógico” perpassa as análises aqui apresentadas, por ser elemento fundamental da constituição de um professor e implicará na maneira como ele conduzirá seu percurso profissional. Nesse aspecto, elas refletem que a divisão entre licenciatura e bacharelado compromete o pedagógico que é produzido na Educação Física, por ser assumida uma grande divisão na área, em que se isola a priori, o espaço escolar do não-escolar. O caráter emancipador do pedagógico avança na medida em que existem condições para a realização da práxis. Em acordo com Imbert (2003) a articulação do conhecimento projetado com a verdade é essencial e “as instituições são instrumentos da produção de autonomia, de autoprodução” (IMBERT, 2003, p.41). A articulação entre teoria e prática colabora para a consolidação de uma coerência sistemática que consolida uma pedagogia da verdade, que considera sujeitos e instituições.

Do mesmo modo, no processo de divisão existiram interesses mercadológicos os quais defendiam a ampliação do espaço formal para o desenvolvimento das atividades do profissional de Educação Física. Entre as pressões, está a do CONFEF (Confederação Federal da Educação Física), cuja influência foi significativa para a separação dos cursos em diversas IEs. A divisão não foi algo consensual, ao contrário, repleta de disputas políticas. Para o CONFEF era oportuno o aumento da quantidade de registros e os setores de fiscalização. Na perspectiva que vem se apresentando nessa investigação, que corrobora com a compreensão de Nozaki (2004), em sua tese de doutoramento sobre a “Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho”, o bacharelado consolidou-se com a crise do trabalho assalariado. Passaram a existir outras possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física, porém com as feições capitalistas já comentadas, a intenção de atender ao consumo mercadológico que está associado à prática de atividades físicas, com um mínimo de investimento nos profissionais nele envolvidos.

Ocorreram dois aspectos importantes nessa perspectiva e que são contemplados por Nozaki (2004), a legitimação das relações público-privadas na Educação Física e a instrumentalização profissional, pautada no discurso das competências. Sobre as relações público-privadas, Peroni (2013, p.236) analisa “o Estado como parte da estrutura do capital, chamado historicamente a controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital e trabalho” (p.236). Com o avanço do neoliberalismo, aumenta o Estado mínimo, que garante a expansão do capital privado. Na Educação Física particularmente, essa situação é observada a partir da divisão entre a licenciatura e o bacharelado, porque supostamente ampliou o “mercado” da área. Essa é uma exigência do capital observada por Antunes (2008) na obra “Os sentidos do Trabalho”, em que discute as formas diversificadas de trabalho e a interferência dos mecanismos de reprodução hegemônicos na sua constituição. A escola e aqui se detém à Educação Básica do sistema público de ensino, com a crise, os trabalhadores que nela se encontram sofrem com a intensificação, a flexibilização e a reestruturação produtiva de suas atividades. Muitas atuações profissionais da área serão planejadas em concordância com o projeto hegemônico, subordinadas ao capital, acarretando sérios danos aos trabalhadores. Nesse caminho, Ferreira (2011) aborda o “discurso das competências”:

Pode-se pensar que se trata de uma espécie de regulação que transita do mundo acadêmico para o trabalho, via modelo de competências, a partir da qual se gera uma noção de empregabilidade. O interessante é o que caracteriza essa empregabilidade, nitidamente ideológico, ou seja, os sujeitos passam a ser responsabilizados pela aquisição e pela contínua renovação das competências (p.123).

O que torna um trabalhador empregado ou não, é a capacidade de se ajustar aos requisitos da ordem vigente, o trabalho individual prevalece sobre a inserção no coletivo. Existem regulações que indicam as metamorfoses do emprego e cabe ao trabalhador acompanhar essas indicações. Na Educação Física essas situações se reproduzem em consequência de um contexto maior e se proliferam atividades relacionadas com a área, que passam a serem reguladas por um Conselho que divide os profissionais. A “independência da relação social” (FERREIRA, 2011, p. 125) acarreta limites à compreensão da área e assume como sua prioridade o capital em detrimento da atividade vital pautada no coletivo de sujeitos. O contexto histórico e político que constituiu o CEFD produziu sujeitos que interviam em

diferentes realidades sociais. As tendências que se sobressaíram em cada época implicaram nas formas de conceber o trabalho pedagógico. Cada conjuntura social e econômica regulamentou o curso considerando finalidades específicas.

Compreender dialeticamente esses elementos que se manifestam no processo histórico remete a Marx (2013) em “O Capital”, no que concerne à crescente complexidade dos modos de produção, que alterou a necessidade das condições materiais e culturais. No Posfácio da Segunda Edição de “O Capital”, Marx debate o movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que são independentes da vontade, consciência e intenção do ser humano, porém, caracterizadas por uma força externa sobre si (MARX, 2013). Por isso, o desenvolvimento da humanidade vem acompanhado de mudanças, cujo princípio reside no reconhecimento e na transformação da natureza e das condições materiais (e culturais) do seu tempo. Marx e Engels escreveram obras com um debate centrado na Economia, na Política, e atendendo às exigências da abordagem teórica de cunho histórico.

CAPÍTULO 3 DIALÉTICAS DO FEMININO: SENTIDOS E IMPACTOS DA LUTA DOS CONTRÁRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marx nunca se ocupou da questão das mulheres, enquanto tal, e em si. Contudo, a sua contribuição é insubstituível, é inteiramente essencial na luta que as mulheres conduzem para conquistar os seus direitos.

Com a concepção materialista da história, Marx não nos forneceu fórmulas acabadas sobre a questão feminina, ele deu-nos uma coisa melhor: um método justo, seguro, para a estudar e compreender.

Só a concepção materialista da história nos permitiu situar, com clareza, a luta das mulheres no fluxo do desenvolvimento histórico geral, de aí ver a justificação e os limites históricos à luz das relações sociais gerais, de reconhecer as forças que a animam e a conduzem, os objetivos que persegue, as condições nas quais os problemas levantados podem encontrar solução.

Clara Zetkin³³

A citação acima de Clara Zetkin (2008) sintetiza aspectos importantes sobre a condição feminina na sociedade capitalista. Percebem-se as contribuições da historicidade que, articulada à contradição, a mediação define em grande parte a luta das mulheres. Juntamente a outros elementos, contribuirá para a definição das “Dialéticas do Feminino”. Os movimentos que a caracterizam como categoria, contribuirão para a compreensão do trabalho pedagógico na Educação Física na Educação Básica. Sendo assim, o capítulo se organiza, considerando os pontos a seguir:

- a condição feminina na sociedade capitalista;
- o trabalho das mulheres na perspectiva marxista;
- o trabalho feminino na sociedade capitalista;
- a feminização do magistério;
- as possibilidades emancipatórias da mulher na sociedade de classes.

³³ Trecho do artigo de Clara Zetkin publicado em 25 de Março de 1903.

Organização das mulheres comunistas. **Clara Zetkin e a luta das mulheres**. Uma atitude inconformada, um percurso coerente. Lisboa, Edições “Avante!”, 2007, p. 155-156.

3.1 As Dialéticas do Feminino como sentido teórico

As Dialéticas do Feminino compõem uma das categorias propostas nesta pesquisa, com a finalidade de discutir a condição feminina e como ela se relaciona no contexto capitalista, com o trabalho pedagógico das professoras de Educação Física. Abordar a categoria supõe considerar a mulher na sociedade capitalista, a historicidade da sua inserção nas fábricas e como desde então, em uma ordem social hegemônica, as mulheres têm garantido seu espaço como trabalhadoras, no embate com manifestações diversas do social, como a opressão feminina, as relações patriarcais, a naturalização da hegemonia masculina, inclusive no âmbito da Educação Física, campo em discussão nesta pesquisa. Então, a categoria “Dialéticas do Feminino” considera articulações possíveis entre o materialismo histórico-dialético e a organização da mulher no capitalismo. Encontra-se no plural porque são múltiplas as dialéticas possíveis, pois no entorno da compreensão do conceito, existem as histórias que constituem determinados grupos de mulheres e a expressão de intencionalidades que dão sentido às compreensões dessas mulheres sobre o trabalho que produzem e a constituição da sua vida em sociedade.

As Dialéticas do Feminino se fundamentam no materialismo histórico e dialético, como se interligam e dispõem indícios para compreender os movimentos que concebem a categoria em estudo. Nessa proposta, categorias marxistas como trabalho, divisão do trabalho, antagonismo de classe estariam vinculadas com categorias as dialéticas do método, associando-se à condição feminina e às relações de gênero, que implicam na formulação de uma mulher que vislumbra sua capacidade emancipatória em contraposição à lógica capitalista e partem do materialismo histórico e da Economia Política enquanto realidade objetiva da sociedade.

3.1.1 A (re)construção do conceito de gênero na dialética materialista: considerações sobre as mulheres trabalhadoras

A definição de uma compreensão para a condição feminina, a questão da mulher, que contribua para a formulação das Dialéticas do Feminino e suas análises, passa pela compreensão dos sentidos atribuídos ao gênero na sociedade capitalista.

O gênero é bastante discutido na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Retoma-se a discussão da apresentação da pesquisa, de abordar a questão feminina, articulando-a como eixo de pesquisa, pois a análise da condição das mulheres na perspectiva dialética supõe outros elementos às relações de gênero e dominação masculina. O gênero para muitos autores marxistas trataria de uma abordagem mais abstrata, sendo que a dialética materialista considera fenômenos concretos, como a mercantilização feminina, as repercussões na divisão social e sexual do trabalho. Nesse aspecto, Vianna (2006) no artigo “Método dialético e a questão da mulher” analisa que perceber o feminino diz respeito à forma de se relacionar na totalidade, que é a sociedade capitalista.

Sobre o conceito de gênero, Donna Haraway (2004) no artigo “Gênero para um dicionário marxista” afirma que é uma construção moderna, os escritos de Marx e Engels ofereceram subsídios importantes para que ocorressem teorizações posteriores sobre gênero. Porém, as raízes do significado moderno estão em Simone de Beauvoir e nos fatos históricos após a II Guerra Mundial, os quais organizaram o coletivo de mulheres. Segundo Haraway (2004), o gênero possui impacto na compreensão política e histórica de como se estruturaram as diferenças entre feminino e masculino que possuem caráter sistêmico.

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (HARAWAY, 2004, p.211).

Haraway (2004) aprofunda o conceito de gênero e analisa como ele se integra historicamente com as relações de produção. Marx e Engels teorizaram a mulher a partir da relação econômica e a subordinação em termos das relações capitalistas de classe e não de uma política sexual entre homens e mulheres (HARAWAY, 2004). A política sexual admite, em certa medida, a presença de um sexo dominante, situação que limita o desenvolvimento das “Dialéticas do Feminino”, uma vez que existem mais perspectivas de avanço no processo, que extrapolam a busca pela igualdade. A conquista da igualdade não garante a superação da opressão e pode, no contexto capitalista, servir de justificativa para possíveis adequações da mulher nos modos de produção.

Partindo dessas constatações, as lutas de classe são elementares na construção da categoria “Dialéticas do Feminino”. Saffioti (2013) analisa que o capitalismo acirra a disputa e aprofunda a desigualdade entre os sexos. O capitalismo foi impactante para propagar historicamente as desigualdades. Existe um movimento constante na superestrutura, como resultado do metabolismo do capital.

Em oposição à desigualdade, Mariatégui (2011) na “Defesa do marxismo”, atenta que, apesar da democracia burguesa não efetivar o comunismo, “criou involuntariamente as condições e premissas morais e materiais para a sua realização. Valorizou a mulher como elemento produtor, fator econômico, ao fazer seu trabalho ter a cada dia um uso mais amplo e intenso” (p.203). Ao trabalhar, a própria mulher passou a ter uma percepção diferente de si mesma. Como afirma Maritégui (2011), aconteceu uma mudança drástica da mulher na vida, que, atualmente, antes de tudo, destina-se ao trabalho.

Seguindo o debate, Saffioti (1999) em “Primórdios do conceito de gênero”, critica o estudo sobre gênero abordado por Beauvoir (1970), por considerar a universalidade das mulheres, enquanto um grupo alegava que ela deveria ter analisado as condições específicas do contingente de mulheres. Observou muito mais a dominação masculina, sem perceber a igualdade entre homens e mulheres presentes em algumas sociedades.

Contribuindo para a constatação do contingente feminino, Viana (2006), no capítulo “Método dialético e a questão da mulher”, analisa que a condição da mulher varia historicamente e, com o surgimento da sociedade de classes, a situação social da mulher sofreu diversas mudanças, porém manteve a opressão como elemento comum a todos os períodos históricos.

Souza-Lobo (1991) na reconhecida obra “A classe operária tem dois sexos”, apresenta debates sobre gênero, classe social, ação política, com a observação: o “gênero se institui como problemática da relação social que atravessa a história e o tecido social, as instituições e as mentalidades, objeto interdisciplinar por excelência” (p.191). As relações de gênero são sociais e históricas, e por isso, a pertinência das lutas e resistências. Como Souza-Lobo (1991) argumenta, não é um campo à parte das relações sociais, se inserem em um contexto de contradições e disputas.

No âmbito da escola, assim como na totalidade das relações sociais, as condições se manifestam, existe um modelo de mulher que mesmo com

determinados avanços, que se perpetua em certos aspectos, e se estende ao universo feminino que se encontra na escola, sejam alunas, professoras, ou a percepção que o masculino possui sobre o feminino que circula nas instituições educativas. As mulheres contemporâneas conquistaram muitos espaços, porém seguem com muitas lutas e opressões a serem superadas. Por isso, segundo Souza-Lobo (1991, p.191) a necessidade de discutir a condição feminina como um “objeto interdisciplinar”, pois os sentidos atribuídos à condição feminina, situações como a opressão, a submissão e a naturalização, frequentemente são reforçados na escola. Não necessariamente pelas intencionalidades dos sujeitos, mas porque transitam sentidos que se perpetuam e reproduzem historicamente sobre a mulher na sociedade.

Louro (2000) argumenta sobre as pedagogias da sexualidade, a ação pedagógica que se embasa em critérios específicos que definem lugares sociais para meninas e meninos, sendo que à escola concerne observar o quanto cada sujeito se aproximaria ou não de um padrão estipulado que embora não estivesse marcadamente presente nos planejamentos, serviria de norma para reforçar determinados sentidos atribuídos às mulheres. Louro (2000) defende que “marcas” do feminino e do masculino são reforçadas por práticas hegemônicas que são comuns na escola. Com a ressalva de que os sujeitos são ativos nesse processo, muitos sentidos são evidentes e conscientes. Entre os sentidos mencionados por Louro (2000), se encontra uma situação bastante comum nas escolas, que é a dispensa das meninas das aulas de Educação Física durante o período menstrual. Apesar de ser uma indicação de domínio popular, ainda é recorrente na escola.

É significativo constatar que as compreensões sobre a condição feminina se manifestam na constituição do pedagógico. Pode ocorrer de forma sutil ou não, porém em uma abordagem dialética materialista há de se conjecturar que os sentidos que se referem ao feminino e o influenciam, perpassam a estrutura social, surgem de uma produção histórica, contraditória e mediada, a qual pode impulsionar a superação da situação social anterior ou alimentá-la, reproduzindo dessa forma também no âmbito pedagógico, a hegemonia que justifica o lugar social da mulher.

No enfoque dessa pesquisa, o gênero somente tem sentido quando articulado à luta de classes. Nas palavras de Marx (2008), a luta que envolve a contraposição entre opressores e oprimidos, e encaminha a transformação da sociedade e o declínio do vencido. No cerne dessa luta de classes estão as mulheres, as quais

constroem os sentidos da produção da vida particulares, por sua condição, ao mesmo tempo em que integram a classe trabalhadora.

Assim sendo, torna-se esclarecedor compreender como na sociedade capitalista o feminino se manifesta no pedagógico e encaminha as ações de professoras e o trabalho por elas produzido. Esses aspectos serão ampliados e discutidos na sequência da pesquisa, ao serem apresentados por autores que discutem a organização do trabalho feminino na sociedade capitalista.

3.1.2 Implicações da divisão do trabalho na força produtiva feminina

O trabalho que embasa a abordagem está presente em “O Capital”, sendo que Marx (2013) o apresenta como uma atividade de interação entre sujeito e natureza. “O processo de trabalho nessas condições, possibilitaria a concretização de um projeto que anteriormente existira somente na imaginação do trabalhador” (p.242). O trabalho em condições emancipatórias proporcionaria aos sujeitos o conhecimento de seu desenvolvimento em um tempo histórico, na percepção de uma perspectiva dos desafios e possibilidades a serem alcançados com a conscientização do seu Eu social.

Assim, torna-se necessário compreender que o trabalho na perspectiva ontológica requer uma interação do sujeito com a natureza. Nesse sentido, busca-se como a mulher se constituiu como trabalhadora na sociedade capitalista. Haug (2006) no artigo “Para uma teoria das relações de gênero”, objetiva apresentar uma crítica da economia política de gêneros, a partir das relações entre masculino e feminino. Essa abordagem apresenta indicativos a serem considerados na elaboração das Dialéticas do Feminino. Entre eles, comenta:

[...] as relações de gênero se convertem em relações reguladoras fundamentais em todas as formações sociais que conhecemos e são absolutamente centrais para perguntas referidas à divisão trabalhista, dominação, exploração, ideologia, política, lei, religião, moral, sexualidade, corpos-sentidos, linguagem, etc., ao mesmo tempo em que transcendem cada um desses âmbitos (HAUG, 2006, p.314).

No propósito desta investigação, perceber como a mulher se insere na sociedade capitalista, se situa como trabalhadora e estabelece no campo das relações sociais é de grande importância, pois a regulação que interfere na formação social como totalidade, controla as atividades das mulheres, inclusive na

constituição do seu trabalho pedagógico. Há de se considerar que na sociedade de classes para além da luta travada entre burgueses e proletários, existe entre outras lutas, a das mulheres.

Haug (2006) acrescenta que abordar as relações de gênero no contexto das relações sociais de produção, implica em “construir os conceitos de maneira a permitir reconhecer que a questão está em movimento e, portanto, sujeito a trocas” (p.314). Mais do que compreender o gênero em si, como uma divisão biológica entre mulheres e homens, supor a variabilidade de relações existentes na estruturação do gênero em questão, considerando como as intencionalidades transitam tendo como pano de fundo as forças produtivas e a natureza do trabalho realizado. Reconhecer e problematizar a condição feminina nesse ínterim, é perceber seus movimentos na sociedade, como se deu a sua inserção no mundo do trabalho e quais as circunstâncias em que se expressa a divisão do trabalho, a regulação e controle da força produtiva feminina.

Em “O Capital”, Marx (2013) ao discutir a divisão do trabalho e da manufatura, refere-se a uma “divisão natural do trabalho” (p.416) a qual leva em conta diferenças entre sexo e idade, algo que por considerar as características de cada integrante das tribos, posteriormente das famílias, proporcionou que diferentes modos de produção e subsistência encaminhassem a troca de produtos, a paulatina transformação desses em mercadorias e o estabelecimento de relações entre ramos interdependentes no campo da produção social. Marx (2013) acrescenta que:

Quando a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo unificado e compacto se desprendem uns dos outros, se dissociam, sob a influência da troca de mercadorias com outras comunidades, e tornam-se independentes até o ponto em que a conexão entre os diversos trabalhos se processa por intermédio dos produtos como mercadorias (MARX, 2013, p.407).

Ao comentar sobre a divisão fisiológica do trabalho, Marx (2013) indica a existência de particularidades no trabalho que constituem o conjunto de um modo de produção social. Com a ressalva de que o trabalho fisiológico é um pressuposto e não define por si só a divisão social do trabalho, além da divisão de atividades, a divisão fisiológica do trabalho diferencia trabalho de mulheres e homens, com condições históricas diferenciadas para sua composição. Supõe o agrupamento da força de trabalho no interior de um mesmo grupo, inserindo dessa maneira, as mulheres em um espaço específico dos meios de produção, criado em função da

necessidade de manutenção da função principal da mulher, a procriação e a complementação da força de trabalho de uma determinada família. Por esse caminho, percebe-se que a inserção da mulher como força de trabalho que expande um grupo maior, atende a necessidade prioritária do incremento da mais-valia, apresentando a estreita associação do trabalho feminino com o trabalho social, que se constitui em uma determinada forma social de trabalho. Embora o trabalho na concepção marxiana possua um sentido muito mais abrangente, a força de trabalho feminino possui um espaço determinado em contexto maior que integra o sistema de produção social capitalista.

Entre as obras que fornecem indícios para a compreensão para o lugar destinado à mulher no espaço das relações sociais de produção está “A Ideologia Alemã”, em que Marx; Engels (2008) ao mencionarem as condições para “fazer história”, a atividade social, as quais envolvem a produção de formas para o atendimento de necessidades, a produção de novas necessidades materiais, quando são sanadas as primeiras e a renovação constante da vida ao se autoproduzirem e reproduzirem. Deste modo, Marx; Engels (2008) comentam a família como a primeira das relações existentes na história da humanidade. Também especifica que é uma “relação entre homem e mulher, pais e filhos” (p.23). Esse detalhe demonstra que a relação social que repercute nas forças produtivas, possui de certa maneira, um caráter sexuado. A família que se modificou no decorrer dos tempos históricos como consequência de mudanças sociais e econômicas, não se distanciou do padrão pai, mulher, filhos, estrutura que influenciou também a divisão social do trabalho, tornando-a ainda, uma divisão sexual do trabalho.

Produzir a vida, tanto a sua vida própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros pela procriação, aparece como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social – social no sentido em que se estende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, formas e objetivos (MARX; ENGELS, 2008, p.23).

Compondo-se a família como o primeiro núcleo social e histórico, manifesta em si as contradições, mediações de um modelo social maior. O trabalho que teve sua distribuição natural na família, se organizou no modo de produção capitalista, conforme a subordinação sexual que existia nas famílias. Dessa forma, reforçou-se a característica complementar da força produtiva feminina. Nesse sentido, Marx; Engels (2008) argumentam que a divisão do trabalho nas formas posteriores, tinham como pressuposto a divisão do trabalho primitiva, que considera a natureza de

mulheres e homens. Discute que nos tempos primitivos, a escravidão ainda que em sua forma rudimentar, mesmo que velada, aparece na família. “A mulher e os filhos são escravos do homem” (MARX; ENGELS, 2008, p.27). Ao mesmo tempo em que os diferentes sujeitos que compunham essas famílias primitivas, possuíam forças produtivas variadas, definidas pela idade, pelo sexo e outras definições, surgia também o conflito que é inerente à divisão do trabalho, por estratificar os sujeitos.

As aproximações entre as relações sociais de produção e as forças produtivas encaminham a reflexão sobre como se configurou a força produtiva feminina. Assim, existiu um trabalho específico realizado pela mulher na família que foi transposto para as fábricas posteriormente. Partindo desse pressuposto, nas tribos e nas famílias, a mulher contribuía com sua força produtiva, buscando formas para obter os bens materiais necessários para a sua subsistência. Com isso, o modelo de trabalho feminino configurado na família embasou o trabalho das mulheres nas fábricas pelo caráter complementar à força de trabalho masculina.

Também se pode inferir que o trabalho feminino na família, caracterizado como doméstico, seria uma forma de trabalho improdutivo, por não produzir mais-valia. No entanto, possui importância para o capital aquele trabalho que produz o valor excedente, conforme comenta Marx (2013, p.231) “a mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, de todo o processo de produzir valor”. O trabalho que a mulher realizava na família, cuidado com a manutenção da casa e outras demandas, integra o conjunto de forças produtivas da família, porém por não produzir um valor direto está presente, porém diluído no processo de trabalho. Nos casos em que o trabalho não produz diretamente o capital, quando a produção ocorre na forma de serviços que não alteram diretamente a forma econômica (MARX, 2013). Historicamente, o trabalho que a mulher realiza em casa e os afazeres domésticos têm valor diminuído quando comparados a outros trabalhos que também se situam no campo dos improdutivos. Marx (2013) ao tratar o trabalho improdutivo, contraria a definição dos capitalistas, por assumir que todo o trabalho que direta ou indiretamente contribui para desenvolver uma força produtiva que objetive transformar a natureza em bens materiais, atividade consciente a qual incrementa a si próprio e o meio social em que se insere.

Haug (2006) tece considerações sobre a forma breve como a relação feminino-masculino se manifesta nos escritos de Marx e Engels, fato percebido ao

analisar os estudos da área. Dentre os estudos, Engels (1980) ao inquirir sobre os “Caracteres da Monogamia”, refere-se aos fundamentos presentes no manuscrito inédito realizado em 1846 (Ideologia Alemã) e acrescenta:

O primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia, e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino (MARX; ENGELS; LENIN, 1980, p.22).

A análise de Engels (1980) considera as transformações que ocorreram na sociedade, na organização nas famílias e que acompanhou o desenvolvimento econômico, o surgimento da propriedade privada e o trabalho servil. Ainda reforça que não se refere aos casos de monogamia em que “a vida conjugal transcorre segundo a transcrição do caráter original da família, mas naqueles casos em que a mulher se revolta contra a dominação do homem” (MARX; ENGELS; LENIN, 1980, p.25). Os casamentos sanguíneos foram substituídos por outras formas de união, porém nesses casos, mencionados por Engels (1980) não eram decididos pelos cônjuges, pois ao nascer já eram estabelecidos seus pares. “O casamento, segundo a concepção burguesa era um contrato, um negócio de direito, e o mais importante de todos, porque teria a duração de toda uma vida” (ENGELS, p.31). Os casamentos burgueses eram formas de relação capitalista, pois envolviam dinheiro das famílias em acordo. E nesses acordos, muitas mulheres e homens acabaram unidos principalmente pelo patrimônio envolvido na união, diga-se nesse entendimento, negociação. No interior dessas relações, estabeleceu-se também a dominação masculina, aliada à condição de propriedade e preponderância econômica. Esse modelo de família, e de relação entre mulher e homem que marcou o princípio do capitalismo, se reproduziu nas fábricas quando da introdução da mulher nas linhas de produção e seus vestígios ainda repercutem na realização do trabalho feminino.

A produção histórica do ser mulher nas sociedades foi repleta de contradições, pois enquanto se objetivava um desenvolvimento social para os sujeitos, para as mulheres seriam em condições específicas, de subordinação. Assim como existe o antagonismo entre as classes, também se revela aquele no interior de uma própria classe. O materialismo histórico e dialético se diferencia por interpretar os antagonismos como resistências, negação que impulsiona a transformação da natureza. Nesse sentido, apesar dos embates constantes da condição feminina, existem conquistas substanciais que vêm se concretizando

historicamente. As constantes mudanças históricas que se concretizam ontologicamente colaboraram para que apesar dos desafios e das circunstâncias de submissão e opressão que se metamorfoseiam, as mulheres resistam e busquem alternativas para avançar criticamente em seu desenvolvimento. Isso ocorre porque para além das lutas individuais, existe uma consciência de classe que para os fins dessa investigação, define um conjunto de mulheres trabalhadoras. A diferença estabelece a oposição, porém a contradição aprofunda essas modificações, a ponto de não mais se conciliarem, ocorrendo a mudança na histórica, na perspectiva da dialética materialista.

Por ser uma marca histórica que se manifesta organicamente desde o surgimento dos primeiros grupos sociais, a hegemonia masculina se perpetua, destinando à mulher lugares complementares ou secundárias à totalidade social. De certa forma, pode-se observar uma naturalização dessa hegemonia masculina que se perpetua pela permanência das lutas que se travam para a superação da opressão feminina. Há um constante movimento contraditório, sendo que nos polos se encontram a mulher e o homem, e as permanentes disputas, o homem pela dominação e a mulher, pela emancipação, encaminham os movimentos das mulheres no curso da história. Por esse motivo, as mulheres avançaram em vários aspectos sociais, apesar da permanente busca pela dominação masculina. Existe uma hegemonia que se propaga na sociedade e que garante a soberania masculina. Esse movimento é fundamental para compreender a mulher no contexto da sociedade capitalista que é uma totalidade dialética, e que se reproduz nos mais variados espaços, entre eles, o da Educação Física Escolar na Educação Básica.

Assim como se expressa a historicidade como produção, a mediação está presente nas relações que desencadeiam ações sociais. No artigo “Conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural”, Saviani (2015) caracteriza a lógica dialética, evidencia especificidade da dialética como expressão do movimento da realidade, e analisa a categoria mediação na articulação com a psicologia histórico-cultural. Nas palavras de Saviani (2015) “é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a totalidade e a contradição, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento” (p.26).

No objeto de estudo em questão, o ponto de partida está vinculado aos conceitos que envolvem o trabalho pedagógico das professoras de Educação Física,

e como a condição feminina interfere na produção das ações educativas. Conforme Saviani (2015), num primeiro momento a mediação operaria na síntese inicial dos sentidos que constituem esse processo e num momento posterior, no retorno ao objeto, entendido em sua totalidade com inúmeras e complexas relações. A mediação ocorreu especialmente com o grupo de interlocução, em que as professoras tiveram o retorno do objeto pesquisado, os sentidos atribuídos a ele e a confirmação, aprofundamento ou transformação das determinações a partir da síntese apresentada e discutida com as interlocutoras, quando problematizaram como um coletivo de trabalhadoras, a condição da mulher professora na sociedade capitalista.

Scholz (1996), em “O valor é o homem”, analisa que mesmo com o avanço das pesquisas feministas, permanecem contradições básicas como a socialização da forma valor através da especificação sexual. Muito mais do que compreender o trabalho como gênero humano, existe uma ascensão de um princípio masculino que define um panorama social e histórico que sustenta o confinamento doméstico e a repressão da mulher na história ocidental. Afirma que o princípio masculino universal, tem se apropriado do trabalho na esfera feminina e particularmente do “trabalho abstrato” vinculado às mulheres, como o trabalho doméstico e a educação dos filhos (SCHOLZ, 1996). Marx (2013) define o duplo caráter do trabalho como trabalho concreto, o que se expressa no valor de uso e trabalho abstrato, manifestado no valor de troca. Do ponto de vista da mercadoria, o trabalho concreto se vincula à força de trabalho e o trabalho abstrato ao salário. Logo, a constatação de Scholz (1996) ao considerar a abstração presente no processo que abrange a produção de mercadoria, analisa que estas são permeadas por um processo que é social e sistemicamente repercute nas formas de vida e nas compreensões do feminino no capitalismo. Existe uma troca de valores na sociedade capitalista, a qual implica em valores econômicos, que organizam a divisão social/sexual do trabalho. Trata-se de um trabalho muito maior que as mulheres realizam além da sua profissão. O magistério por si só tradicionalmente possui atividades que extrapolam a carga horária formal de atividades. A elaboração de planejamentos, correção de trabalhos, nem sempre é possível dentro das horas determinadas pelos sistemas de ensino. Além disso, no caso das professoras mulheres, há a dupla ou tripla jornada, na qual se insere o trabalho doméstico. Tanto o trabalho feminino é influenciado pelo processo de abstração social, de preceitos que historicamente têm reproduzido

determinados reveses, quanto o magistério da Educação Básica e particularmente do Ensino Fundamental, por tornar-se um espaço predominantemente feminino, passa pelos mesmos desafios vigentes na totalidade.

Acerca da problematização também se pronuncia Cisne (2014) que, em sua tese de doutorado, o “Feminismo e Consciência de classe no Brasil”, corrobora a importância de estudos femininos para que a classe trabalhadora considere a presença da mulher, deixe de ser homogênea, desencadeando posturas políticas que fortaleçam as reivindicações das mulheres trabalhadoras. Atendendo aos interesses e intencionalidades do capital que permanecem com a mudança dos tempos históricos, existiram estratégias que garantiram a dominação masculina, que se concretizaram entre outros meios, pelas estratégias capitalistas para assegurar o aumento da produtividade e do lucro, no valor atribuído às mercadorias. De fato, a exploração da força de trabalho, segundo argumentação de Cisne (2014) é frequentemente homogênea. Muitas vezes não se considera as especificidades da condição feminina, sua dupla jornada de trabalho. Além da sobrecarga de trabalho, à qualificação da força de trabalho feminina é atribuído menor valor, seja pela força de trabalho em si, ou pelo espaço secundário histórico que a sociedade lhe atribuiu.

A dialética como princípio se pauta nas contraposições de sentidos, que encaminham diferentes formulações para o que se deseja compreender. A condição feminina está impregnada por movimentos dialéticos, seja na totalidade da sociedade capitalista, pelos sentidos atribuídos às mulheres ou no interior da própria classe operária. Em todas as situações, existem formas várias de lutas entre contrários, enquanto existe uma proposição de trabalho ontológico, há outra, de conformidade alienante. Para as mulheres, persiste a busca pela diminuição da opressão, e na configuração de constante movimento e relação mútua entre diversos elementos, concerne à condição feminina um espaço particular, em meio às complexas relações que se estabelecem no capitalismo. Existiram historicamente condições materiais de existência que conduziram as mulheres para determinados espaços e não outros, inclusive dentro da classe operária.

As circunstâncias aqui comentadas por evidências que vêm sendo discutidas na literatura, igualmente se reproduziram no campo da educação, destinando às professoras uma posição consoante com os sentidos intrínsecos socialmente. O magistério historicamente foi se fortalecendo como uma profissão feminina, sendo requerido ao seu exercício, atributos semelhantes aos que compunham a mulher na

família: instinto maternal, delicadeza do gesto, força física diferenciada do homem, entre tantos outros atributos. No sentido dialético, constata-se a presença de uma relação, entre homens e mulheres, na sociedade capitalista como totalidade, na luta de classes e nas conexões existentes na classe em si, que repercutem na estrutura da sociedade, definindo lugares determinados aos sujeitos.

Na “Ideologia Alemã”, Marx; Engels (2008) constatam que a divisão do trabalho implica em contradições. A contradição da distribuição desigual de trabalho e produtos; dos interesses isolados e coletivos que com a interferência do capital, se afastam dos interesses dos particulares, tornando-se os interesses coletivos, a parte das necessidades reais do indivíduo. Essa contradição se concretiza na desigualdade da própria divisão do trabalho, assim como na produção de forças produtivas que causam estranhamento ao trabalhador, forças que por sua intensidade são capazes de dirigir os caminhos da sociedade. As contradições antes de serem opressoras, são uma alternativa para o alcance de estágios mais avançados do desenvolvimento, pois a classe trabalhadora necessita existir “em termos da história universal, que estreita a produção histórica dos indivíduos reais” (p.33). Sobre esse aspecto, Marx; Engels (2008) ressaltam a importância da busca da consciência em si, para que “as relações entre os homens e a natureza não sejam excluídas da história, o que engendra a oposição entre a natureza e a história” (p.37). Logo, compreender dialeticamente como a mulher se relaciona, as circunstâncias em que estabelecerem relações intercambiais com a natureza, como se constitui seu processo histórico e todos os elementos que surgem nesse processo: dominação, submissão, opressão, estranhamento e emancipação, são fundamentais para embasar os propósitos dessa investigação.

Figura 06 – Sistematização para as Dialéticas do Feminino



Fonte: Elaborada pela Autora.

Dessa forma, propõe-se como conceito para as Dialéticas do Feminino:

A compreensão da historicidade das mulheres e como elas se constituem pelas relações sociais e de produção. Abrange a sistematização das categorias dialéticas de matriz materialista, explicitando formas de subordinação e contribuindo para as possibilidades de superação de uma condição feminina hegemônica.

Assumir as Dialéticas do Feminino pondera a existência de múltiplos movimentos que interferem na materialidade, a presença das diferentes categorias dialéticas que se expressam de formas variadas em diferentes circunstâncias sociais. A representação da figura evidencia elementos que se vinculam a determinadas categorias dialéticas em maior intensidade. A partir deles são desdobrados outros, assim como interpretações diferentes dessa, outros elementos poderiam se acrescentar à Dialética Materialista. Na fundamentação dessa perspectiva, a contradição e a historicidade se potencializam, porém, há de se considerar que as categorias dialéticas existem mutuamente.

3.2 Da historicidade do trabalho feminino à feminização do magistério

Esta subseção objetiva relatar a especificidade do trabalho feminino e os fenômenos a ele relacionados como a divisão social e sexual do trabalho, a feminização das profissões e do assalariamento. Essas categorias inerentes da condição feminina encaminharão o entendimento sobre a situação do trabalho desenvolvido pelas mulheres no magistério.

Em “A mulher na sociedade de classes”, Saffioti (2013) argumenta que as mulheres das classes trabalhadoras, historicamente tiveram o trabalho como constante em seu cotidiano, nas mais variadas sociedades. A evolução do trabalho feminino tem sido encarada como decorrência da secularização das atitudes, da mudança de estrutura da família, etc. As funções desempenhadas na família não podem ser desvinculadas da condição de trabalhadora. No entanto, todos os aspectos operam em função da sua discriminação.

Mesmo a crescente quantidade de trabalhadoras nas indústrias brasileiras do início do século XX não garantiu a estabilidade das mulheres no trabalho. Ao contrário, foram expulsas das fábricas, na medida em que avançaram a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina. Em 1950, representavam apenas 23% dos trabalhadores das fábricas. Condição muito mais precária era das mulheres negras, as quais só tinham acesso às funções de empregada doméstica, cozinheira, lavadeira, doceira, vendedoras de rua e até prostitutas (RAGO, 2013).

Viana (2006), ao tratar sobre o “Trabalho Feminino sob o capitalismo”, estabelece duas naturezas desse tipo de trabalho: o não-assalariado e assalariado. O primeiro relaciona-se às atividades desenvolvidas na família, que, por suas características, não constituíam uma forma capitalista de trabalho, apesar da sua importância na reposição da força de trabalho. O assalariado, por sua vez, possui diversas formas como fabril, comercial, serviços, doméstico, etc. O trabalho feminino, como todo o trabalho surgido no capitalismo, tem a finalidade de aumentar o lucro da classe que detém os meios de produção. A mulher diferencia-se pela “dupla jornada de trabalho”, pois se envolve não só com o trabalho remunerado, mas também com a já comentada reposição da força de trabalho. A própria “dupla jornada de trabalho”, assim como o processo histórico de submissão foram

empecilhos para que as reivindicações sociais das mulheres fossem esparsas até meados do século XX (VIANA, 2006).

Para Saffioti (2013, p.345), “A concepção do trabalho feminino como um trabalho subsidiário favorece a oferta e aceitação de salários mais baixos que masculino”. Na medida em que os salários se elevam, inversamente diminui o percentual de mulheres que exerce a função. Melhores ocupações requerem aprimoramento técnico e continuidade, feitos que, na década de 1960, eram restritos aos homens. A promoção no trabalho feminino só acontecia em casos especiais. Segundo Saffioti (2013, p.348):

nestas circunstâncias, a baixa qualificação técnica da força de trabalho feminina e a consequente ausência de perspectiva de uma carreira profissional potencializaram-se mutuamente, concorrendo, assim, de maneira poderosa, para manter os contingentes de trabalhadoras no desempenho de funções mal remuneradas e limitando sobretudo o seu nível de aspirações quer no que tange à melhoria do seu preparo profissional, quer no que diz respeito à elevação de seus salários.

Eva Blay (1975), que se encontra entre as pioneiras no estudo do direito das mulheres no Brasil, comenta que “no caso específico das mulheres nota-se que elas são excluídas do trabalho conforme uma imagem ideal difundida na sociedade de qual deve ser a posição da mulher” (p.89). Exemplificou que, no censo de 1950, as atividades desenvolvidas pelas donas de casa não eram consideradas trabalho. Além disso, muitas mulheres assumiam não trabalhar, apesar de envolverem-se junto com o marido em atividades direcionadas para a agricultura, comércio e pequena indústria. Devido a dominação masculina e a caracterização subsidiária destinada ao trabalho feminino alegada por Saffioti (2013), a oferta de trabalho para as mulheres encontrou-se muito mais no setor terciário do que em industrial, local que ampliou no decorrer das décadas de 1920-1970 o trabalho masculino e estacionou a oferta para as mulheres.

Dados mais atuais, disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) demonstram que as mulheres superam os homens nas atividades relacionadas com a administração pública e os serviços domésticos. Na indústria, no comércio, na construção e outras áreas de ocupação, os homens seguem sendo a maioria entre a população trabalhadora.

Conforme Viana (2006), o trabalho feminino foi se expandindo para muitos setores, porém alguns mais que outros. Um dos motivos pode ser o processo

histórico de engendramento de uma divisão ocupacional no interior da divisão social do trabalho, que, no caso das mulheres, irá ter origem na divisão sexual do trabalho.

De certa forma, reflete o que vem sendo abordado, pois tem como características a “designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (VIANA, 2006, p.599). Em outras palavras, segundo Viana (2006), a incorporação da mulher na indústria têxtil, alimentar, farmacêutica, no setor de serviços (como professoras, enfermeiras, telefonistas, etc.) é uma projeção das tarefas que desempenha na esfera doméstica. O trabalho doméstico, trabalho invisível que acontece na família e torna-se prioritário pela naturalização de uma demanda social.

Sobre o trabalho feminino, Hirata e Kergoat (2007) complementam que está influenciado por dois princípios:

o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (p.599).

A caracterização de Hirata; Kergoat (2007) está em consonância com as abordagens presentes nesta investigação e reforça a condição de opressão feminina ressaltada por diversos autores. A separação e a hierarquia tornam recorrente a opressão feminina, que, desde o século XIX até os dias atuais, tem sido recorrente no trabalho feminino.

Hirata (2001), filósofa brasileira com estudos situados na área de Sociologia do Trabalho e do Gênero, no texto “Globalização e divisão sexual do trabalho”, indica que a atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Existe uma diversificação das funções que encaminha um quadro de bipolarização: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão de obra feminina e, no outro extremo, trabalhadoras ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social.

Também sobre os desafios do trabalho feminino, Yannoulas (2013), que organiza a obra “Trabalhadoras: análise de feminização das profissões e ocupações”, versa sobre o fato de poucas profissões absorverem a maioria das

trabalhadoras e poucas mulheres em altos cargos, inclusive nos setores em que a participação feminina era predominante. Também comenta Yannoulas (2011) que, na medida em que as profissões feminizaram-se, o mesmo aconteceu com o salário, processo identificado como “feminização do assalariamento”. Essa é uma das maiores mutações sociais do final do século XX, consequência da crescente inserção feminina no mundo do trabalho. Mesmo com algumas mudanças qualitativas no desempenho das funções femininas, não houve transformação na divisão sexual do trabalho.

Também se insere neste campo de estudos, Bruschini (2007) que ao abordar “Trabalho e gênero no Brasil”, no período de 1992 até 2005, percebe que ainda permanecem algumas das argumentações de períodos anteriores. A socióloga brasileira reconhecida pelos estudos feministas analisa que há uma nova identidade para a mulher no recorte temporal pesquisado, mas são pertinentes os modelos tradicionais em que mulheres conciliam o trabalho doméstico. Em termos de nova identidade feminina, as mulheres têm mais acesso à escolaridade, devido à expansão das oportunidades de escolarização e ingresso em universidades, e têm assumido funções em postos que a autora denomina “guetos masculinos”.

As novas configurações do trabalho, em consequência das crises do capital, farão com que ocorram outros processos históricos. De toda forma, o trabalho feminino está na dependência do processo social geral, destacando-se as lutas femininas e operárias (VIANA, 2006). É significativo retomar que esta investigação parte do pressuposto do trabalho fundamentado por Karl Marx. Contudo, compreender o processo histórico e dialético requer o desenvolvimento de categorias que se relacionam ao trabalho das mulheres, como os elencados neste Capítulo.

Esse processo também ocorreu com o magistério. A partir da Revolução Industrial, as mulheres tornaram-se trabalhadoras e apesar do tempo, as conquistas femininas no mundo do trabalho ainda são restritas. Nesse aspecto, a seguir abordar-se-ão sobre os fenômenos que se relacionam com o trabalho feminino no magistério.

A feminização é um processo que notadamente se consolidou no magistério. Existiu um percurso histórico para a inserção das mulheres nas escolas, que do período imperial ao início do século XX era composta majoritariamente por homens. Tambara (2008), no artigo “Feminilização da feminização do magistério no Brasil”,

analisa que de forma geral, os manuais pedagógicos da época preocupavam-se muito mais com a formação de hábitos e costumes do que com a formação intelectual. Sugeriam que, embora homens pudessem exercer a profissão, eram as mulheres que possuíam os atributos para a composição do perfil desejado. Acrescenta que o professor deveria “preocupar-se exclusivamente com sua prática escolar e procurar afastar-se dos conflitos que eventualmente a sociedade em que estava inserido apresentasse” (TAMBARA, 2008, p.09).

Mesmo que na América Latina fosse pouco enfatizada a questão da distinção do sexo no magistério do “ensino das primeiras letras”, prevaleciam os argumentos naturalistas para que mulheres desempenhassem a função. O próprio salário com valor limitado acabou por sustentar o argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres poderiam receber uma remuneração complementar, devido à convenção social da época de que o homem deveria ser o provedor principal da família (YANNOULAS, 2011).

No Brasil Colônia, Império e República mantiveram-se os subterfúgios para o controle do papel social da mulher. Nas duas primeiras fases, de forma mais rígida e a partir da República, dimensionada principalmente pelos processos de industrialização. “Cada modo de produção apresenta suas próprias leis, que estão sujeitas ao desenvolvimento de forças produtivas materiais e não materiais, nestas inclusas a força de trabalho” (SAFFITOI, 2013, p.328).

Apple (1988), em “Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia”, contribui para o entendimento sobre o trabalho feminino no magistério. Dedicou-se ao estudo sobre poder, política e cultura e o desenvolvimento de escolas democráticas. Segundo Apple (1998), a intervenção do Estado e do capital sobre o magistério é bastante incidente. Inicialmente, comenta que a profissão nos Estados Unidos e Inglaterra era masculina, com o passar do tempo tornou-se predominantemente feminina. O decorrer desse processo com o aumento do trabalho feminino foi permeado pela distinção da formação profissional para mulheres e homens, assim como destinos diferentes para as recém-formadas de acordo com a classe social a qual eram provenientes. A transformação do trabalho feminino está ligada às relações patriarcais e econômicas que reestruturaram a sociedade em sua totalidade.

Nos Estados Unidos do século XIX, os homens que permaneceram no magistério assumiram altos postos de remuneração e status. Com a expansão e a

burocratização da educação americana, a maioria das funções de gerenciamento e autoridade foram alcançadas pelos homens, que saíram das salas de aula (APPLE, 1998).

Por outro lado, do mesmo modo que a divisão sexual do trabalho opera, também se manifesta outro fator que é a dinâmica da distribuição das ocupações em função da classe social. Segundo Apple (1998), o trabalho remunerado era o afastamento dos ideais burgueses e o sistema capitalista criou distinções sobre formas de ensinar: as professoras oriundas da classe média iam para escolas particulares secundárias ou só para meninas, enquanto as professoras da classe trabalhadora estavam destinadas para as escolas públicas elementares mistas, sendo muitos dos estudantes provenientes da própria classe trabalhadora.

As considerações de Apple (1998) relacionadas com a divisão sexual do trabalho e o magistério diferenciado de acordo com a classe social das mulheres, representam formas de manutenção do modo de produção capitalista. As estratégias para controle do trabalho feminino são muito semelhantes àquelas de outros contextos. As aproximações ocorrem pelo ponto comum das relações de classe. A diferença reside no tempo histórico que coincide com a industrialização que, nos Estados Unidos, já estava consolidada em meados do século XIX e, no Brasil, a partir da década de 1940.

A Educação Física surgia como proposta, com conteúdos diferenciados para meninas e meninos. Nos primeiros anos do século XX, período em que a Eugenia se destacava como abordagem pedagógica da área, existia uma recomendação para que o desenvolvimento potencializasse as características biológicas separadas pela diferenciação sexual:

Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se estritamente as regras militares. Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de extensão e flexão de músculos, executados metodicamente “à sombra” (VAGO, 1999, p.35).

As próprias professoras de cada turma é que assumiriam a responsabilidade pela cadeira de “Exercícios Physicos”. Era permitido, no entanto, que um instrutor militar fosse solicitado pela direção dos grupos para se encarregar da parte do programa relativo às evoluções militares para os meninos (VAGO, 1999). Nos Grupos Escolares, as professoras ministravam todas as “cadeiras”, com a particularidade do ensino dos exercícios físicos para os meninos.

Na obra “Educação Física: raízes europeias e Brasil”, Soares (2001) debate a diferenciação das atividades para a mulher, que preservassem as funções por ela desempenhadas na sociedade (mulher/mãe) e reprodutora de filhos para a Pátria. Como observado, havia “um acentuado interesse do capital na preservação da força de trabalho através de discursos e práticas que definem papéis e funções a serem desempenhados por homens e mulheres” (SOARES, 2001, p.93). Cuidar do corpo significava cuidar da sociedade hegemônica almejada. O “Coletivo de Autores sobre a Metodologia de Ensino da Educação Física” (SOARES; TAFFAREL; VARJAL et al., 1992) analisa que a força de trabalho produzida e posta em ação é fonte de lucro. Logo, as práticas pedagógicas correspondiam aos interesses da classe social hegemônica daquele e dos períodos históricos subsequentes, implicando no desenvolvimento político, intelectual e moral do capital.

A estruturação de aulas de Educação Física com essa preocupação, estava em consonância a um projeto de sociedade. A finalidade da Educação Física era adaptar uma massa de pessoas ao desenvolvimento físico de uma raça capacitada à impulsionar o país. Seguindo as tendências históricas do capital, aos homens era destinado o treinamento que os potencializasse à segurança da nação; às mulheres exercícios que aprimorassem sua capacidade reprodutiva, para que elas concedessem ao país, filhos saudáveis e fortes. A saúde, a força, serviam para um plano de segurança nacional e também para que o processo de industrialização se impulsionasse, pois no início do século XX esse processo recém se iniciava no Brasil. A Educação Física será analisada no capítulo posterior, porém é relevante reconhecer que os princípios que justificavam o ingresso das mulheres no magistério também influenciavam o conteúdo das aulas ministradas.

3.3 Sentidos sobre a condição feminina que permeiam o trabalho das interlocutoras

Pretende-se nesta seção, explicitar argumentos relacionados à condição feminina relacionada com a investigação do trabalho pedagógico de professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Aqui se busca a discussão pautada nos conceitos marxistas vinculados às Dialéticas do Feminino na sociedade capitalista e como essa organização intervém na condição do trabalho das professoras pesquisadas.

O espaço social em que se observam os movimentos das Dialéticas do Feminino é a Educação Física Escolar na escola de Educação Básica. A observação sobre a condição feminina nas aulas de Educação Física Escolar ocorre pela perspectiva das professoras, a observância dessas interlocutoras sobre as relações entre estudantes, os sentidos que permeiam essas relações e como elas impactam a organização da aula, a estruturação e conseqüentemente, o trabalho pedagógico produzido pela área. Conforme exposto sobre as Dialéticas do Feminino, todas as categorias de método se manifestam, havendo situações em que uma categoria se manifesta com mais destaque que as outras, sem com isso, excluir a presença das demais.

Tanto a historicidade quanto a contradição se relacionam, a história e a luta de classes são elementos integrados na abordagem dialética, que considera as inter-relações entre suas categorias que, por possuírem cunho filosófico, não podem ser compreendidas em um sentido fechado. A contradição encaminha a construção histórica da mulher, que pautada no modo de produção capitalista, não pode ser entendida sem suas contradições. No cerne das contradições também está situado o potencial da luta revolucionária. Bottomore (1988) comenta que, em uma perspectiva marxista, a contradição assume um caráter particular, por estar relacionada com a ação humana. Entre as diversas abordagens que a contradição assumiu na obra de Marx, sobretudo em sua maturidade, as mais relevantes se relacionam com “os aspectos concretos úteis e os aspectos sociais abstratos do trabalho e entre o valor de uso e o valor da mercadoria” (BOTTOMORE, 1988, p.135).

Uma das características fundamentais da contradição é a existência dos opostos dialéticos. São opostos que se interpenetram, sendo que um produz o outro. Nas condições do capitalismo, a luta entre proletariado e burguesia seria uma das situações que evidenciaria a presença dessa oposição. Porém, mesmo havendo uma interdependência inicial, como são unidades surgidas de sistemas diferentes, podem, na medida em que se relacionam como opostos, tornarem-se isolados em si, até alcançarem um ponto em que a dependência que existia na partida deixa de fazer sentido. Assim ocorre com o proletariado, que surgiu com as demandas do capitalismo e, com isso, possui interdependência com a burguesia, contudo, em condições específicas, possui as possibilidades dialéticas de autonomia.

Os opostos dialéticos também podem ser observados na relação entre capitalismo e condição feminina, sendo o capitalismo representado pelo

patriarcado³⁴ e a mulher, pela luta de classe, pela busca de um espaço social, configurando-se a contradição que impulsiona as mulheres nas suas reivindicações.

É relevante retomar a contradição abordada por Tse-tung (1999), o qual aprofundou seus textos a partir dos estudos de Lênin. Para Tse-tung (1999), o desenvolvimento de um fenômeno envolve um série de contradições, dentre elas aquela que é principal, capaz de definir e influenciar o andamento das demais contradições. Tse-tung (1999) exemplifica, ao comentar a existência de duas forças de contradição, o proletariado e a burguesia na contradição principal, desdobrando outras, originadas na luta de classes. Seguindo esse pressuposto, para os fins deste estudo, aproxima-se a compreensão da condição feminina que se encontraria entre as outras contradições, pois a análise desse grupo, no contexto da luta de classes, demonstra as dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao se inserirem nas fábricas, os desafios enfrentados quanto aos salários estabelecidos, a dupla jornada (casa e fábrica) e demais situações, as quais subestimaram a condição da mulher no contexto do capitalismo, fato que encaminhou diversas reivindicações feministas.

Essas reivindicações fundamentam-se nas mais variadas teorias, as quais se mencionam, por suas contribuições para o estudo das mulheres, Simone de Beauvoir (1970), com “O segundo sexo”, obra que chocou a sociedade francesa da década de 1940, por publicizar a discriminação das mulheres; Joan Scott (1989) por romper com a dualidade entre sexos, superando os usos descritivos do gênero. Essas abordagens contribuem ao discutirem a situação da mulher, tanto que são referências no estudo do movimento feminino. Admite-se que, por exemplo, Beauvoir (1970) parte de uma base material para a construção de sua definição de feminino. No entanto, pelo prisma da contradição, uma das categorias dialéticas que permeiam este capítulo, são as teorias feministas controversas ao materialismo histórico-dialético, as quais defendem a condição feminina em si, não considerando em muitas interpretações o papel social da mulher, sua opressão histórica e as possibilidades revolucionárias que as possuem de transformação da sociedade. Por isso, respeitando os pressupostos teóricos desta investigação, direciona-se a perspectiva para a mulher que se insere na sociedade capitalista, e que, por sua

³⁴ Forma de organização da sociedade que beneficia o homem em detrimento da mulher (SCHOLZ, 2010).

condição específica e histórica, está submetida a processos diferenciados de interferência dos modos de produção.

Essa dependência com os modos de produção impera em todos os espaços e inclusive define modos de educação para a classe trabalhadora e no interior dessa classe, uma educação específica voltada para as mulheres. Oliveira (2010) ao abordar a “Educação Básica – Gestão do Trabalho e da Pobreza” comenta a importância do controle das taxas de fertilidade para o controle dos programas de desenvolvimento. Oliveira (2010) pautada em Carnoy (1992) apresenta que “se a alfabetização já contribui na redução das taxas de fertilidade, maior é o impacto quando a educação ultrapassa o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010, p.131)”. Com isso, tornou-se relevante investir na educação de mulheres para a diminuição desses índices. É conhecida a intencionalidade que perpassa a preocupação com a educação desse grupo, fundamentalmente voltada para a produtividade. O desenvolvimento econômico capitalista requer uma massa maior de trabalhadores aptos à atividades específicas, ao mercado de trabalho. Os organismos internacionais a partir da década de 1990 intensificam a necessidade de ofertar a Educação Básica para mulheres e homens.

Existe uma preocupação capitalista com a escolarização das mulheres, sendo que uma vez integradas pelas vias da produção, são estudantes-trabalhadoras que se constituem por processos semelhantes aos já apresentados neste capítulo. Conforme já discutido, há uma hegemonia que define um determinado lugar para as mulheres, implica também na formulação de uma educação escolar que reforce esses interesses. Além dessas observações, há de se perceber sentidos sociais que embasam relações entre mulheres e homens na sociedade, que podem ou não se reproduzir na escola.

Na perspectiva de Hypolito (1997) a evolução histórica do trabalho e afirma que a constituição do ensino primário em trabalho assalariado e a entrada das mulheres na profissão coincidem, confirmando os aspectos que vêm sendo discutidos. Conforme Hypolito (1997), o processo de feminização³⁵ ampliou-se com a expansão da rede escolar de ensino básico, que vem sofrendo transformações

³⁵ A “feminização e feminilização” são temas recorrentes nas publicações de Silvia Yannoulas (2011) para a qual feminilização diz respeito a uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, a feminização é qualitativa, relacionada com a mulher e o trabalho. A feminilização encontra-se no processo de feminização, porém este último é maior e mais complexo, pois avança para além dos aspectos de mensuração, para a compreensão analítica dos fatores que conduzem a organização das mulheres no trabalho.

desde o século XIX até os dias atuais. Um dos encaminhamentos da feminização ocorreu com o início do processo de industrialização quando aconteceu uma reorganização das classes sociais. Para alavancar a expansão econômica do Brasil no século XIX e início do século XX, vieram os imigrantes que, ao integrarem o contingente maior de trabalhadores, colaboraram na exigência de uma escola básica e pública para toda a população (HYPOLITO, 1997).

As interlocutoras percebem a condição feminina da professora de Educação Física como algo estabilizado nos locais atuais onde trabalham. Foi recorrente a observação de que o “ser mulher” não é empecilho para a produção da aula. A condição feminina interfere mais por determinadas atribuições que tradicionalmente estão dirigidas às mulheres. O discurso a seguir demonstra esta constatação:

*Alice: Eu acho que não influencia. Como se eles tivessem um professor homem e uma professora mulher? Pelo menos eu não deixo, eu tento **fazer o que posso** em meu trabalho sendo mulher e percebo que a **aceitação** sempre foi boa dos alunos.*

O discurso de Alice apresenta sentidos significativos para compreender as relações entre homens e mulheres, as quais se relacionam aqui em muitos aspectos, com o patriarcado que historicamente tem se reproduzido na sociedade capitalista. A interlocutora Alice afirma que a condição feminina não influencia seu trabalho como professora. No entanto, complementa sua afirmação com sentidos voltados para o esforço e aceitação. Também, apresenta um movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que não há influência, a condição feminina da professora está condicionada ao esforço e aceitação do grupo de estudantes. A dialética neste recorte do discurso de Aline está em assumir que não há diferenças, mas considerar para isso, estratégias para a consolidação do seu trabalho pedagógico na sala de aula e na escola.

Marta comenta que não pode afirmar a influência, porém acrescenta que a professora possui vantagens atribuídas ao fato de ser mulher:

*Marta: Não sei se influencia diretamente. Mas eu acho que **a mulher tem mais aquele lado, da parte afetiva, maior em relação ao aluno. Assim como se fosse homem, em questão de impor o respeito, né? Mas a gente sempre procura cativar o aluno, essa coisa mais afetuosa mesmo da mulher, acho que nesse sentido, né? Acho que seria por aí.***

De outra forma, Marta evidencia a contradição presente nos discursos das professoras acerca da influência da condição feminina na realização do seu trabalho pedagógico, que são os impactos da feminização do magistério na organização do trabalho pedagógico. A escola tornou-se historicamente, um espaço predominantemente feminino, com o acesso significativo de mulheres como professoras. Na medida em que esse processo se consolidou, a escola da Educação Básica, especialmente do Ensino Fundamental, passou a ser reconhecida como uma instituição feminina. Características como afetuosidade, carinho, parecem nos discursos, serem do universo das mulheres. Elas percebem esse como um grande diferencial comparado ao trabalho dos professores (homens). Há de se considerar que a afetividade é um elemento necessário para o trato do conhecimento, a qual assume rigor metodológico e resgata o humano que transita no tempo histórico. Assim sendo, inserir esse elemento no trabalho pedagógico, na produção da aula, contribui para o desenvolvimento do ser ontológico que se vincula à dialética materialista.

Corroborando para discutir a “Feminização” Elomar Tambara (2008) que, ao versar sobre a “feminização da feminização”, menciona que o processo de “feminização do magistério está umbilicalmente vinculado ao entendimento de que a boa prática do exercício profissional está associada à assunção de características tradicionais e socialmente vinculadas à mulher” (TAMBARA, 2008, p.02). Um dos elementos fundamentais para a entrada de mulheres no magistério dá-se pelo fato de ser elaborado um perfil para atuar nessa área, vinculado com o feminino. Em seu estudo, apresenta diversos manuais datados do século XIX e início do século XX em que são apresentadas qualidades importantes para professores de Anos Iniciais e Educação Infantil: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes, piedade cristã, polidez, prudência, desinteresse, amor do retiro. Para exemplificar, o desinteresse resumia-se na renúncia de uma remuneração digna. Percebe-se, nessas condições, que há o intento desprofissionalizar o magistério, como uma própria “jogada” do sistema capitalista (TAMBARA, 2008). Percebe-se que de certa forma, algumas das professoras pesquisadas reproduzem a feminização nos seus discursos. As Professoras Rafaela e Deise também reforçam essa perspectiva ao afirmar que mesmo em um contexto de quase igualdade, características masculinas podem ser vantagem na organização da aula.

*Rafaela: Eu acho até que o trabalho deles de repente, seja menos trabalhoso que o nosso. (risos) Se a gente fosse tão **direta e tão prática como o homem**, acho que se "virasse melhor", porque **tudo a gente tem que levar na conquista**, a gente necessita conquistar as coisas.*

*Deise: Eu percebi quando eu entrei no magistério, que **o professor homem não tinha muito contato com o aluno**, até toque, sabe? Já eu, **sou muito de ficar abraçando**, tocando.*

Nos comentários expostos, as Professoras evidenciam que características ditas masculinas podem colaborar em certas situações da aula, como já havia mencionado outra colega. Na observação em questão, há uma distinção entre a presença ou não de objetividade que parece se relacionar com o ser mulher ou homem. No artigo em que discute a feminização e feminilização, Yannoulas (2011) atribui ao primeiro termo transformações de significado social, cujo impacto é percebido pelos discursos; por sua vez, o segundo, se relaciona ao caracteres próprios da distinção entre sexos. Partindo desse pressuposto, Yannoulas (2011) analisa que a matriz da identidade feminina foi construída discursivamente pela argumentação ecológica, que se refere à função reprodutiva, biológica e social; outra, essencialista, como a definição de atribuições decorrentes de uma essência natural (fraqueza, dependência, afetividade, etc.). Paralelamente, a identidade masculina foi construída com o respaldo da argumentação política, função política e pública que o homem deveria desenvolver na sociedade e argumentação essencialista, relacionada ao desenvolvimento de características essenciais como o força física, a racionalidade, a independência, entre outros. Conforme Yannoulas (2011), esses processos estão vinculados à divisão sexual do trabalho, em relações que se consolidam a partir da existência de grupos antagônicos (homens e mulheres).

*Wanda: Além da faculdade, eu fiz o **curso de normalista** e isso me ajudou muito. Lá naquele curso a gente aprende a lidar com a criança, o que às vezes deixa a desejar nos professores que fazem somente a faculdade e vêm trabalhar com crianças.*

O Curso Normal se tornou o primeiro acesso das mulheres ao trabalho no Brasil. Como delimita Louro (1997), o magistério passa a ser indicado para as mulheres em meados do século XIX, e destaca a feminização como um aspecto que repercutiu para o prosseguimento desse processo. Paulatinamente crescem os argumentos em favor da instrução feminina, vinculando-a frequentemente à educação de filhos e filhas. Retomando as qualificações já mencionadas, durante a

feminização o magistério se apossou de atributos tradicionalmente associados às mulheres como amor, sensibilidade, cuidado. Segundo Vianna (2013) em estudo sobre a feminização da Educação Básica, desde o final do século XIX as Escolas Normais iniciam a formação de um montante significativo de mulheres. Primeiramente no ensino primário e depois, também no secundário, acompanhando a rápida expansão de vagas em escolas públicas a partir das décadas de 1930/1940. O conhecimento pedagógico diferenciado com uma base teórica e técnica consistente na preparação para o magistério foi responsável pelo status proporcionado aos Cursos Normais. As alunas, maioria dos estudantes matriculados, compreendiam autores reconhecidos da educação, além do desenvolvimento do domínio da turma e outros elementos que integram o conjunto de elementos que compõem a produção da aula. Há de se considerar que existiu um trânsito ideológico que interferiu no perfil das normalistas, porém alunas que posteriormente ingressam em cursos superiores comentaram que a desenvoltura adquirida nesta etapa foi fruto das aprendizagens do Curso Normal. Existe uma historicidade particular aos Cursos Normais que acompanharam a dinâmica das relações sociais e de produção. Nesse aspecto, Hypolito (1997, p.71) comenta que não foram somente os interesses patriarcais que encaminharam as mulheres ao magistério. A profissão se tornou um caminho para as mulheres alcançarem outros espaços sociais. “Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade capitalista”. Apesar da sociedade de classes definir rumos para este Curso, um perfil profissional e social para suas egressas, foi um espaço significativo para emancipação, com o destaque para muitas professoras, que se destacaram em seus posicionamentos dentro e fora de escolas, os quais projetaram a formação crítica das estudantes normalistas. No recorte do discurso da interlocutora, se evidencia a contribuição do Curso Normal para a constituição do trabalho pedagógico. Com a ressalva de que o trabalho pedagógico envolve consciência política, social que se articulam e produzem sentidos na sala de aula e na escola.

A Professora Maria observou a “liberdade” como uma possível diferença entre o trabalho feminino e masculino. Na concepção da Professora, que não percebe uma diferença contrastante entre os trabalhos, pensa que talvez com professoras mulheres, os estudantes tenham a abertura para dialogar, propor atividades para a aula.

Maria: Essa questão do feminino faz com que, por um lado, os estudantes sejam mais chegados a nós, porque eles são na verdade. Por isso eles têm essa liberdade. E a liberdade de opinar e às vezes até extrapolar um pouco daquilo que é permitido.

No Grupo de Interlocução surgiu a natureza das relações entre Professora e estudantes. Nessa relação, concerne compreender como a categoria gênero, na perspectiva da construção social, interfere na produção da aula. Elas que costumam apresentar a proposta de atividade no início da aula, e os estudantes se sentem à vontade para dialogar, normalmente concordam, porém, há momentos da aula que são negociados. Cury (1986, p.64) comenta que “na sociedade de classes, a mediação se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre classes”. Da mesma forma que se manifesta na relação existente entre classes, pode aparecer na relação entre masculino e feminino. Como Cury (1986, p.64) segue afirmando, há “formas de mediação imanentes a esse modo de produção”. As relações entre feminino e masculino, entre a professora e o estudante contém em si os antagonismos que estão presentes na sociedade, uma unidade aparente mascara o que é dividido, pois conforme Cury (1986) “reproduz o conjunto das relações sociais que estão na base da acumulação” (p.65). A relação entre sociedade, relações produções tanto se concretiza, que de algumas décadas para os dias atuais, as professoras têm observado que tem diminuído esses acontecimentos.

Entre as professoras que não percebem a influência da condição feminina, ou se há uma diferenciação entre atividades de homens e mulheres, está a interlocutora Aida:

*Aida: Hoje em dia também, tem tão pouco homem na área de educação e **tudo está tão igual, homens e mulheres** com os mesmos deveres, atividades em casa, uma divisão tão grande de tarefa. "Ah, porque é o homem, porque tem isso, não tem aquilo ..." Mas hoje em dia não é bem assim, hoje os homens trabalham em casa e ajudam tanto quanto as mulheres. Então, **talvez na questão física um pouco, de força ou até mesmo de saúde, me parece os homens são mais fortes que as mulheres.***

Neste discurso, há dois sentidos a serem analisados: um que trata da influência biológica como uma possível vantagem masculina e outro sobre o aumento da igualdade entre mulheres e homens na sociedade. A questão biológica apareceu em outras argumentações, em que as professoras observaram que muitas

diferenças quando existem, estão no tom de voz mais grave, capaz de controlar a turma e colaborar para o domínio de classe. A Professora Aída expõe essa situação:

*Aída: Eu sempre dizia que queria ter o **vozeirão do meu colega**. Tenho que usar apito porque não tenho voz. Chegando o final da tarde eu estou rouca.*

Diferenciações sexuais, assim como outros aspectos influenciam as configurações estruturais histórico-sociais, encobrendo os verdadeiros mecanismos de operação de cada modo específico de produção. “É possível distinguir, no refinamento cada vez maior das técnicas sociais, os desígnios não explicitados, mas atuantes, de preservar o domínio das camadas privilegiadas” (SAFFIOTI, 2013, p.329). Nessa perspectiva, o trabalho da mulher possui caráter subsidiário e torna-se elemento constitutivo por excelência do enorme contingente humano diretamente marginalizado das funções produtivas (SAFFIOTI, 2013).

Certamente, os tempos históricos mudaram e as mulheres conquistaram muitos espaços. E para o capitalismo, é necessário que aumente o contingente econômico de trabalhadores. Isso implica na participação da mulher no mundo do trabalho e para que isso ocorra, as tarefas do ambiente doméstico precisam ser compartilhadas. A inserção da mulher no âmbito da produtividade por um lado controla as taxas de natalidade e por outro, garante o crescimento econômico capitalista. No documento “Razões para investir na Educação Básica” de Carnoy (1992) citado por Oliveira (2010) organismos internacionais como a Unicef³⁶ (Fundo das Nações Unidas para Criança) se preocuparam estrategicamente, no investimento de ações para potencializar a Educação Básica com vistas à diminuição da pobreza, aumento da massa de trabalhadoras e trabalhadores, assim como capacitar a população pobre para as atividades requeridas para o aumento de do capital em uma escala mundial. Mencionar este documento após 15 anos torna-se relevante no sentido de compreender que Educação Básica estava destinada aos países em desenvolvimento, assim como compreender o fundamento das políticas educacionais implantadas nesta etapa do ensino. Logo, existiram intencionalidades mercadológicas ao ampliar a educação de mulheres e elevar os níveis de escolarização. Entretanto, após aproximadamente quinze anos de investimentos pautados nesta perspectiva, observa-se um novo movimento destacadamente neoliberal, em que se recuam os investimentos educacionais, são minimizadas as

³⁶ “United Nations Children's Fund” é uma agência das Nações Unidas. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/pt/>>

políticas vigentes nas escolas. Mesmo sendo um movimento histórico de pouco mais de um ano, começam a aparecer os impactos dessa diminuição dos investimentos na Educação Básica.

A diminuição dos investimentos em Educação Básica aumentará a proletarianização³⁷ do magistério, e da mesma forma, incrementará a distância entre salários masculinos e femininos, como analisa Saffitoti (2013, p.345) “a concepção do trabalho feminino como um trabalho subsidiário que favorece a oferta e aceitação de salários mais baixos que masculino”. A caracterização do trabalho proletário no magistério baseia-se nas condições materiais que definem a profissão, especialmente na Educação Básica. Embora seja um trabalho intelectual, possui um status menor quando comparado ao Ensino Superior. As estratégias do Estado consonantes com o capital têm contribuído significativamente para diminuir a valorização do magistério. Assim, os salários vêm se defasando e a educação tem sofrido com cortes drásticos de verbas e investimentos.

O magistério na Educação Básica sofreu dois contratempos que em particular comprometeram o reconhecimento econômico e social de seus trabalhadores. Um é o processo de feminização que na leitura capitalista, justificou atribuir um valor ao trabalho feminino, secundário ou subsidiário quando comparado aos salários masculinos na mesma função. Outro, foi a rápida expansão da Educação Básica e a preparação rápida de professores para atender o aumento dessas demandas. Para Oliveira (2004) a proletarianização e a desprofissionalização, bastante discutidas nas décadas anteriores a sua análise. Esse processo de proletarianização está firmado em decorrência das inúmeras ações governamentais, econômicas e mundiais. Mas embora as professoras e professores sintam essas pressões, apesar dos modos de produção fabris, as formas de controle tenham sido adaptadas ao contexto educacional, o professor não perdeu totalmente o controle do seu processo de trabalho, pois mesmo em situações controversas, não foram apagadas as possibilidades de uma postura praxica perante o capitalismo, e uma dessas oportunidades se encontra no conhecimento produzido por meio do trabalho pedagógico. Nesse aspecto, as professoras precisam potencializar as suas posturas, a fim de que o trabalho que se produz na escola, amplie a criticidade e a

³⁷ “Os professores dos ensinos primário e secundário são considerados os proletários das profissões relacionadas ao trabalho intelectual.” MILLS, W. **A nova classe média**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

capacidade revolucionária, no sentido do não consentimento por parte dessas trabalhadoras, de direitos profissionais adquiridos, da perda do sentido social do ser professora e na perspectiva em análise, das mulheres como agentes sociais de transformação, em uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando as interlocutoras afirmam que a condição feminina não influencia ou é um condicionante que minimamente interfere, pode ser porque se remetem a um contexto maior de lutas e reivindicações sociais. Como argumenta Mariatégui (2011, p.202), “no atual panorama social a classe diferencia os indivíduos mais que o sexo”. Ao associar com o materialismo histórico-dialético, a luta de classes insere-se na categoria contradição, enquanto a totalidade é a própria sociedade capitalista. Para este estudo, é significativo compreender as categorias do materialismo por meio da perspectiva das mulheres, qual o lugar social e como têm se constituído historicamente. As interlocutoras manifestaram os discursos a seguir:

*Rafaela: Eu **nunca parei para pensar** na minha condição feminina ...*

*Ester: **No meu trabalho não**, no meu trabalho não ... Talvez, **não vou dizer o certo**, que eu não sei, porque lá somos todas mulheres, né?*

*Claudia: Olha, eu acho que não existe essa diferenciação de sexo. Eu acho que não ... **Eu não sinto isso**.*

*Melânia: Eu já vi **diferença antes**. Quando eu iniciei.*

*Asaléa: Aqui **eu acho que não**. Porque aqui se eu estou dando aula, sendo mulher, se os meninos estão dando aula, sendo estagiários, os alunos respeitam o nosso trabalho. Sabe, **eles não veem essa diferença** de ser homem, de ser mulher. Não tem essa diferença nem pra mim, que eu trato eles da mesma maneira.*

As Professoras pesquisadas em sua maioria afirmaram não perceber diferenças. Para exemplificar, foram apresentados acima os recortes de alguns discursos, que representam os outros não apareceram aqui por serem recorrentes. A negação seguiu dois caminhos: ou assumir a não existência da diferença, ou não ter pensado nessa situação antes. A maioria que não percebe a influência da condição feminina no trabalho, comenta entre os principais motivos a escola de Ensino Fundamental ser predominantemente feminina, a intensificação da rotina de trabalho. Existe um movimento do real percebido o qual acompanha a metamorfose das relações sociais capitalistas. A proliferação das individualidades também interfere nessa condição feminina. Ao mesmo em tempo que uma rotina exaustiva, muitas turmas e cargas horárias se sobrepõem às reflexões essenciais, há uma

perda de um espaço coletivo em que as trocas acontecem. Não existe o espaço para as mulheres pensarem sua condição na escola, pois orientações legais, políticas educativas, reduzem os períodos de reuniões, planejamentos, minimizando os espaços para a interlocução na escola. A lógica capitalista predomina nas escolas e de certa maneira, as políticas educacionais operam para que esse modo de produção se legitime. Embora a condição feminina tenha avançado em termos de conquistas, os próprios mecanismos do capital ao regular as relações sociais, mascaram as determinações que envolvem o feminino. Trata-se nas palavras de Cury (1986, p.13-14) “da reprodução das condições que possibilitam as formas de dominação, um consenso que legitime a classe dominante, e valida a dominação”. É possível que essa dominação que se reproduz no antagonismo de classes, se repita nas relações entre os homens e mulheres no interior de uma mesma classe. Com isso, uma das possibilidades de compreender a negação sobre uma diferença da condição feminina que prevaleceu nos discursos, é compreender que interessa ao modo de produção que estas mulheres estejam produzindo para as finalidades do capital e isso ocorre pela naturalização das diferenças que antes existiam e agora não existem mais. Uma das formas de observar essa contradição se pauta em afirmar que não existem diferenças, ou que são sutis, ao mesmo tempo em que se incrementa a precarização do magistério da Educação Básica.

Não é propósito constatar uma submissão feminina específica, mas constatar a existência de mecanismos mais complexos e estruturais do capitalismo que ao se propagarem, validam uma “não diferença” necessária para a manutenção das classes sociais e para o não fortalecimento das mulheres como categoria profissional. Konder (2012) refere-se à “Lei da interpenetração dos contrários”:

Tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (p.56).

As interlocutoras argumentaram sobre desafios próprios dos trabalhadores e que refletem a luta de classes. Porém, como não estão isoladas, os sentidos que perpassam sua constituição e do trabalho que produzem, são permeadas pelo social em sua totalidade. No grupo de interlocução, a discussão sobre a condição feminina se concentrou nos elementos explicitados nesta seção:

*G.I.: Eleonora: Temos que pensar em toda a **questão social**. Sendo que a **sociedade passada era patriarcal, hoje é matriarcal**, a mulher assume tudo, as famílias: **a mãe sim, mas o pai nem sempre está presente** na escola, por exemplo. Eu penso que pode ter uma relação com a condição feminina. E **pode ter uma relação com a ação pedagógica**.*

*Marta: **A mulher não tinha vez e a partir de entrar no mercado de trabalho foi um espaço que foi sendo conquistado**.*

*Marta: **A mulher ouve mais, o aluno tem essa possibilidade de uma abertura maior com relação a contar coisas para a professora**. Nós escutamos mais que os homens. A mulher vai tentar descobrir por que o menino agiu daquele jeito.*

*Eleonora: Influencia favorecendo, aparentemente **podemos até penar por isso**, não param na primeira chamada. Mas no geral a gente consegue conquistar mais.*

*Elisabeth: Parece que **os homens focam mais no aspecto mais técnico**.*

Algumas relataram que quando ingressaram na Rede Municipal de Ensino, pelo menos há 15 anos, a diferença entre a reação perante professoras e professores era muito mais marcante, hoje na impressão das interlocutoras, aparece mais nas sutilezas. A principal justificativa de acordo com os depoimentos do grupo de interlocução, é que a maioria das famílias desses estudantes é mantida por mulheres, muitos deles participam de uma organização familiar em que mulheres estão no comando.

Na interlocução, se sobressaiu a relação entre condição feminina e ação pedagógica. Na abordagem dessa investigação, as “Dialéticas do Feminino”, como a condição feminina se movimenta nas relações sociais e de produção, a partir das categorias dialéticas, corroboraria para compreender os limites e avanços das mulheres. Embora as interlocutoras não percebam diferenças nas relações entre mulheres e homens, existe uma influência significativa do feminino no pedagógico que se constitui tanto na aula em si, quanto na escola como um todo. A predominância de mulheres na Educação Básica, em particular no Ensino Fundamental, influencia os desdobramentos das relações que se produzem nesse meio. Haug (2006) a totalidade contém em si todas as manifestações da produção/reprodução da vida, sendo as relações de gênero, relações de produção. Logo as práticas sociais estão determinadas por essas relações, assim como a dominação inerente aos processos sociais capitalistas. Mesmo não percebendo diferenças a priori, elas investem mais na relação, esforço evidenciado por categorias como “conquista”. Existiu uma conquista histórica da mulher por meio do trabalho, pois foi além de um grupo restrito, a família e paulatinamente progride para outros espaços. Contudo, há uma conquista diária das professoras, na produção da

aula, na valorização da profissão. Retomando a consideração de Konder (2012) a produção da vida não pode ser vista isoladamente, elementos diferentes estão conectados e nesse caso, definem a composição das “Dialéticas do Feminino”, pois a mulher professora é fruto de um historicidade pessoal e profissional, influenciada pelas relações de produção/reprodução, inseridas em uma sociedade capitalista e na qual buscam suas potencialidades, seja no exercício da contradição ou pela intenção de alternativas para a transformação de sua condição feminina.

3.4 O trabalho das professoras e seus desdobramentos: implicações no contexto da Educação Básica

As Dialéticas do Feminino perpassam diferentes categorias discutidas no decorrer deste capítulo. Primeiramente as interlocutoras comentaram sobre como percebem a condição feminina nas aulas de Educação Física e ao apresentarem esses sentidos, surgiram outros elementos vinculados à constituição de seus trabalhos, como a dupla jornada, o prolongamento da jornada de trabalho que é característico ao magistério, assim como ficou evidente a naturalização das relações de gênero, algo a ser retomado nesta seção, pois a naturalização da opressão é um dos mecanismos a partir dos quais as relações de produção se valem para demarcar suas finalidades. Enquanto na seção anterior buscaram-se os sentidos relacionados à condição feminina de professoras de Educação Física, nesta buscar-se-á fenômenos do mundo do trabalho, os quais possam influenciar a organização das atividades das interlocutoras, considerando o contexto da Educação Básica.

Nesta investigação, as professoras contribuem significativamente para a renda familiar, sendo que várias têm no seu salário o principal sustento dos seus entes. Comentaram que determinadas demandas como o cuidado dos filhos recaem mais para as mulheres por uma necessidade natural. Algumas são solteiras e comentam que o trabalho doméstico ocupa um tempo razoável da rotina diária. Tanto as que moram somente com os filhos, como aquelas que vivem com o companheiro relatam que há um compartilhamento das atividades do lar, ainda assim é considerável o envolvimento com o trabalho doméstico. Embora na percepção das interlocutoras sejam discretos os fenômenos relacionados com a opressão feminina/dominação masculina, constatam que existe certa sobrecarga de

trabalho, assumiram a existência de uma dupla jornada que afeta em diferentes intensidades a vida diária.

Essa situação vai ao encontro de dados disponíveis da (OIT) Organização Internacional do Trabalho (2009, p.85):

Apesar do aumento de sua participação no trabalho remunerado, as mulheres continuam a arcar com a responsabilidade básica do trabalho familiar não remunerado, tanto nas tarefas domésticas (por exemplo, cozinhar, limpar) quanto na prestação de cuidados aos membros da família.

A OIT (2009) expõe a falta de dados abrangentes nos países em desenvolvimento. Contudo, exemplifica o Brasil ao mencionar pesquisa de 2001 organizada por Sorj (2004) ao discutir que as mulheres despendiam 48 horas semanais em trabalho doméstico, enquanto seus parceiros homens empregaram apenas 5,6 horas. Ou seja, a diferença entre o envolvimento da mulher e do homem chegava a 44 horas, o equivalente a uma jornada de trabalho remunerada no país. Entre os impactos constatados, destaca-se que na medida “em que as mulheres ganham espaço no trabalho remunerado, sua disponibilidade para esse trabalho pode ser contida pelo tempo dedicado às atividades domésticas” (SORJ, 2004, p.68). A dupla jornada foi mencionada pelas interlocutoras:

*Aida: Não tem como separar, aquilo é **inerente à função da mulher**, é difícil... A gente faz o que pode... Várias vezes eu pensei, **logo depois que os filhos nasceram “ai, eu não vou conseguir voltar a trabalhar**, vai ser muito difícil”. E foi mesmo.*

*Marta: Apesar da divisão de tarefas, **a mulher ainda se desgasta mais**. Lá em casa eu tenho dois filhos adolescentes, adultos já, mas é quase tudo com a gente.*

*Claudia: Isso tem. A **mulher assume vários papéis**, tem casa, filhos e mais a escola.*

*Ester: Tu tens que **organizar** filhos, tu tens a tua casa, tu tens que organizar as coisas da casa.*

O recorte dessas Professoras representa o discurso da maioria, com exceção de duas que não se manifestaram a esse respeito. Existe uma sobrecarga, pois há uma conciliação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico. Esse fato implica considerar que o total de horas que as mulheres estão envolvidas em atividades, seja remunerado ou doméstico, provoca um desgaste que pode influenciar a condição do trabalho que realizam. Não se afirma que há uma diminuição na

capacidade, porém é necessária uma distribuição do tempo para a realização de várias tarefas. Nota-se que a “naturalização” da condição feminina é um sentido presente no discurso das interlocutoras. De certa maneira, em diferentes magnitudes, a sociedade vem reproduzindo que mulheres têm o compromisso em assumir diversas responsabilidades, articular trabalho e família.

O paradoxo está no fato de apesar de serem um grupo significativo, ainda se perpetuar a dominância masculina, que reflete os modos de produção. Está incrementado o número de mulheres responsáveis pelo sustento de seus lares, ou em que são a única provedora, se destacam como maioria em profissões como o magistério. Contudo, não têm garantido que esteja minimizada a hegemonia masculina. Como afirma Mitchell, no artigo, “Mulheres: A revolução mais longa” (2006):

a situação das mulheres é diferente da de qualquer outro grupo social. Isto porque não se constituem em uma unidade de um número de unidades que podem ser isoladas, mas são metade de uma totalidade: a espécie humana. As mulheres são essenciais e insubstituíveis; são fundamentais para a condição humana, sendo, contudo, marginais em seus papéis econômico, social e político (p.01).

Em seu artigo, Mitchell (2006) analisa as mulheres na teoria socialista e realiza uma crítica sobre “O segundo sexo” de Beauvoir (1970), integrando o conjunto de estudos que ampliam a concepção de gênero. A questão dialética reside em perceber que historicamente as pressões de gênero se modificam e a condição feminina tem se alterado no decorrer dos tempos. As opressões femininas são diferentes daquelas relatadas no início do século XX, mas que não deixam de existir, assumindo outras nuances, assim como ocorrem as metamorfoses do capital. A Professora Eleonora relata sua percepção a respeito da sobrecarga de atividades das mulheres:

*Eleonora: Como eu entendo o feminino na sociedade? Vejo que mulheres têm responsabilidade de uma casa, pois hoje em dia a família é matriarcal, faz muito tempo que não é mais patriarcal, é uma **sobrecarga imensa**. Aí vem o estresse físico, psicológico. **Impacta no trabalho**, muitas vezes.*

Uma constatação concreta é que a mulher segue com uma sobrecarga histórica de trabalho, que faz parte da sua constituição do “ser feminino”. Não existem neutralidades, sejam mulheres ou homens, estão imersos nas relações políticas, econômicas, sociais permeadas por intencionalidades que podem definir os rumos da constituição dos sujeitos. Ou as mulheres tomam consciência de seu

processo histórico e formam a resistência necessária para romper com a submissão, ou não se perceberão mais nesses processos históricos, garantindo a plena expansão da hegemonia do capital. Quando a mulher, por conta de uma sobrecarga de trabalho não atenta às exigências do modo de produção vigente, potencializa o mesmo, permitindo que esse domine a sua constituição e as relações que ela estabelece.

Além da dupla jornada, a mulher também como a totalidade das professoras e professores da Educação Básica está submetida ao prolongamento da jornada de trabalho. Das professoras pesquisadas, somente uma trabalha 20 horas semanais, as demais trabalham de 40 a 60 horas semanais. Embora a questão do prolongamento da jornada seja explicitada no Capítulo 4³⁸, é um elemento a ser considerado na multiplicidade que compõe o trabalho feminino. Segundo Oliveira (2006, p.212) “os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além da sua formação”. Muito recorrente até entre os próprios professores e como as interlocutoras evidenciaram, suas funções ultrapassam a aula em si e devido a “condição feminina”, elas comentam que possuem proximidade para que os estudantes tratem outros assuntos, comentem situações fora do contexto escolar. Esse é um desafio, pois nem todas as situações que os estudantes repassam às professoras são do âmbito da escola. Oliveira (2007) comenta a carência de agências públicas que deem conta das demandas das comunidades, que acabam procurando a escola para compartilhar suas necessidades. Quando dessas circunstâncias, “os professores são constrangidos a buscar respostas para essas demandas” (p.213). A falta de equipes multiprofissionais, assim como o requerimento de exigências que extrapolam o magistério, estão relacionados à precarização do trabalho de professores. Provavelmente as professoras sintam mais esse impacto porque no total de atividades diárias já possuem uma sobrecarga significativa de atividades.

De formas diferenciadas permanecem as relações desiguais, as mulheres são mais afetadas pela dupla jornada, possuem cargas horárias extensas e o tempo delimitado para não é suficiente, encaminhando o prolongamento do trabalho. No que se refere a dupla jornada há um trabalho que de certa forma não é reconhecido como formal, mesmo integrando o total de horas de atividades diárias. Ainda há o

³⁸ Capítulo 4: Composições do trabalho e da educação na escola em contexto capitalista: contingências e historicidades.

fato do magistério da Educação Básica ser reconhecido pelo prolongamento da jornada, pelo fato da professora não conseguir atender a todas as demandas requeridas pela escola (planejamento individual e coletivo, produção da aula...). Enguita (1989) em “A face oculta da escola” discute a socialização para o trabalho e a necessidade de compreender o mundo do trabalho para relacioná-lo com o mundo da educação:

As escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (ENGUITA, 1989, p.131).

A Professora Deise observa que gostaria de ter mais tempo para preparar atividades para os alunos em sua casa. Porém a dupla jornada ocupa parte significativa de seu tempo:

*Deise: Eu chego em casa, penso em aproveitar, e tem outras atividades. Isso dificulta, é um tempo perdido, Eu poderia estar lendo um livro, **planejando** algo diferenciado para o aluno, o que envolve bastante **tempo**.*

As professoras se envolvem em rotinas exaustivas, atendem demandas urgentes, as redes de ensino exigem que o professor esteja quase que o todo de sua carga horária em sala de aula, com pouco tempo disponível para o compartilhamento de experiências e atividades coletivas. As Interlocutoras acabam contando com o tempo disponível em casa para complementar seus planejamentos e incrementar o trabalho, todavia, esse tempo também é bastante comprometido com a rotina doméstica. A negação está em a Professora contar com esse período que extrapola sua carga horária oficial, quando o movimento deveria ser outro, de garantia efetiva do planejamento na escola que está previsto em Lei³⁹. Da mesma maneira, demonstra que a jornada dupla é intensa e sendo mais um acréscimo de atividades, afeta diretamente as professoras.

A precarização do trabalho das professoras está imbricado por diversos processos, entre eles a feminização do magistério que se agrega à flexibilização, intensificação, dupla jornada e outros efeitos. Nesse entremeio complexo, se constitui as Dialéticas do Feminino e o trabalho pedagógico das interlocutoras. Essa estruturação não se dá ao acaso, mas atende a pressupostos maiores que visam

³⁹ Lei N° 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.

impregnar hegemonicamente os sentidos que presentes na escola. Apesar do contexto capitalista constantemente oprime a escola, essa instituição ainda é das poucas em que há possibilidades para a resistência, por isso, a importância em problematizar as relações, a constituição dos sujeitos e a sua organização. Retomando o conceito de pseudoconcreticidade disposto em “Dialética do Concreto” (KOSIK, 1976) apresentado no primeiro capítulo⁴⁰ desta pesquisa, o trabalho das professoras torna-se objetificado pela sociedade capitalista e os processos de regulação do trabalho e dos modos de produção. As professoras observam a realidade imediata, em função da organização da escola, as condições sociais que mais se manifestam primeiramente, estão voltadas para “o mundo da realidade” (KOSIK, 1976). O “mundo da realização da verdade” que é um estágio mais avançado e ontológico, está associado ao processo de humanização que neste estudo, preconiza as mulheres, e fomenta nelas a crítica revolucionária para que se superem os subterfúgios de dominância (masculina) do capital nos contextos em que elas se encontram.

A desigualdade na relação entre mulheres e homens é discutida por Bourdieu (2002), que a define como “dominação masculina”. São conhecidas as diferenças teóricas entre Marx e Bourdieu. Contudo, no capítulo “Marxismo encontra Bourdieu” de Michel Burawoy (2013) são evidenciadas afinidades que oportunizam aproximar o conceito discutido por Bourdieu (2002) da perspectiva do materialismo histórico-dialético proposto nesta investigação. A afinidade se encontra na afirmação da existência de formas de dominação que são influenciadas pelas classes sociais. Entre elas, Bourdieu (2002) destaca como as mulheres têm sido oprimidas pela natureza das relações que se estabelecem na sociedade. Cabe salientar que para Marx (2013) a “estrutura” é a própria produção histórica das condições materiais de existência, a partir de uma base econômica que engloba a superestrutura (estratégias da classe dominante para a garantia de sua supremacia) e infraestrutura (forças de produção). Segundo Marx (2013) as formas de controle, regulação e dominação ocorrem na estrutura como um todo, diferente de Bourdieu (2002) o qual defende a partir de seus princípios teóricos, que a dominação ocorre na superestrutura, espaço de controle do capital social⁴¹. Conforme Burawoy (2013),

⁴⁰ Capítulo 1: A análise dialética como proposição de abordagem das categorias de pesquisa.

⁴¹ O conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos,

Bourdieu afirma que dentro da classe dominante existem estratificações: alguns são ricos em capital econômico, outros em capital cultural, enquanto Marx; Engels (2008) no Manifesto do Partido Comunista, evidenciam burgueses e proletários. Apesar dos afastamentos teóricos em determinados aspectos, há encontros e entre eles está o impacto da classe dominante sobre os dominados. Entretanto, “a exploração para Bourdieu aparece como um problema periférico” (BURAWOY, 2013, p.38). Assim, é possível mencionar a dominação da qual trata Bourdieu (2002) na análise da condição feminina, por reforçar o argumento de que há abordagens distintas para mulheres e homens na sociedade. E que as mulheres estão submetidas à mecanismos de controle muito mais intensificados no decorrer dos tempos.

Em “A Dominação Masculina”, Bourdieu (2002) analisa a condição das mulheres e afirma que a divisão sexual está inscrita, na divisão das atividades produtivas e nesse ponto existe uma associação à ideia de trabalho, tanto pela divisão de trabalho para a manutenção do capital social e do capital simbólico (prestígio que destina um lugar ao sujeito no espaço social), possibilitando ao homem a garantia de presença dominante nos mais variados espaços da esfera pública e particular. Ao se referir ao capital, considera a teoria marxista e investiga em sua perspectiva, suas manifestações, alegando, no entanto, que o capital econômico (bens, salários) não seria suficiente para compreender a amplitude das relações sociais. Por isso, sistematizou o capital em outras esferas, analisando neste trecho da argumentação, a influência do capital social e simbólico na configuração dos espaços femininos, que encaminha da mesma forma, espaços específicos para a mulher na sociedade, seja pelos bens de consumo, pelo conhecimento que circula no espaço social, pelas relações sociais e de dominação que se concretizam nesse entremeio.

Por evidenciar elementos como a dominação masculina em si, e ações que se revelam nessa rede de relações, concerne discutir as perspectivas de Bourdieu (2002) sobre o tema. Contudo, ressalva-se que a análise da condição feminina presente nesta pesquisa, considera o processo histórico, e assumindo uma abordagem dialética, é composta por elementos que operam na sua constituição.

ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p.67) In: NEVES, L.M.W; PRONKO, M.A.; MENDONÇA, S.R. de. **Capital Social**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capsoc.html>>. Acessado em dezembro de 2016.

Principalmente, pelo fato de uma argumentação que justifique a luta das mulheres que vem se reproduzindo historicamente da família para outros espaços sociais. Marx (2013) ao tratar o processo de trabalho, não direciona a análise limitadamente para a aquisição de bens econômicos em si, pois considera a gama de subjetividades presentes nos processos que são sociais e na mesma medida, históricos. Ainda assim, a aproximação com Bourdieu (2002) se fundamenta por apresentar e discutir a mulher, sendo que a dominação masculina se enraíza na sociedade capitalista pela perpetuação de crenças e valores das instituições sociais que em um processo histórico, buscam formas para reproduzir as relações de dominação.

Na Ideologia Alemã, Marx; Engels (2007):

[...] os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, pensamentos dominantes. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (p.48).

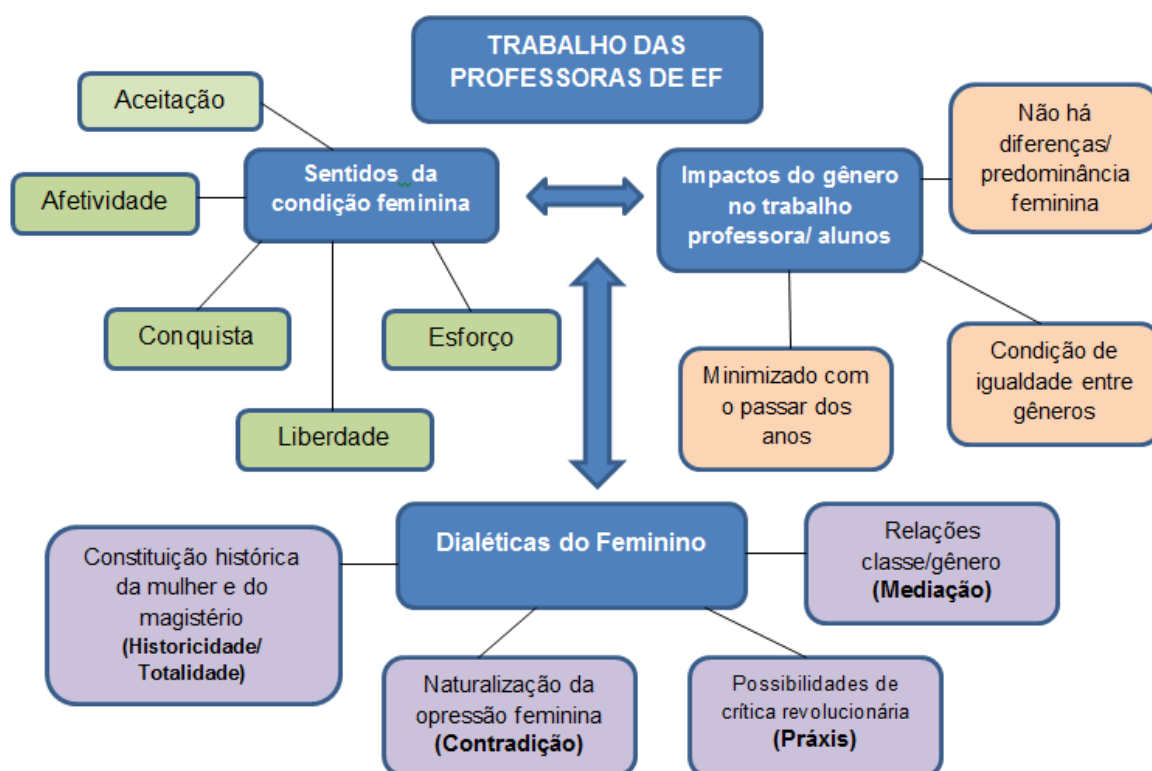
A produção de ideias considera o conjunto de atividades que envolvem o intercâmbio com a natureza, elucidando a consciência e não o contrário. Em uma condição revolucionária, a articulação produção da vida e consciência se organizam dessa forma. Porém, nas circunstâncias de consolidação de uma dominância, a consciência anteciparia os modos de vida, produzindo crenças e pensamentos que não seriam consoantes com a realidade vivida. É a falsa consciência reconhecida por Marx; Engels (2007) quando um determinado grupo adota para si os pensamentos e valores de outro grupo que se manifesta em condição de mando. As crenças assumidas para o primeiro grupo não o beneficiam, mas as relações que permeiam a organização social impõem esses pensamentos hegemônicos. Nesse aspecto acontece a naturalização de determinadas situações, entre elas a da condição feminina. Existe um pensamento hegemônico originado da classe dominante com intencionalidades de manutenção de seus privilégios, que se reproduzem constantemente a ponto de se confundirem aos pensamentos dos sujeitos que não se inserem nesse grupo. Essa seria uma alegação para a naturalização da hegemonia masculina pelas mulheres, nas relações que se apresentam para si e seus pares. A hegemonia da classe dominante garante a posse dos meios de produção e o controle dessas relações com os trabalhadores. E dentre os diversos pensamentos que compõem esta hegemonia, se encontra a

percepção sobre as mulheres na sociedade capitalista. Existe um conflito de interesses que constitui a luta de classes e no seu interior, a luta das mulheres para condições dignas de trabalho, salário e oportunidades para uma produção de vida mais humanizada. As conquistas têm sido fruto da resistência, do movimento das mulheres para o acesso aos mais variados espaços e da reflexão sobre uma verdadeira consciência sobre o valor da mulher para o desenvolvimento social, não com uma função secundária, complementar, sim pelas capacidades que são comuns ao gênero humano.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2009) analisa o ser genérico pelas relações universais que estabelece e por sua integração com a natureza, a partir da qual produz e significa a sua vida: “a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza” (MARX, 1989, p.84). O homem compreende o todo universal (mulheres e homens), porém existe a necessidade da mulher compreender, resgatar, desenvolver os espaços que garantam as particularidades da sua atividade vital. Por isso a importância da autoatividade que propicia às mulheres perceberem-se no produto de seu trabalho e no contexto em que se insere. Isso possibilita a consciência crítica e revolucionária, possibilitando a práxis. Para Vázquez (2011, p.155) “a destruição das ilusões ideológicas aparece como condição necessária para elaborar uma teoria da transformação revolucionária da sociedade existente”. Isso faz com que os sujeitos tenham articulação entre os pensamentos que se concretizarão em ações reais. A produção de ações emancipadoras se relaciona à historicidade e à práxis, ao resgate e desenvolvimento da essência humana a partir da qual ocorra a produção ontológica de modos de vida social.

Compreender como as categorias dialéticas se manifestam na constituição da condição feminina e são observadas pelas interlocutoras, colabora para um entendimento maior, que implica no impacto do capital para a organização das trabalhadoras, os mecanismos da classe dominante que controlam os sujeitos e apesar do contexto de significativa crise social, as alternativas para o desenvolvimento consciente do real, os espaços para o fortalecimento das lutas. Logo, na figura a seguir pretende-se expor categorias presentes na análise desse Capítulo.

Figura 07 - Síntese de categorias discutidas no Capítulo 3



Fonte: Elaborado pela Autora.

As Dialéticas do Feminino mostram a relação entre a constituição histórica e social das mulheres e o trabalho que elas produzem. Mesmo nas particularidades da condição feminina o todo se manifesta, por isso a importância de compreender os vínculos dialéticos que se estabelecem nessa composição. Discutir as Dialéticas do Feminino corrobora para a reflexão sobre as mediações, as contradições, a maneira como diferentes sentidos influenciam a produção resultante desse trabalho, e as ações que permeiam o processo e possam ser por ele desencadeadas.

**CAPÍTULO 4 COMPOSIÇÕES DO TRABALHO, DA EDUCAÇÃO E DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA EM CONTEXTO CAPITALISTA:
CONTINGÊNCIAS E HISTORICIDADES**

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

*Quem construiu a Tebas das sete portas?
Nos livros constam os nomes dos reis.
Os reis arrastaram os blocos de pedra?
E a Babilônia tantas vezes destruída
Quem a ergueu outras tantas?
Em que casas da Lima radiante de ouro
Moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros
Na noite em que ficou pronta a Muralha da China?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo
quem os levantou?
Sobra quem triunfaram os césares?
A decantada Bizâncio só tinha palácios
Para os seus habitantes?
Mesmo na lendaria Atlântida,
Na noite em que o mar a engoliu,
Os que se afogavam gritavam pelos seus escravos?
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
César bateu os gauleses.
Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?
Felipe de Espanha chorou quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem, venceu além dele?
Uma vitória em cada página.
Quem cozinhava os banquetes da vitória?
Um grande homem a cada dez anos.
Quem pagava as suas despesas?
Tantos relatos.
Tantas perguntas.*

(Bertold Brecht)

O quarto capítulo destina-se ao “trabalho”, categoria social investigada por Marx (2013). Trata-se da explanação sobre o trabalho que envolve a relação ontológica e histórica entre o ser humano e a natureza, e outras categorias a ele relacionadas, que se manifestam na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, é apropriado iniciar com Bertold Brecht, o qual comenta a presença fundamental dos trabalhadores na organização da sociedade e, ao mesmo tempo, o valor que possuem para os modos de produção. Traduz, em certa medida, os processos

produtivos e as relações de classe que se configuram no contexto capitalista. Neste Capítulo, são ressaltados os seguintes aspectos:

- o Trabalho como categoria social;
- as políticas educacionais vinculadas ao trabalho das Professoras;
- a reestruturação produtiva do capital e as reformulações no trabalho das interlocutoras.

4.1 O Trabalho como categoria social da investigação: a dialética e a historicidade em questão

O “trabalho” possui peculiaridades significativas por estar permeado pela trama histórica e dialética, tornando-o uma atividade exclusivamente humana, em razão de suas intencionalidades e condições materiais. É abordado o método dialético para buscar sentidos para as determinações da vida social.

O contexto de análise de Marx é a Europa do século XIX repleta de conflitos institucionais, sociais e, em decorrência, teóricos. Entre os momentos históricos que marcaram seus escritos estão as revoltas antimonárquicas de 1848 na Itália, na França, na Alemanha e na Áustria e, também, a Comuna de Paris (MARX, 2011). Em seu livro “A Guerra Civil na França”, Marx (2011) reforça a presença de um então “novo sujeito histórico” que é o trabalhador, que se organiza como classe na resistência ao poder dominante.

Com isso, desde sua vida até a contemporaneidade, os conhecimentos de Marx têm se disseminado, com destaque para a classe trabalhadora no contexto do capitalismo. O elemento fundante de sua teoria situou-se em um período determinado, porém os conhecimentos por ele produzidos têm sido constantemente divulgados nos âmbitos acadêmicos, políticos, sociais, culturais e educativos. Então, o conjunto de sua obra permanece relevante, pois conseguiu descrever e, até mesmo, antecipar a expansão do capitalismo, ainda no início da industrialização na Europa. Antecipou o cuidado com o trabalho, que, em suas argumentações, se tornaria a principal fonte de riqueza do capital, porém, na medida em que se expande o capital, degenera-se o trabalho.

Bensaïd (1999), em “Marx, O intempestivo”, analisa a pertinência do marxismo na contemporaneidade. Construiu sua trajetória no movimento socialista

européu e vitalizou o aporte teórico de Marx em diversas obras. Segundo Bensaïd (1999, p.12): “Enquanto o capital continuar dominando as relações sociais, a teoria de Marx permanecerá atual, e sua novidade recomeçada constituirá o reverso e a negação de um fetichismo mercantil universal”. Seu valor é garantido porque não se define como uma doutrina fechada, e considera, em sua análise, as incertezas e necessidades que constituem as lutas de classes nos distintos momentos da história. Com esse feito, torna-se um marco para uma “nova representação da história, organização conceitual do tempo como relação social: ciclos e rotações, ritmos e crises, momentos e contratempos estratégicos” (BENSAÏD, 1999, p.13). A teoria avança por discutir o desenvolvimento da sociedade através do trabalho, não por normatizações, mas por acompanhar a dinâmica do social e como se encontram em seu interior os mais variados antagonismos.

O trabalho é um “processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2013, p.211). Sendo assim é ontológico, envolve forças naturais, apropria-se de forças da natureza, modificando a natureza externa e a sua própria. A relação do ser humano com a natureza, na sua organização a partir das próprias leis define o metabolismo social que aparece em diversos momentos do processo de produção do capital e retrata as diversas metamorfoses do trabalho decorrentes da interação do sujeito com a natureza.

O “metabolismo” aparece como sinônimo de “circulação”, caracterizando “a circulação social das coisas” (MARX, 2013, p.131). Essa referência relaciona-se ao meio de circulação das mercadorias e das suas conseqüentes metamorfoses. A mercadoria se encontra no cerne de “O Capital”, definida como “objeto externo que por suas propriedades, satisfaz a necessidade humana, diretamente como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (p.51). A relação entre mercadoria, trabalho e natureza humana apoia-se no fato de que “o homem ao produzir, só pode atuar como a própria natureza, isto é, mudando as formas da matéria” (p.65). Essa definição de Marx (2013), presente no trecho de “O Capital” relacionado ao “Duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria”, indica que a mercadoria⁴² compõe-se pela natureza e pelo trabalho. Por um lado, é o símbolo da reduzida materialização do trabalho na sociedade capitalista, que possui

⁴² A mercadoria será sistematizada em uma seção posterior da investigação; porém cabe citá-la desde o início da elaboração teórica, pois permeia as questões referentes ao trabalho.

mecanismos de controle das ações coletivas de destinação dessas atividades; por outro, representa o caráter cooperativo e social do trabalho como alternativa do resgate essencial das necessidades humanas. Essas necessidades são extensivas à natureza, pois através dela a humanidade toma consciência de si.

O argumento de Konder (2012) sistematiza a transformação do trabalho como atividade humana em suas condições essenciais e requer unidade e coesão. Somente por meio desses elementos a produção histórica pode ser consciente. E, como reitera Konder (2012, p.77), sozinho o indivíduo possui forças limitadas para fazer história. Sendo “o indivíduo um ser social, é tão intrinsecamente social que somente ao longo da história em sociedade é que o homem depois de muitos séculos chegou a se individualizar”. Logo, supõe-se que a história é um dos principais elementos propulsores da construção do coletivo, que dialeticamente se organiza e se reconhece.

Esse conceito também estrutura os elementos componentes do processo do trabalho que Marx (2013) descreve como “1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (p.212). As relações inseridas entre o trabalhador e o objeto de trabalho constituem o “meio de trabalho”. Quanto a esses meios, Marx (2013) comenta que “a distinção entre diferentes períodos econômicos não é o que se faz, mas como, com que meios o trabalho se faz” (p.214).

O trabalho caracteriza-se por ser condição “ineliminável” para a existência humana, uma vez que é por ele que os bens socialmente úteis são produzidos, e que ocorre a produção da historicidade (MARX, 2013). As referidas perspectivas ressignificam o trabalho material, que ultrapassa o campo da abstração, tornando-se possível a compreensão dos seus limites e as possibilidades proporcionadas pela emancipação proveniente do processo social e histórico.

Não é possível compreender o trabalho fora da sua totalidade que é a sociedade capitalista. Em “Trabalho e Dialética”, quando busca a relação entre Hegel e Marx, e suas possibilidades teóricas, Ranieri (2011, p.127) reforça que a concepção de Marx “parte da ideia de seres humanos que vivem e se formam socialmente”. A condição fundamental da categoria “trabalho” pressupõe que a vida humana não poderia se configurar como tal se “a própria humanidade não tivesse se apropriado de forças exteriores e internalizado os elementos necessários à consolidação dessas forças” (RANIERI, 2011, p.127). Então, o trabalho está imerso

em uma totalidade, compreendida como categoria dialética que é a sociedade, a qual, sendo materialista e histórica, é definida como uma sociedade de classes capitalista.

As lutas entre duas classes foram expressivamente debatidas em Marx e retornarão constantemente ao debate proposto neste estudo. No Manifesto do Partido Comunista⁴³, há um resgate histórico do conceito, o qual exprime que as classes foram presença constante na história da humanidade, assumindo, na “moderna sociedade burguesa”⁴⁴ do século XIX, novos contornos, com novas particularidades, condições de opressão e de luta. Bukharin⁴⁵ (2014) também oferece aporte para a conceituação. “A Teoria do Materialismo Histórico”, ao reportar-se às classes e lutas de classes, identifica a classe social como:

[...] um conjunto de pessoas desempenhando um papel análogo na produção, tendo no processo de produção, relações idênticas com outras pessoas, sendo essas relações expressas também nas coisas (meios de trabalho). Daí decorre que, no processo de repartição dos produtos, cada classe é unida pela identidade de sua fonte de rendimentos, pois as relações de repartição dos produtos são determinadas pela relação de sua produção. (BUKHARIN, 2014, p.01).

Percebe-se que, a partir da “moderna sociedade burguesa”, acentuou-se a divisão resultante das relações de produção e, como declarado por Marx; Engels (2008), passou-se a cindir em duas grandes classes sociais que se enfrentam diretamente: burguesia⁴⁶ e proletariado⁴⁷. Enquanto a burguesia submete a sociedade às condições do seu proveito, o proletariado, descrito no Manifesto Comunista, “só vive quando encontra trabalho e só encontra trabalho, se o seu trabalho aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 2008, p. 54). E salientam que, apesar dos contrapontos do contexto capitalista, “o proletariado se sobressai como classe revolucionária” (p.58).

⁴³ No Prefácio da edição alemã da obra (1872), Marx comenta que o Manifesto publicado em 1848, foi organizado com a Liga dos Comunistas, uma associação operária internacional, composta por comunistas de diferentes nacionalidades.

⁴⁴ Cf autores.

⁴⁵ Sociólogo russo que expõe o materialismo histórico-dialético e as ciências sociais em uma perspectiva materialista.

⁴⁶ Durante a Idade Média, no Norte e Leste da Europa, estas designações aplicavam-se aos moradores de um espaço compreendido entre os muros do castelo e uma paliçada circundante. Eram geralmente mercadores. Mediante o pagamento de imposto e obrigações de participação na defesa, recebiam também proteção da cidade (MARX; ENGELS, 2008).

⁴⁷ Operários modernos (MARX; ENGELS, 2008).

No entanto, sobre o trabalho, conforme apresentado na obra a “A Dialética do Trabalho” de Antunes (2003, p.08), “a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado”. A obra que apresenta o caráter essencial do trabalho também discute outras facetas, entre elas a transformação do trabalho em mercadoria, fenômeno que encaminha a sua estranheza. Conforme Antunes (2003, p.09), “por um lado, o trabalho é atividade central da história”. Porém, o capitalismo promoveu “uma transformação essencial, que alterou e tornou complexo o trabalho humano” (ANTUNES, 2003, p.09). Nesse enfoque, situa-se a “dialética do trabalho” com suas complexidades, ações e reações.

As Dialéticas do Feminino se integram neste capítulo pelas articulações que surgem entre a referida categoria, o trabalho como centralidade da obra marxiana e as políticas educacionais. A condição feminina possui particularidades que necessitam de reflexão nos debates sobre trabalho e educação. A compreensão do trabalho das mulheres está atrelada às concepções sociais nas quais perpassam a dupla relação classe e gênero. Segundo Souza-Lobo (1991) a relação de exploração homogênea os trabalhadores e se torna significativamente excludente ao se associar às relações de produção capitalista. A interpretação pragmática da dupla inserção da mulher na sociedade, sem considerar sua existência social, aumenta as desigualdades, torna o trabalho estranho às mulheres que mesmo nas lutas, têm dificuldade em perceber os avanços das especificidades da condição feminina.

A dialética materialista de Marx permite “a articulação sintética como sendo aquele momento do aparecer do concreto” (RANIERI, 2011, p.153). É uma transposição do pensamento que transita do abstrato para o concreto, e expõe um processo que se caracteriza pela produção do real. É, portanto, “a manifestação da razão que se realiza sob a força da efetividade material” (RANIERI, 2011, p.153). Assim, constitui-se o trabalho como uma materialização do pensamento, uma produção concreta do real, que, por meio de um processo histórico e social, ressignifica a humanidade, a qual manifesta suas intencionalidades e constrói sua historicidade. Marx, ao descrever a organização econômica da sociedade capitalista e salientar o potencial da classe trabalhadora, o proletariado, destaca o potencial revolucionário dos trabalhadores.

4.2 As políticas educacionais e o trabalho das professoras de Educação Física: caminhos e descaminhos da valorização profissional

A perspectiva de trabalho e educação apresentadas neste capítulo se articulam com as categorias discutidas no decorrer da investigação para buscar a abrangência da compreensão do trabalho pedagógico na Educação Física. É pertinente a análise das políticas educacionais pelo impacto que estas possuem na organização do trabalho que ocorre na escola pública de Educação Básica.

De acordo com as considerações das interlocutoras, nota-se que o efeito das políticas educacionais, afetam significativamente suas condições de trabalho, se manifestando indiretamente na realização das atividades cotidianas na escola. Conforme Oliveira (2004) as reformas em curso minimizaram a autonomia dos professores, no sentido de participar ativamente da concepção e organização de seu trabalho. De fato, os comentários das Interlocutoras mostram que progressivamente foi se perdendo espaços importantes de diálogo, seja com os colegas da área, na escola, tempo para o planejamento coletivo, entre outros. Em acordo com as circunstâncias apresentadas, Enguita (1989) discute que a escolarização tem sido instrumento para suprimir e mascarar importantes contradições, conflitos sociais que partem da economia, da política.

A forma adotada pela escola de massa supôs abordar de forma homogênea um feixe heterogêneo de possibilidades. A escola tem feito tábula rasa da complexidade social, assentando assim as bases para todo gênero de desajustes, disfunções e atritos (ENGUITA, 1989, p.218).

As palavras de Enguita (1989) são propícias e continuam embasando diversas análises da conjuntura das políticas públicas educacionais. A escola em resposta a um modelo de sociedade neoliberal insiste em homogeneizar os sujeitos, deixando de lado a produção histórica. A escola prioriza a preparação de estudantes para o trabalho assalariado, como única alternativa para o desenvolvimento. Professores, estudantes, comunidade estão destinados ao trabalho assalariado que se legitima por políticas educacionais que proporcionam avanços escassos para a emancipação da sociedade. As ações são projetadas para preconizar uma sociedade industrial que necessita de trabalhadores para integrar suas linhas de produção. As concepções de trabalho e educação presentes nas políticas educacionais se voltam para a preparação de um mercado e não para um mundo do

trabalho no qual mulheres e homens pensam criticamente a sua realidade e transformem as condições materiais em prol da coletividade. Esses indicativos demonstram que há uma diretriz dominante, a qual define os caminhos para as políticas educacionais. O Estado age nas áreas convenientes para o projeto capitalista e o afastamento que as interlocutoras ressaltam nos seus discursos, revela uma inação estratégica do governo em certas áreas, entre elas, a Educação Física Escolar.

No entendimento de Hypolito (1997, p.73), a feminização coincide com o processo de assalariamento do magistério pelo controle do Estado, “submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho”, retirando em muitos aspectos, a autonomia na constituição do trabalho que se produz na escola. Esse movimento é bastante visível nos discursos das professoras, que relatam o controle e a regulação dos processos educativos que por intervenção do Estado, muitas vezes são hierárquicos e racionalizados.

Em uma reflexão inicial, a maioria das Interlocutoras percebe que as políticas educacionais afetam indiretamente as aulas de Educação Física na escola básica. Por conta dessa situação, ainda persistem condições inadequadas de produção da aula e o desperdício de muitos talentos esportivos. As condições de trabalho serão mencionadas nesta seção, porém aprofundadas na próxima, quando se discutirá a reestruturação produtiva do capital e suas consequências no trabalho das professoras.

Nesta investigação, Dialéticas do Feminino não se manifestaram diretamente por ações políticas voltadas para as mulheres. Entretanto, o ordenamento e as ideologias que impregnam as ações educativas assumem um caráter sexista. Assim, atribui-se como intencional a ausência da relação, pois não se encontra entre os propósitos do projeto hegemônico. A feminização do magistério, fomentou a crença de que a inserção da mulher no mundo do trabalho se concretizou pelas similaridades com as atividades desenvolvidas no lar, ou seja, pelas atribuições se aproximarem das ações compatíveis com a condição feminina.

Na compreensão das Interlocutoras, de forma geral a escola pública da Educação Básica possui muitas lacunas a serem desenvolvidas para a valorização dos estudantes, dos professores e da comunidade. Existe um espaço entre o que está documentado e aquilo que efetivamente chega à escola, em que se perdem empreendimentos, conhecimentos, verbas. Sendo que toda política pública

assumida revela interesses de classe, é notório nos discursos o impacto das ações governamentais na produção do trabalho que se materializa na escola de Educação Básica.

Essa condição é muito mais precária quando se volta a análise para a Educação Física, pois comparadas a outras áreas do conhecimento, possui poucas iniciativas na perspectiva das políticas educacionais que efetivamente se concretizam na escola, favorecendo os estudantes, aumentando o repertório de suas vivências.

*Alice: Não somente na EF, mas na educação em geral, o **envolvimento para que realmente o aluno da escola pública tenha aquilo de melhor que ele precisa não é muito pensado**, porque são colocados em uma turma alunos com vários problemas. Alguns alunos sofrem por estar ali, por não conseguirem ter um controle próprio. **Eu acho muito pior do que o material que é disponibilizado para nós**, que temos que inventar, é o **aluno que não tem um acompanhamento psicológico adequado, fora aqueles que têm necessidades especiais**. Isso dificulta muito e isso é um fator que não estão dando muita importância e que eu acho que é o de mais importante no ensino em geral e na EF também.*

No discurso acima emerge a “racionalização do trabalho”. As rotinas de trabalho se ampliaram sem o devido suporte às professoras. Os sentidos do discurso da Professora Alice expõem uma situação essencial sobre qual o objetivo da escola pública de Educação Básica. Foi ampliado consideravelmente o acesso, mas a permanência é bastante desafiadora. Por circunstâncias sociais que ultrapassam a escola, que são da totalidade de um contexto capitalista, os estudantes têm diversas necessidades: econômicas, familiares, deficiências de diferentes naturezas. Dentre as várias consequências disso, acontecem duas que são preocupantes e que desencadeiam as demais: há uma homogeneização da educação, que encaminha resultados nem sempre satisfatórios do ponto de vista dos mecanismos de regulação externa e que acabam responsabilizando o professor e a escola.

Conforme disposto no início dessa sessão, a preocupação com a integração social e produtiva impulsionou o surgimento de diversas políticas educacionais a partir da promulgação da LDB 9394/96. Para Oliveira (2000), na discussão sobre “precarização e flexibilização”, parte do pressuposto de que a progressiva reestruturação produtiva que acompanhou as transformações do capital, apresentou novas demandas para as escolas de Educação Básica, reformulando o trabalho de professoras e professores. A Educação Básica tornou-se elemento indispensável

para a formação da força de trabalho e integração social. O surgimento dessas não foi ingênuo, nem buscou uma escola para as necessidades desses estudantes.

Percebe-se a forte relação entre a “racionalização do trabalho” e as políticas educacionais. A interferência direta nas rotinas com a ampliação das demandas não deixa de ser uma estratégia para relativizar o pensamento crítico, homogeneizando as condutas na escola. Essa situação é preocupante porque frequentemente as tensões sociais que emergem na escola não são discutidas. Entre elas, as relações de gênero, a compreensão da condição feminina que surgem a partir das determinações dominantes. Há pouco espaço para desconstruir conceitos hegemônicos, pois nesse sentido, o Estado com suas orientações em espaços com poucas oportunidades coletivas, direciona com facilidade as concepções de mundo dos sujeitos.

Os investimentos que chegaram às escolas tinham e ainda têm como pressuposto, a ampliação da capacidade de trabalho e produtiva. Preocupa-se como prioridade, em transmitir, repassar aos alunos, um conjunto determinado de habilidades e competências aplicáveis no mercado de trabalho. O respaldo as políticas educacionais e se integra a um espaço maior de medidas, garante os interesses da classe dominante, e reforça a diferença entre a escola da classe trabalhadora e da burguesia. Enquanto a primeira se volta à preparação de operários, a segunda abrange seus conteúdos, buscando o desenvolvimento de lideranças que acordem com o pensamento dominante. Existem pensamentos que estão latentes nestas diferentes escolas, para os trabalhadores, o destino é o trabalho que pode ser assalariado, pois nem todos terão esse privilégio, se encaminhando para o trabalho informal. Aos estudantes da classe dominante, são oportunizados os acessos mais aprofundados do conhecimento, a possibilidade plausível de ingresso no ensino superior. Com “A miséria da filosofia”, Marx (1985) critica os escritos de Proudhon⁴⁸. Enquanto Marx reforçava a teoria do valor-trabalho para evidenciar equívocos nos estudos de Adam Smith⁴⁹ e Ricardo⁵⁰, Proudhon, refutava os argumentos de Marx, que apesar da polêmica no cerne do movimento operário, se tornaram basilares para a formulação de “O Capital”. Segundo Marx (1985), a não historicização da natureza das relações é típico do capital, que

⁴⁸ Pierre-Joseph Proudhon. Filósofo político e econômico francês, reconhecido como escritor anarquista.

⁴⁹ Pioneiro da economia moderna, precursor do liberalismo econômico.

⁵⁰ Compartilhava os mesmos princípios teóricos de Adam Smith.

objetiva o produto em si, deixando de lado o processo histórico que conduz a um determinado tipo de relação. No caráter de impessoalidade os sujeitos envolvidos em uma determinada instituição não se percebem como parte integrante dessa. É o que ocorre quando a Professora Alice considera que a escola (pública) não está organizada para o atendimento das particularidades dos alunos que recebe. Essa situação é desencadeada pelas intencionalidades. Nas palavras de Frigotto (2010) a educação escolar é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho. A organização da escola, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica e política.

Por outro lado, os sujeitos que se encontram na escola consideram as verbas precárias; o governo por sua vez, justifica que são suficientes para os fins que a determinam. Segundo Enguita (1989) ao mencionar Bowles e Gintis (1983) analisa que “a contradição central dos sistemas educacionais da sociedade capitalista deriva-se dos aspectos de sua localização na totalidade social” (p.225). A educação reproduz a manutenção de uma propriedade, contudo, constitui sua dinâmica pela organização das pessoas. Existe uma regulação econômica que determina ações nas intencionalidades da preparação dos alunos para a manutenção do sistema, nas habilidades a serem desenvolvidas para o mercado de trabalho, nas verbas designadas ou não para setores específicos da educação escolar. A partir da década de 1990 até recentemente, a Educação Básica foi considerada crucial para o desenvolvimento do capital humano, e o investimento na área colaborou para um ilusório aumento da equidade observada em relação ao aumento de escolarização, capacidade para o trabalho, potencialização da economia de mercado. É um processo contínuo de manutenção do capital por grupos cada vez mais restritos. E que apresenta falhas, pois a escolarização em qualquer nível de ensino não é mais garantia de um ingresso efetivo no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que a escolarização pouco problematiza o mundo do trabalho.

O capitalismo busca de diferentes formas consolidar-se como ordem social por estratégias que alienam os sujeitos, moldando-os aos critérios hegemônicos. A escola e todos que nela se inserem necessitam de uma compreensão atenta sobre o contexto e desenvolver uma compreensão dialética da realidade. Marx (1985) comenta que assim como do movimento dialético das categorias simples surge um grupo, os movimentos de grupos possibilitam a série que desencadeia um sistema dialético. Assim como existem movimentos que reproduzem a lógica capitalista, é

fundamental existirem outros, dialéticos, que corroborem para a negação das relações de submissão e dominação que afeta os sujeitos. É nesse movimento que se configura a luta de classes, para cada ação do capital, necessita existir uma reação, dialética, que acrescente o vigor fundamental para a transformação e a negação de tudo que não valoriza o humano.

A Professora Aída complementa a observação e reflete sobre :

*Aída: Enfim, acho que se houvesse **políticas efetivas**, eu acredito que se o aluno pudesse ficar o dia inteiro na escola, seria bem melhor.*

O entendimento de políticas efetivas se volta para a categoria “responsabilidade social”. Novamente evidencia-se que as políticas existentes não são suficientes para sanar as necessidades da comunidade escolar. Por ser uma escola organizada para os interesses do capital, do aprimoramento da capacidade produtiva, deixa de abranger questões básicas dos sujeitos. A esse respeito, Shiroma; Moraes; Evangelista (2011), em “Política Educacional”, argumentam a necessidade do debate sobre as políticas públicas que expressa as contradições do projeto social do Estado, sendo que no decorrer de um tempo histórico, ao reproduzir ou inovar em seu aporte teórico, buscam a adaptação às formas hegemônicas de trabalho e de vida. Apesar de um discurso que até pouco tempo reforçava a centralidade da educação, o montante real a ela destinado demonstra que sua importância é coadjuvante. Entre outras incoerências que surgem na contramão da qualidade estão a elevação do número de estudantes por professor, o pagamento de salários defasados apesar do aumento de exigências. Ainda, como será discutido a seguir, muitas professoras não possuem um espaço adequado para a produção das aulas de Educação Física. As reformas educacionais no decorrer dos anos têm detectado problemas, mas as soluções não são efetivas. Ou não solucionam, ou resolvem parcialmente as adversidades.

A defasagem das cifras tende a se ampliar com as medidas implementadas a partir dessa década, as quais revelam o caráter privatista da reforma que impõe a lógica do mercado ao setor educativo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.96).

Como é possível perceber, o encaminhamento das reformas educacionais da escola pública, a escolha dos parceiros é ditada pelas categorias econômicas que exprimem intencionalidades para a ordem social. Sobre essa influência, em “A

contribuição à crítica da Economia Política”, Marx (2008) considera que as categorias econômicas exprimem formas de existência, mesmo sendo aspecto particular dessa existência, se tornam objeto em questão, definindo outras produções que dela se originem. Assim, o modo de produção capitalista ao conceber categorias de natureza econômica, as vincula à estrutura social ao ponto de impregnarem as relações, as formas de conduta dos sujeitos, influenciando orientações como as que derivam as políticas educacionais.

É preciso refletir também como as reformas educacionais abordam a situação das mulheres, tanto professoras quanto estudantes. A predominância de um caráter homogêneo muito comumente não difere as particularidades da condição feminina. A preponderância das categorias econômicas na organização do capital não interessa debates como o lugar da mulher na sociedade capitalista e as possibilidades de superação.

*Deise: Até agora eu vivi sempre um **momento de incerteza**: existe aquilo, mas por que não vem? Nessa escola que estou agora, que eu já estou lá há 5 anos, parece que fazia 10 ou 5 anos que eles estavam esperando por uma quadra. Os alunos diziam para mim que isso era um sonho. Essa questão para nós é meio que **inatingível**, a **questão “recursos”**, de chegar as coisas para a questão dos **recursos físicos** da escola.*

*Asaléa: Então, eu sinto mais **falta da infraestrutura** que eles dão para as escolas. Eu acho que muita **falta de incentivo**. Claro, a gente nota na parte financeira, mas a gente não tem como cobrar, mas tu sabes que muitas vezes não acontece nada. Mas acho que deveria ter mais incentivo, **mais valorização**.*

As Interlocutoras Deise e Asaléa ao tratarem das políticas educacionais, demonstram em seus discursos a preocupação que se reflete na incerteza, objetivos inatingíveis, falta de incentivo e conseqüentemente mais valorização. Sobressai a categoria “relativização” do trabalho das professoras na Educação Física Escolar.

Ao observar dialeticamente o processo de “relativização”, as condições do meio assumem influência direta sobre aquilo que se consolida na escola. Ou seja, fatores externos definem a constituição do trabalho das professoras. Este aspecto está na contramão das proposições da Dialética Materialista, em que a interação dos sujeitos com a natureza garante o desenvolvimento social e histórico.

Esse é um momento crítico, em que a escola de Educação Básica tem passado por diversas restrições. Objetiva-se uma educação de “qualidade”, porém muitas escolas têm espaços inadequados para as aulas de Educação Física, que

muitas vezes podem colocar em risco a segurança de professores e estudantes. A escola que as comunidades desejam possui dificuldade em se concretizar, pois há uma dependência considerável com as Mantenedoras (SMEd, MEC ...). O financeiro e o burocrático entravam o andamento das políticas educacionais e o desenvolvimento da escola. Infelizmente, nem todos os planejamentos chegam à execução. Professores, estudantes, comunidades, ficam na expectativa da valorização da escola como um espaço público de acesso democrático. A dificuldade na melhoria dos espaços escolares fica condicionada, pois como observam Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) muitos governos determinam que a expansão de prédios e instalações fique subordinada a uma contrapartida de iniciativa da própria escola. Com isso, é frequente as escolas realizarem atividades festivas com a finalidade de complementar a arrecadação recebida.

A relativização presente nos encaminhamentos estatais das escolas públicas compromete a condição feminina ao aumentar a precarização. Sem considerar a existência de relação direta entre ambos, ao se precarizar o trabalho na escola, há um reforço da organização social vigente. Sabendo-se das aproximações entre ao sistema dominante e as concepções sexistas, a possibilidade da produção de um trabalho mais crítico fica comprometido e mantêm-se os sujeitos nos lugares adequados ao modo de produção capitalista. Assim, permanece o Estado de um lado, a sociedade de outro, sem aproximações que possam avançar as deliberações. Nota-se que sutilmente ou não, há dessa forma, o fortalecimento da relação hierárquica, um reforço das desigualdades.

*Elisabeth: **Eu trabalho também com os Anos Iniciais e fico em dúvida sobre a valorização.** Por que eu trabalho ali? É porque reconhecem a importância da atividade física da criança ou é para ter o horário de planejamento do professor?*

A valorização profissional no discurso da Professora Elisabeth possui uma natureza dúbia que se atrela a uma “provisoriedade”, a qual aparece como categoria. Parece que há uma conjuntura de elementos totalizantes que em um primeiro momento dão a impressão de uma valorização, quando na realidade é necessária provisória na organização dos recursos humanos. Conforme Enguita (1989, p.230) “o processo de produção capitalista apresenta perspectivas contraditórias no que concerne à qualificação da força de trabalho”. Nessa perspectiva, diminui os custos, aprimora o controle e requer uma capacitação

diversificada de tarefas sem custos adicionais, reconfigura profissões em prol da lucratividade. Com as professoras tem sido muito recorrente, pois processos como a intensificação da jornada de trabalho, o prolongamento e a flexibilização tornam exaustivas as rotinas dos professores.

Saffioti (2013) analisa que historicamente, desde sua primeira inserção no sistema fabril, as mulheres possuem desvantagens sociais e são afetadas pela intensificação e prolongamento das jornadas de trabalho, assim como o assalariamento. Segundo Saffioti (2013, p.96), “a sociedade de classes não oferece à mulher um quadro de referência através do qual suas funções possam ser avaliadas e integradas”. O aumento das exigências não interfere nessa condição e permanece a influência das contradições externas. O trabalho das professoras se complexifica, sem existir na mesma proporção, a valorização profissional.

Nesta investigação, as professoras comentam a forma como paulatinamente foram se intensificando suas jornadas, em uma proporção perversa, com muitas responsabilidades. Essa indignação também está presente no discurso da Professora Esther:

*Esther: Eu acho que **elas estão sendo jogadas para nós, sabe? Tu tens que fazer isso, tu tens projeto disso, tens que te engajar, tens que fazer.** E aí, o que acontece? Nós temos que fazer coisas fora ou nós lá na escola como seguimos à risca, não temos reuniões pedagógicas semanais. Então, o que acontece? Quando tem que dar algum recado, ou **algo que temos que fazer, combinamos no recreio.***

Novamente, na perspectiva das contradições externas, observa-se que ao mesmo tempo em que há a tendência à individualização do trabalho das professoras, são requisitadas certas ações coletivas. Há uma “hierarquia de determinações” que exige uma multiplicidade de iniciativa por parte das professoras. Entretanto, as determinações não vêm com uma organização apropriada para a sistematização de um trabalho coletivo. A Professora Esther exemplifica uma condição de intensificação do trabalho. Primeiramente, no entendimento da interlocutora, as políticas educacionais “estão sendo jogadas”. Esta expressão se justifica no sentido de que elas, as políticas educacionais, estabelecem frequentemente uma relação hierárquica com as escolas. A Professora se refere principalmente às políticas municipais, que determinam muitas atividades extraclasse. Muitas vezes há a exigência do engajamento, que carrega consigo uma série de atividades.

No item 4.1 desta pesquisa é mencionado o “meio de trabalho” que para Marx (2013) versa sobre as maneiras como o trabalho acontece em diferentes períodos econômicos. Ao considerar os meios de trabalho, importa compreender no capitalismo, os meios como os trabalhos são realizados. Percebe-se que no contexto educativo, os meios do trabalho são bastante rígidos, pois praticamente todo o período em que o professor está vinculado à escola é dedicado ao trabalho e até mesmo após o encerramento oficial de sua jornada. A força de trabalho é o trabalho em si e as propriedades necessárias para a realização do mesmo estão incluídas no processo de trabalho. Nesse sentido, a apropriação do tempo se insere em um meio de trabalho por estar situado entre ele e o objeto para sua produção.

Com o passar dos governos, as políticas públicas não têm incrementado significativamente salários, ou mesmo proporcionado espaços para o desenvolvimento da profissão, condições materiais para que se constituam como profissionais em um espaço histórico, com consciência dialética, entendimento da realidade e capacidade para a transformação praxica do seu trabalho. É preciso um olhar atento, existem formas do capital se relacionar com o trabalho. Segundo Enguita (1989), com o trabalhador já integrado ao processo de produção, ele oferece qualificação mínima que implica em maior controle e maior chance de substituição. Aquele que irá se incorporar ao processo de produção ao contrário, diferente do que já está efetivado, precisa abranger simultaneamente, uma qualificação especializada e versatilidade para o atendimento de funções variadas. Nas palavras de Enguita (1989, p.231) “manifesta-se a contradição entre a crescente universalidade da produção social e a unilateralidade dos processos de trabalho individuais”.

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.

4.2.1 A viabilidade do trabalho coletivo da Educação Física Escolar nas orientações legais

O valor importância social passa também pela necessidade crucial de espaços para o debate, o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Entre as experiências significativas pela oportunidade do diálogo, está o espaço que as Professoras identificam como “encontros de formação”. As Professoras comentam que esses encontros foram significativos em dois períodos, em meados da década de 1990, existiam encontros regulares por área. As Interlocutoras comentaram que praticamente todos os professores da rede municipal se conheciam, existia uma maior integração entre os pares.

*Alice: Até também logo que eu entrei eles faziam cursos, tinha um **coordenador** da EF, que nos chamava e fazíamos aperfeiçoamento, acompanhávamos a mudança das regras.*

Em dissertação do ano de 2007 que teve como enfoque a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS), Cristino (2007) comenta que os professores mencionavam a necessidade de espaços para o trabalho coletivo da Educação Física. Embora em 2007 existissem mais espaços do que os disponibilizados, dez anos depois, essa persiste a necessidade. Especialmente no que se refere ao diálogo; devido a demanda de atividades ou o próprio formato dos encontros, os professores eram mais ouvintes do que partícipes, com pouca problematização sobre as circunstâncias vividas no cotidiano das escolas. A possibilidade de compreender o trabalho, a maneira como ele se concretiza e o objeto da sua produção, requer o reconhecimento do processo de trabalho em si. Marx (2013) expõe elementos que constituem o processo de trabalho: a atividade adequada a um fim, o objeto de trabalho e os meios de trabalho. Os “meios de trabalho” foram mencionados anteriormente, e acrescenta-se à discussão, a consciência sobre qual é o trabalho que se produz, e o objeto de trabalho, que na especificidade em questão é a Educação Física na escola de Educação Básica.

A categoria que surge no discurso da Professora Alice e se vincula ao trabalho coletivo é a existência de um “espaço” voltado a essa natureza do trabalho. Nas considerações de Marx (2013) sobre a produção da vida material e da existência, pressupõe-se que o desenvolvimento ocorra em uma base histórica e

social. O trabalho coletivo colabora para o fortalecimento da classe trabalhadora e com iniciativas apropriadas, oportuniza o debate crítico sobre a condição feminina. O trabalho ontológico é uma materialização do real que parte da consciência do trabalhador. Assim, refletir sobre a condição feminina no contexto do trabalho coletivo corrobora para a inserção consciente na totalidade concreta capaz de encaminhar a práxis.

Há possibilidade para um trabalho coletivo e dialético, contudo, as transformações dos processos de trabalho têm reorganizado a configuração das atividades, concebendo formas excedidas para a profissão. O excesso se manifesta nas inúmeras responsabilidades incompatíveis de serem realizadas na jornada de trabalho, fato que encaminha seu prolongamento.

*Deise: Teve um tempo, no meu início de carreira, que nós tínhamos colegas no CDM (Centro Desportivo Municipal) que organizavam jogos. Era uma questão técnica, mas **era quando os professores, as escolas se encontravam**, os alunos se conheciam e com o tempo conseguíamos conquistar outras coisas.*

O “tempo” do professor se torna excessivamente comprometido, diminuindo as oportunidades de discussão sobre o trabalho produzido na escola. O “objeto de trabalho” pode ser compreendido como a área de Educação Física Escolar e como ela vem se constituindo historicamente, as possibilidades de sobrepular a pressão hegemônica capitalista. Conforme se tem discutido nessa investigação, a Educação Física foi constantemente cerceada para os projetos dominantes, acontecendo nesse entremeio, inúmeras disputas para o encaminhamento de uma compreensão mais crítica do seu sentido. Entre as disputas, estão aquelas que as mulheres enfrentaram para ter acesso à área que até o início do século XX era praticamente restrita aos homens. A própria luta pela valorização da Educação Física que apesar dos avanços, frequentemente possui um caráter secundário na escola. Conhecer e discutir o objeto de trabalho garante a substância daquilo que se propõe a realizar. Por isso, é relevante refletir como é a Educação Física das escolas públicas de Educação Básica? É essa a Educação Física que se quer? Como é possível transformar?

Esses questionamentos certamente estiveram presentes na experiência relatada pelas Interlocutoras. Nos últimos anos, em decorrência da alteração das Diretrizes Curriculares Municipais, foram retomados os encontros, dessa vez com a parceria do CEFD/UFSM. Profissionais do setor pedagógico da SMEd juntamente

com professores de Educação Física e da UFSM realizaram reuniões para uma adaptação do currículo existente às novas orientações legais.

*Marta: Nesses últimos anos o governo municipal tem feito aquelas formações por disciplina, por área. É mais **direcionada para o trabalho direto** mesmo. Foi bem interessante, sobre as **diretrizes municipais** de educação que é bem válido, porque, com isso, você acaba **compartilhando problemas de sala de aula**, e dentro da área. Acho que isso é muito bom.*

*Maria: Aqueles encontros que fizemos para tratar dos **conteúdos da EF** foram bem importantes, significativos. Deu uma mexida com os próprios professores, com a gente, sobre o próprio trabalho. **Esse elo fortalece os professores** porque **cria uma vontade** de fazer, você vê um colega falando como faz, isso é ótimo.*

*Rafaela: É uma boa iniciativa, agora eles farão os **jogos escolares**. Eles **movimentam os professores**. Tem aquela coisa da gente se reunir, **trabalhar junto**, aqueles encontros são muito bons. Discutimos, **colocamos nossas agonias** o que queremos, brigamos, "não é isso, é aquilo", mas tudo isso é bom, sabe, os encontros.*

Os encontros também integram a categoria “espaço” por garantirem a oportunidade da constituição de um trabalho coletivo. O projeto de inserção do CEFD nos encontros da Educação Física em parceria com a SMEd: “Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Rede Municipal de Santa Maria”, objetiva sistematizar o trabalho pedagógico, com orientação do referencial teórico-metodológico e debater as orientações para reorganização das diretrizes curriculares municipais. Em um recorte desse projeto publicado por Franchi; Dalla Nora; Buffon; Ribas (2015) em que foram discutidas diferentes abordagens da Educação Física, foi destacada a carência de políticas educacionais que enfatizassem os espaços de discussão, como elemento significativo para a constituição do trabalho pedagógico. Conforme o entendimento dos pesquisadores, a perspectiva crítica da Educação Física ainda não foi consolidada na Rede Municipal de Ensino, justificando a validade de um espaço permanente e legitimado para o diálogo dos professores. Para as interlocutoras, esses encontros são compreendidos como políticas educacionais por partirem de um convite da SMEd. Em tese que teve como contexto a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS), Ivo (2013) aborda as políticas educacionais, políticas de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente, o currículo e a gestão. Analisa que as reuniões pedagógicas se encontravam no plano de ações da SMEd, assim como a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, inseridas em um conjunto de

iniciativas que previu o aumento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Em decorrência de uma orientação recente da referida Secretaria, as reuniões pedagógicas foram subtraídas. As escolas têm direito a reuniões pedagógicas de 2 horas semanais. Com a alteração sugerida, seriam extintas as reuniões semanais e propostas reuniões mensais com duração de até 4 horas⁵¹. Essa questão é analisada pelo SINPROSM (Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria) como impositiva por não considerar a autonomia das escolas para a organização de seu trabalho. Essa é uma questão bastante polêmica, ainda em discussão, pois há o risco de perda em definitivo do espaço semanal para reuniões. Pelo olhar marxista, a luta do professorado para a garantia desse espaço remete à primeira Tese de Feuerbach, Marx (2007) na qual se considera que no materialismo, a atividade necessita ir além da condição do objeto, para se constituir como sensível e práxica. A atitude teórica é elemento de transformação, porém as reivindicações se concretizam na manifestação, na atitude revolucionária e crítica prática. Observa-se que no contexto pesquisado há um movimento conjunto para que não se percam os espaços de diálogos, o que indica a luta para que o lugar da participação, da autonomia e do debate exista materialmente.

4.2.2 Políticas educacionais que marcam o trabalho das interlocutoras

Em uma reflexão inicial, considerando as singularidades de cada discurso, as professoras compreenderam as políticas educacionais como algo que não se aproxima da escola, comentando que observam poucas iniciativas que advém dessas orientações. Muito disso ocorre devido ao pouco trabalho coletivo, as rotinas individualizadas que repercutem nas categorias já mencionadas de “racionalização” e “relativização” das atividades desenvolvidas. Os discursos sobre as políticas educacionais enfatizaram seu afastamento das necessidades que cada professora possui em seu cotidiano escolar. Assim, foram explicitados os seguintes sentidos:

*Melânia: Eles buscam o esporte para a prática, mas em termos das competições eles exigem a técnica certa, buscam muito e tanto que eu acho que deveria haver competições **mais incentivadoras**.*

⁵¹ Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/conteudo/2084/Noticias/89/22/>>

A “esportivização” surge como uma categoria forte do discurso. Como muito do pedagógico que se produz nas aulas de Educação Física é de iniciativa das professoras, se justifica a predominância das práticas esportivas, apesar das orientações legais se voltarem à cultura corporal de movimento.

A Rede Municipal de Ensino em Santa Maria (RS) é composta por uma diversidade de atividades, porém há a prevalência do ensino dos esportes coletivos. Contudo, existem inúmeras abordagens, além da cultura corporal do movimento, de caráter contra-hegemônico, que ainda não são desenvolvidas nas escolas. Permanece uma associação, principalmente pelos estudantes, de que Educação Física é sinônimo de esporte, e a inserção de atividades diferenciadas demanda um esforço considerável pelos professores.

O trabalho das professoras de Educação Física é muito mais que o “ensino dos esportes”. O pedagógico da Educação Física na escola tem o compromisso em valorizar o movimento como uma produção histórica capaz de romper com os modelos hegemônicos de compreensão da sociedade. Segundo Bracht (2003) o esporte se tornou hegemônico e se tornou via de garantia dos princípios dessa supremacia, por sua contribuição para um projeto social que controlava a educação (corporal) dos sujeitos.

Em pesquisa sobre o “Esporte na Escola”, Molina Neto (1991) estabelece comparativo entre escolas públicas e privadas, constatando que na escola pública, “há espaço para o trabalho alternativo e democrático na metodologia do esporte na escola” (MOLINA NETO, 1991, p.142). Nessa perspectiva, se considera que o esporte possui contribuições, desde que esteja vinculado à transformação social. Bracht (2003) e Molina Neto (1991) coincidem na observação de o limite não se encontra no esporte em si, como conteúdo, porém, nos encaminhamentos metodológicos, no avanço ou não para formas mais críticas para o seu desenvolvimento.

A escola tornou-se base para o desenvolvimento do esporte, que a partir das teorias críticas, se tornou questionada. Marx (2013; 2007) defende o trabalho como a objetivação de um pensamento, e nesse sentido, a importância do aprimoramento da consciência, para que no nível do pensamento, professores tenham perspectivas menos hegemônicas para a produção da aula. O pensamento crítico leva à concretização de um trabalho que se aproxima das condições propostas na obra marxiana. Apesar de consolidada no currículos escolares, hora ou outra se discute a

viabilidade da área na Educação Básica. Uma definição consistente, respaldada na criticidade, na consciência histórica, proporcionaria um movimento de superação da concepção dominante. Entre as alternativas, se encontra a evidenciada por Bracht (2003) para o qual o esporte possui uma forte tendência hegemônica, porém sua abordagem também pode ser crítica. O esporte passa a ter um sentido diferente quando integrado ao projeto pedagógico das escolas, não se reduzindo ao viés do rendimento. “A versão dominante não o é pelo seu conteúdo de verdade, mas pela capacidade de espetacularização que segue seus princípios.” (BRACHT, 2003, p. XIII). A verdade do conteúdo se relaciona ao sentido social que esse assume e como contribuirá para o desenvolvimento dos sujeitos. A finalidade da análise dialética é a partir de uma perspectiva que colabore para a sistematização de uma objetividade. A verdade na concepção materialista tem de ser possível na concretude. Na Educação Física Escolar que assuma uma postura superadora, essa verdade (concretude) que perpassa a instituição, se projeta nos conteúdos, proporcionando a eles, dessa forma, uma validade social.

A predominância da “esportivização” influencia com certa intensidade, a manutenção de um caráter sexista. Especialmente quando não está acompanhada do debate sobre as condições do feminino e masculino no esporte. Segundo Goellner (2005) a participação feminina nos esportes é crescente, mas ainda não supera a dos homens em termos contingenciais. A diferença pode ser observada desde os clubes esportivos, até as práticas de lazer e atividades escolares. A participação feminina nos esportes aumentou, mas a projeção não acompanha esse crescimento. De certa forma, observa-se que na organização social dominante, este é um lugar supostamente masculino, e o ingresso feminino se deu pelas lutas das mulheres pela participação nos mais variados espaços sociais (GOELLNER, 2005).

As Professoras Claudia, Aída, Maria e Benedicta comentaram sobre a carência de políticas públicas voltadas ao esporte. Para elas, o enfoque da Educação Física Escolar é mais abrangente, porém já tiveram contato com muitos talentos em sala de aula que poderiam ser desenvolvidos. Contudo, são raros os espaços públicos para o esporte e lazer e mais diminutos os que sejam gratuitos e voltados para a preparação em diferentes esportes. Essas Professoras já procuraram locais para encaminhar possíveis atletas, mas não encontraram. Como eram alunos de baixa renda, não poderiam custear um aperfeiçoamento.

*Aída: Pelo que eu sei hoje em dia, essas **leis de incentivo ao esporte** que têm por aí, que custeiam alimento, transporte, até mesmo às vezes uma ajuda de custo não é para as instituições públicas, **é para empresas não governamentais**, tipo clubes, enfim...*

*Maria: Por exemplo, a Olimpíada foi no Brasil... eu acho que o Poder Público deveria planejar algo nesse sentido. Porque tu vês, não se faz nada. **Quem tem chance de um dia ser atleta?** Não existe, não adianta, não quer dizer que as pessoas tenham obrigação de serem atletas, não é isso que eu quero dizer. Mas vivenciar uma prática, descobrir um potencial, eles **deveriam ter essa possibilidade**.*

*Benedicta: Nós **descobrimos muitos talentos nas aulas** e não tem para quem encaminhar. Se existisse uma política pública de equipes, para desenvolver esses talentos, talvez eles tivessem outro futuro. **Na periferia existem crianças com talento maravilhoso**. Você vai encaminhar para quem?*

Segundo o disposto no Ministério do Esporte, a principal legislação voltada aos talentos é a Lei de Incentivo ao Esporte. Conhecida como Lei 11.438/2006, possibilita que empresas e pessoas físicas destinem parte da sua contribuição para o imposto de renda para projetos aprovados pelo Ministério do Esporte (BRASIL, 2006). Os projetos podem ser enquadrados em uma das manifestações esportivas: desporto de participação – com finalidade de lazer, desenvolve o indivíduo por meio de uma prática esportiva; desporto educacional – Esporte como instrumento do processo educacional, tem como exigência que 50% dos participantes estejam matriculados em uma instituição pública de ensino; desporto de rendimento – é voltado para o atleta em formação. Entre os exemplos de possíveis projetos estão: reforma e/ou construção de campos, eventos esportivos e escolinhas de esportes (BRASIL, 2006). Existe a probabilidade de que projetos sejam enviados, mas não aprovados. No acesso ao link de consulta das aprovações no município, desde sua primeira edição são poucos os projetos desenvolvidos no município. Além dessa proposta, há referências ao Programa Esporte na Escola que numa parceria entre Ministério do Esporte e da Educação, objetivou promover o esporte no Ensino Fundamental, abrangendo milhões de estudantes em um período de 10 anos, a partir de 1999. Em visita à página do Programa Esporte na Escola, as atualizações datam de 2014 e não há dados posteriores sobre a sua execução. No grupo de interlocução ocorreu a continuidade desse debate, sobre a valorização dos talentos sem descaracterizar o componente curricular, não tornando a abordagem elitista.

Os sentidos atribuídos nos discursos anteriores também se voltam à “esportivização” e a uma provável predominância masculina na detecção de

talentos. Fundamenta-se essa circunstância nos próprios discursos das professoras, que comentam os desafios da participação feminina nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, como tentativa de uma atividade praxica, as políticas educacionais direcionadas ao esporte, teriam que se articular ao projeto pedagógico, possibilitando a participação, indistintamente ao gênero, e ao mesmo tempo, fomentar a participação feminina nas atividades propostas.

*G.I: Eleonora: Tem alunos em que **vejo o perfil de atleta**, e fico triste por **não poder encaminhar**. Algo **municipal, público** e não necessariamente pelos jogos.*

*Marta: Eu acho que os **jogos são uma forma de exclusão**, eu até comecei a ir com os meus...*

*Eleonora: Eu até penso que dá pra trabalhar, **os alunos têm que trabalhar com essa concepção também**, paralelo a aula. O que eu sou contra é **transformar a aula em treinamento** e **excluir** aqueles que não têm habilidade. Isso não, mas paralelo, de forma organizada.*

*Wanda: **O festival é interessante**, porque vai quem quer, tem outros esportes.*

A valorização da Educação Básica e ampliação dos recursos certamente encaminhariam mais estudantes ao Ensino Superior. Na mesma perspectiva, o aumento dos espaços públicos para iniciação e/ou aperfeiçoamento dos esportes, garantiria um maior contingente de atletas que alcançassem os mais graus de rendimento. Às políticas públicas para os esportes e lazer caberia contemplar a ampliação da base para o esporte de alto nível, assim como oportunizar espaços para a prática sistematizada de atividades física ao longo da vida, minimizando índices epidemiológicos no Brasil como o das doenças crônicas, muitas delas prevenidas com a atividade física regular.

A exclusão existe quando um grupo deixa de ter acesso a determinadas atividades. Aqui reside a preocupação para que não ocorra a predominância masculina, pois para além do desenvolvimento de talentos, estaria ocorrendo o reforço do caráter dominante. A constatação de Goellner (2005) no artigo “Mulheres e esporte no Brasil” é pertinente, pois não se pode afirmar que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades de participação esportiva. Em sua pesquisa, já havia a percepção das disparidades na participação de meninas e meninos nas aulas de Educação Física Escolar.

Ainda sobre as políticas voltadas ao esporte, a Professora Claudia acrescenta:

*Claudia: Até então eu nunca vi nenhum programa voltado... Tu vais procurar alguma prática de **política pública voltada ao esporte e não existe**.*

Na abordagem sobre “Jogos Olímpicos e táticas revolucionárias”, Taffarel (2012, p.01) salienta que os trabalhadores busquem táticas revolucionárias, instaurando um conjunto de reivindicações que questionem o modelo político vigente. Na argumentação da Autora, são “políticas que protegem o capital e não beneficiam os trabalhadores”. Como proposta a criação de um “Centro de Referência da Cultura Corporal e um Complexo Esportivo Educacional” (TAFFAREL, 2012, p.01) para a classe trabalhadora conhecer diferentes manifestações esportivas ligadas ao sistema educacional, saúde, lazer, cultura, esporte de alto rendimento (TAFFAREL, 2012). Integrar o conjunto de reivindicações transitórias⁵² compreende participar de um projeto maior que objetiva a transformação da ordem social vigente. “Esporte para todos” se encontra entre as solicitações possíveis de serem requeridas no período transitório, que antecede o projeto social pós-revolução. Nessa concepção, a relação entre as políticas públicas e as reivindicações transitórias é pertinente por desestabilizar o capital e fortalecer a classe trabalhadora. “É necessário ajudar as massas, no processo de suas lutas cotidianas a encontrar a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa da revolução” (TROTSKI, 1936, p.01). As transformações do capitalismo, a sua crise estrutural impossibilitam reformas do próprio sistema para manutenção das massas, extrapolando os limites da sociedade burguesa.

Sobre a análise das políticas de esporte escolar no Brasil, Bracht (2003) observa que o sistema educacional é um campo significativamente influenciado pelas políticas públicas. Na concepção do autor a análise histórica das políticas de esporte está mais direcionada para o esporte de alto nível, do que para valorizar o meio escolar como instrumento de socialização. Entretanto, é fundamental o cuidado para não tornar a escola servil ao esporte de rendimento, pois esse não é o seu pressuposto. O esporte é um dos elementos possíveis de aprofundamento no componente curricular. Também, segundo Bracht (2003, p.95) analisa, “a questão da legitimidade não será resolvida apenas através de dispositivos legais”. Esses

⁵² Análogo à proposição de Trotski na Terceira Internacional, trata das solicitações sociais que o capitalismo não consegue atender. A obtenção de quaisquer das reivindicações dessa natureza, garantiriam o fortalecimento da classe trabalhadora.

Referência: TROTSKI, L. **O programa de transição**. Disponível: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1938/programa/>>.

dispositivos não são suficientes diante das complexas relações neoliberais, que definem funções para os sujeitos, diferenciando classes sociais. Ao mesmo tempo, ao focarem o esporte de alto nível, acabam por restringir o acesso da vivência a um número mínimo de participantes.

Especialmente, é relevante o debate sobre a participação feminina nestes contextos em contraponto às demandas dominantes e restritivas. Sobre a participação social das mulheres, Haug (2006) comenta que as metamorfoses do sistema capitalista integram o desenvolvimento das forças produtivas à produção da vida. Então, a ausência ou invisibilidade das mulheres no esporte também é consequência de determinações que se manifestam na superestrutura. Haug (2006) acrescenta que há uma dependência da esfera política e do modo de produção. De um lado, está “o discurso oficial da responsabilidade social e de outro, as não-simultaneidades experimentadas ao se tentar dirigir vidas individualmente, com o impeditivo incrustados das recorrentes e hegemônicas concepções de gênero” (HAUG, 2006, p.324). Assim, interpretar o trabalho de professoras de Educação Física se relaciona ao lugar social das mulheres e da área, como ocorre a produção de vida nesses espaços e se estabelecem as contradições internas e externas.

No grupo de interlocução, foram comentados os Programas Mais Educação e PIBID (Programa institucional de bolsas para a iniciação à docência). Segundo Brasil (2010) o Mais Educação⁵³ objetiva viabilizar a educação integral em escolas públicas de Ensino Fundamental. Para as Professoras Esther e Rafaela, o “Mais Educação” colaborou na diversificação dos conhecimentos produzidos na área.

Esther: Tinha um professor que ia dar aula de basquete.

*Rafaela: Muitas oficinas eram da EF. **Agrega no teu dia a dia na escola, o xadrez mesmo, que eles tinham a oficina de xadrez. Eles tinham outras, Matemática, Dança, Percussão, Tênis de Mesa, bastante coisa.***

No entendimento das Professoras, o “Mais Educação” complementou os conteúdos desenvolvidos nas aulas. De forma geral, as Interlocutoras perceberam o Programa como algo que existia em algumas escolas, inclusive nas que trabalham,

⁵³ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Estende a carga horária para no mínimo 7 horas, por meio de atividades nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010).

mas distanciado das suas atividades. Com exceção das Professoras Esther e Rafaela, afirmaram não haver impacto direto no componente curricular. A partir de 2017 cresceu o número de escolas que aderiu ao Programa.

O PIBID⁵⁴ por sua vez, proporciona o vínculo entre os acadêmicos que serão futuros professores e o cotidiano das salas de aula de escolas estaduais e municipais. Do grupo de Professoras, quatro participavam deste Programa, por isso ele teve destaque na interlocução.

*Marta: Com o PIBID os acadêmicos têm oportunidade de **vir pra escola e vivenciar na prática o que é dar aula**. Eu acho que vem para **somar ao teu trabalho** dentro da escola.*

*Eleonora: Eu nunca tive a oportunidade de trabalhar o PIBID na escola. **Sempre muito sozinha** correndo atrás das coisas.*

Alguns elementos relacionados com as circunstâncias do PIBID foram mencionados no segundo capítulo, quando as Professoras comentaram sua impressão sobre os acadêmicos que cursam a Licenciatura em Educação Física nas edições recentes. O Programa é válido por aproximar os acadêmicos do cotidiano da escola pública de Educação Básica. Aqueles que participam da atividade, em certa medida, passam a ter um olhar contextualizado da escola. Para as Professoras também se torna relevante pela oportunidade de compartilhar conhecimentos.

Melânia: O PIBID é durante o ano todo, e dois, três anos. Agora querem diminuir para dois anos, para outros terem oportunidade. É um tempo maior para eles conhecerem a realidade dos alunos, das escolas. Me senti valorizada, vejo a valorização do meu trabalho.

Marx (1985) analisa que assim como o movimento da história produz relações sociais o movimento industrial proporciona produtos industriais. Nessa perspectiva, pode-se assumir a dinâmica das políticas públicas e das educacionais. Elas existem em detrimento de interesses econômicos, em resposta às exigências do capital. Por isso, focam em resultados imediatos e valorizam as áreas convenientes para o avanço do projeto capitalismo. Na dialética materialista, poderia se justificar uma hierarquia de conhecimentos escolares a partir da classe social, ao se considerar que na sociedade capitalista, assim como os sujeitos são colocados em certos lugares, em ordem de subordinação, na mesma proporção essa hierarquização ocorre nas relações sociais e conseqüentemente, se manifesta nas instituições sociais, entre elas a escola, implicando nas formas de organização dos

⁵⁴ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pibid>>

componentes curriculares e das políticas educacionais. No atual contexto econômico e político, a educação tem sofrido com a redução de verbas, assim como é insuficiente o planejamento de esporte e lazer para as comunidades. O investimento público em espaços públicos de vivências são reduzidos; aqueles que possam buscar espaços privados poderão desenvolver possíveis talentos ou mesmo diversificar as vivências corporais.

Observa-se uma perda considerável de políticas sociais e nesse entremeio, a escola pública de Educação Básica tem sido bastante prejudicada, pois ações governamentais têm sido retiradas por serem consideradas onerosas para os cofres públicos. Na compreensão Engels (2014) a divisão da sociedade em classes tornou o Estado uma necessidade, e as estratégias adotadas para o controle social, não mostram para a sociedade outra alternativa que não a do modelo vigente. Engels (2014) foi visionário ao descrever um mecanismo que segue operando na sociedade, pois as políticas públicas compõem o plano do Estado para a manutenção do capitalismo, que alega a potencialização de determinadas áreas em detrimento de outras, no desenvolvimento social, que traduz-se em econômico – redução de “gastos” com a classe trabalhadora. Enguita (1989) é um dos autores que expõem a relação entre trabalho e dialética. “É composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas” (ENGUITA, 2009, p.229). A crise pela qual o país passa nesse momento histórico, essa é uma oportunidade peculiar para uma transformação, pois está sendo exposta a credibilidade de uma hegemonia política que por muitos anos influenciou a estrutura social. Existe uma instabilidade nas condições materiais, injustiças, desigualdades que precisam movimentar os sujeitos.

Em particular, as desigualdades entre mulheres e homens necessitam de consideração nas abordagens das políticas públicas que se aplicam à educação. É preciso atentar para que as iniciativas de emancipação transformem ontologicamente a produção social das mulheres, que se ultrapasse a aparência e se chegue a essência, pois muitas ações ditas progressistas, não alteram em profundidade os sentidos e crenças atribuídos à condição feminina na sua articulação produtiva e social.

4.3 A reestruturação produtiva do capital e as regulações do Estado: repercussões no trabalho de professoras

Os modos de produção têm se organizado historicamente e influenciado a constituição do trabalho. Compreender a História e como as sociedades, mulheres e homens se organizaram em períodos específicos é buscar o sentido da historicidade, uma das principais categorias do materialismo histórico-dialético. Logo, pretende-se expor as impressões das Interlocutoras sobre suas condições de trabalho e como as estratégias capitalistas impactam essa produção. Ao refletirem sobre as políticas públicas educacionais, ressaltaram-se as condições de trabalho, necessidades que possuem para alterar as condições materiais e que, frequentemente, se veem sem alternativas para o desenvolvimento qualitativo da aula.

As considerações das Professoras serão articuladas à fundamentação em autores que estudaram a obra de Marx e Engels, os quais contextualizam suas análises por meio do viés marxista. Considera-se que são inúmeros os fatos históricos e as lutas sociais que vêm acompanhando os trabalhadores. Para a investigação, interessa como o referencial materialista tem se manifestado no decorrer da história da sociedade. Nesse aspecto, Hobsbawn (2013), em “Sobre História”, comenta que, apesar de Marx explicitou observações relevantes, como o argumento decisivo sobre a concepção materialista da história, “a relação fundamental entre o ser social e a consciência” (p.174). E Hobsbawn (2013, p.174) acrescenta:

Sociedades possuem a mesma base material, mas maneiras amplamente variáveis de estruturar suas relações sociais, ideologia e outros aspectos superestruturais. Nesse sentido, as visões de mundo dos homens determinam as formas de sua existência social, pelo menos tanto quanto as últimas determinam as primeiras.

As considerações de Hobsbawn (2013) auxiliam na explanação inicial desta seção, pois um ponto crucial do materialismo histórico-dialético é o desenvolvimento do ser social e da materialidade que o cerca. Reiterando o “Manifesto do Partido Comunista” (MARX, 2008), a história da sociedade é a história da luta de classes. Nesse sentido, a busca por estratégias para o aumento da acumulação e circulação da economia, desde os tempos primitivos até a atualidade, tem influenciado nas estruturas sociais e políticas. Entre esses sistemas, o capitalista, em uma trajetória

histórica, tem apresentado fases diferenciadas que, mesmo não definidas por períodos estanques, se caracterizam por formas específicas de organização dos processos produtivos.

Esta compreensão se vincula à reestruturação produtiva, as modificações que o capital desencadeia nas relações produtivas, com a finalidade de adaptar as finalidades sociais às contingências econômicas. Antunes (2009) ao analisar a divisão de trabalho em diferentes setores no que concerne ao gênero, considera uma variedade de formas de organização da força de trabalho em função da divisão sexual. Nas percepções de Antunes (2009), existem consensos diferentes quando envolve a questão do gênero na qualificação do trabalho. Os processos que ocorrem nas empresas, paulatinamente estão sendo transpostos para a escola. Com isso, o aporte ideológico de diferenciação para mulheres e homens também se associa a consolidação desse modelo.

As Professoras de Educação Física ao mesmo tempo em que manifestam suas particularidades, ao estarem inseridas em um conjunto maior, representam em seus discursos, angústias que são comuns aos professores da área que tenham como cotidiano de trabalho a escola pública de Educação Básica. Por suas observações, muitas delas carregadas de preocupação, nota-se que a Educação Física Escolar tem sido impactada pela impositiva reestruturação produtiva do capital. Em função das exigências do modo de produção capitalista, há uma organização das aulas em que se observam aspectos típicos dessa influência, como a flexibilização, a intensificação, a própria reestruturação em si.

Entre as questões que abrangeram as políticas públicas educacionais e que afetam o trabalho da Educação Física no cotidiano da escola de Educação Básica estão os recursos físicos, materiais, a valorização profissional, o pedagógico da área, o isolamento na produção do trabalho, em situações que são abordadas por iniciativa individual.

*Aída: Porque quando há uma política pública de eficiência, tu tens um trabalho melhor, tens um acesso a melhores materiais, espaço. **Melhores condições de trabalho** para os alunos.*

As condições de trabalho das professoras se inserem em significativas contradições, pois as expectativas legais não condizem com o que de fato se concretiza na Educação Física Escolar, como consequência da reestruturação produtiva e da intervenção do Estado. Logo, ocorre uma “dualidade de intenções”

entre as expectativas das professoras e as proposição do sistema capitalista. Quem é beneficiado pela eficiência política no contexto capitalista? Conforme discutido no decorrer desta investigação, há uma constante luta travada entre classes sociais. As políticas públicas carregam em si essas disputas. As ações ocorrem na estreita medida dos interesses do mercado. Os estudantes merecem aprofundar as mais variadas áreas do conhecimento em estruturas adequadas, da mesma forma que as professoras merecem condições compatíveis para realizarem seu trabalho pedagógico. Em detrimento de uma reestruturação do capital, as políticas educacionais oferecem um suporte restrito, precarizado e articulado com os princípios da dominação.

Helena: Eu acho que essas políticas educacionais, nesses últimos anos, empurram coisas pros professores fazerem, para professor se engajar. E ficamos lotadas de coisas para fazer.

Na contramão do desejo das professoras, o excesso de tarefas compromete ainda mais o trabalho das professoras, que para atender o volume de atividades requeridas, ressaltando o impacto da categoria “tempo”. Ferreira (2017), na obra “Trabalho Pedagógico na Escola”, ao analisar “quando o trabalho dos professores fica prejudicado pelo tempo”, é abordada a significância da referida categoria no trabalho pedagógico. “Se a educação é interativa, mais tempo utilizado, mais se produz. Ao contrário, menos tempo aplicado, diferente pode ser a produção do conhecimento” (FERRERIA, 2017, p.74). Enfatiza a importância qualitativa do tempo na constituição do trabalho das professoras e a contradição quantitativa do capital, que compreende o tempo como mercadoria. Acrescenta a dificuldade dos professores gerenciarem seu tempo, acabando por realizar seu trabalho automaticamente. O tempo ressaltado no discurso da Professora Helena, associado à relevância do conhecimento da Educação Física e a luta pela espaço da área, se encontram como contradições que desafiam a organização do trabalho.

O Estado tem a função latente de garantir o poder à classe dominante e oferecer condições mínimas para a subsistência da classe trabalhadora. Nas palavras de Lenin (2010), em concordância com Engels (2014) a intenção do capital é manter o poder público “separado da sociedade e acima dela” (p.32). O contexto em que Lenin (2010) organiza “O Estado e a Revolução”, em proximidade com a Revolução Russa, opõe-se ao Estado capitalista, suscitando a educação da classe

trabalhadora para um novo modo de produção e de vida. É possível estabelecer relação com as observações sobre o Estado e suas ações e as políticas públicas educacionais da atualidade, que transitam em um limite estratégico para diminuir a tensão das lutas de classes. São proporcionados alguns serviços que dão uma impressão inicial de um Estado acolhedor, quando, na realidade, as próprias ações são direcionadas para os fins convenientes para a garantia do poder da classe dominante. Lenin (2010) observa as transformações sociais do início do século XX, os primeiros movimentos de adaptação do capital à condição inicial apresentada por Marx (2013), contudo apropriada aos dias atuais, pois analisa o surgimento do Estado no apaziguamento da luta de classes e admite que na medida em que os processos produtivos capitalistas se expandem, se reformulam as relações do Estado com a sociedade.

Conforme exposto no início da seção anterior, as políticas públicas educacionais da atualidade, se organizaram pela necessidade de ampliação do mercado financeiro, que se encontrava atravancado também pelos índices de escolarização dos países em desenvolvimento. Logo, percebe-se que a constatação de Lenin (2010) segue atual, pois constantemente se revisam estratégias, se reconfiguram políticas públicas em detrimento de um modelo social vigente. No trecho do discurso da Professora Aída, está presente o anseio pela eficácia das políticas educacionais que assegure a melhoria das condições de trabalho. Na interpretação da dialética materialista, o Estado serve à classe dominante, não sendo consoantes com as expectativas da classe trabalhadora.

Esses preceitos se evidenciam em situações vividas nas políticas educacionais, na expansão/restrrição de certas ações governamentais presentes no cotidiano da escola pública de Educação Básica. Esse segmento da educação possui seu valor por ser o espaço para os sujeitos sejam eles estudantes, professores, comunidade, debaterem suas necessidades e projetarem ações para o desenvolvimento social. A autonomia relativa controla essas situações, diminuindo as oportunidades para a construção coletiva. Essa autonomia interfere nas formas de intervenção das políticas educacionais e os limites se pronunciam na presença do diálogo e da consciência crítica.

Esse sentido se aproxima da consideração da Professora Benedicta, ao comentar o espaço que a Educação Física vem perdendo no decorrer dos anos:

Benedicta: No início eram 3 horas aula de EF. Daí foi retirada uma aula, agora mesmo queriam retirar todas as aulas de EF.

O discurso da Professora Benedicta se vincula à categoria “espaço” da Educação Física. Atualmente o componente curricular possui 2 horas semanais. As interlocutoras têm receio de que as repetidas alterações nas legislações diminuam ainda mais este espaço. Existem dois entraves presentes nos discursos das professoras, referentes ao espaço: da carga horária e o espaço físico disponibilizado para a realização das atividades.

Castellani Filho (1998), em “Política Educacional e Educação Física”, discute as mudanças ocorridas na Educação Física como componente curricular pedagógico, sua normatização e sistematização no espaço escolar, e os movimentos dos profissionais resultantes dessas alterações. Segundo Castellani Filho (1998), não havia menção à obrigatoriedade da Educação Física na primeira versão da LDB 9394/96. Na segunda, datada de 1990, foi mencionada textualmente expressando uma tendência bio-psicologizante: “é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do educando” (CASTELLANI FILHO, 1998, p.10). A redação de 1993 assumiu um caráter relacionado com a aptidão física: “[...] ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]” (CASTELLANI FILHO, 1998, p.14).

No § 3o do artigo 26, a Educação Física aparece com a seguinte organização: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno nos casos da Lei nº 10.793/2003” (BRASIL, 1996, p.01). Apesar das discussões presentes na Medida Provisória nº. 746 de 2016⁵⁵ que se converteu na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017⁵⁶, a Educação Física permaneceu como componente obrigatório, embora na primeira versão da referida medida, ela tivesse sido suprimida do Ensino Médio. A Medida Provisória nº 746 foi antecedida de um

⁵⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>.

⁵⁶ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2>.

documento (EM nº 00084/2016/ MEC), justifica as alterações estruturais na LDBEN 9394/96, especialmente no Ensino Médio.

Fica perceptível os movimentos entre Estado, luta de classes e dominação política. O Estado intervém na medida das conveniências de um poder político situado na classe dominante. Aos estudantes cabe o desenvolvimento de habilidades e competências que em verdade, os prepararão para o mercado de trabalho, para postos específicos, que garantam o funcionamento da máquina do capital. Há necessidade de se ampliar e capacitar a massa de trabalhadores e há um contingente de jovens que pode ingressar esse grupo. Devido a modernização tecnológica da organização fabril, os requisitos mínimos se elevam, exigindo outros conhecimentos para a formação desses futuros profissionais. O interesse por trás das orientações é justificar o enxugamento do currículo, ao ponto de permanecerem componentes curriculares, áreas de conhecimento estritamente necessárias às premissas da produção capitalista.

A partir das alterações nas Diretrizes Curriculares Municipais, ocorreu uma redistribuição das cargas horárias sendo que a Educação Física confirmou as duas horas semanais, havendo um aumento de uma hora aula para Português e Matemática. Os demais componentes curriculares ficam suscetíveis à redução de suas cargas horárias para o aumento dos componentes curriculares indicados. Ivo (2013) observou em sua tese que a SMEd enfatiza ações para o Português e a Matemática, com vistas à melhoria do desempenho na Prova Brasil. Ao analisar os depoimentos de professores de escolas e da SMEd constatou a ideia de um currículo fragmentado com a sobreposição de algumas em disciplinas em virtude das avaliações externas que se concentram nos conteúdos de sua abrangência (Português e Matemática).

Os resultados observados nesta pesquisa se aproximam dos discursos das Interlocutoras que afirmam a busca permanente pela valorização da Educação Física na escola. Para essas Professoras, a validação passa pela compreensão do objeto de estudo da área, sua pertinência, como os conhecimentos são sistematizados no decorrer da Educação Básica e quais as contribuições para o desenvolvimento dos estudantes.

Nas relações com as Dialéticas do Feminino, permanece no Estado neoliberal a manutenção da hierarquização da divisão sexual do trabalho. No contexto da escola pública, o excesso de atribuições que compromete o diálogo entre os pares,

dificultando a mobilização da área para a garantia de seus direitos. No mesmo sentido, fica prejudicado o debate sobre a constituição dos sujeitos, em especial da condição feminina das professoras, percebendo-se que é restrita a problematização dessas especificidades. Assim, a precarização do espaço e tempo do trabalho pedagógico, de certa maneira reforça a naturalização das diferenças de gênero presentes no cotidiano das professoras.

4.3.1 As contradições entre as exigências legais e as condições de trabalho: os desafios da infraestrutura e invisibilidade pedagógica

Nesta seção apresentam-se as contradições entre as determinações legais e a condição para a concretização das orientações. Tse-Tung (2009) comenta que as contradições são necessárias para a análise dos movimentos que as condicionam determinados fenômenos, colaborando para a definição de métodos próprios para a transformação. Em princípio, os discursos das professoras ressaltam o excesso de demandas a serem atendidas, com espaços, tempos e valorização precários, especialmente com referências à infraestrutura para a produção das aulas de Educação Física. O “espaço” como categoria emerge com sentidos diferenciados: em um momento, referindo-se a permanência da Educação Física dentre os componentes curriculares da Educação Básica; em outro momento, pela necessidade de um espaço físico adequado para a realização das atividades.

*Maria: Olha, eu já trabalhei em outras escolas em que a estrutura, **o espaço físico simplesmente inaceitável para uma qualidade e a segurança do aluno.** Os **espaços físicos abertos em que tem sol, chuva,** têm estas questões, é bem complexo. O espaço físico, por exemplo, que nós temos agora, posso dizer que é maravilhoso, por tudo que já tive em outras escolas. E em outras escolas que passei, é bem complexa a questão do local, do espaço físico, em que se tenha um **mínimo de segurança.***

*Asalea: A EF é um pouco penalizada, **trabalhamos no inverno, no frio, no sol do verão** e deveria ter uma estrutura dentro das escolas. Eu não posso me queixar, eu tenho material. Mas um dia que é muito frio, muito sol, eu não posso estar na quadra, tu entendes? Tenho que ficar na sala de aula ou na parte coberta e **isso prejudica o trabalho.***

A maior queixa das Professoras é sobre a “infraestrutura” para as aulas de Educação Física. Elas comentam que juntamente com os estudantes, ficam sujeitas às intempéries do tempo, sol intenso, inverno rigoroso e isso implica na qualidade da

aula produzida e nas condições de trabalho. Uma das interlocutoras comentou que a escola foi construída sem a projeção para o espaço da Educação Física.

*Elisabeth: **Falta estrutura, material, espaço físico.** Constroem **prédios sem espaço**, depois tem que ficar atrás, sem conseguir, de **ameaça de tirar do currículo**, não tirar. É uma falta de respeito como está sendo vista a educação do país, dirigido por quem não tem o conhecimento básico.*

Outra interlocutora relatou que não possui a quadra, que conforme a escola informa foi autorizada, porém não há disponibilidade de recursos. De forma geral, os ginásios são poucos, assim como as quadras cobertas e a maioria dos espaços oferece riscos, pelo estado do terreno. Para elas, o trabalho que realizam seria melhor se tivessem a disposição espaços adequados para a Educação Física Escolar. A deficiência do espaço físico era constatada em um estudo da rede municipal de ensino de Santa Maria (CRISTINO, 2007) e parece que se intensificou, porque a primeira associação que as interlocutoras tiveram com as políticas educacionais foi a necessidade de espaços físicos adequados para a Educação Física. Em um comparativo com elementos das condições de trabalho na pesquisa de 2007 e a presente investigação de 2017, aumentou a preocupação com a infraestrutura e a diminuição dos espaços de convivência nas escolas.

*Deise: Não tem **espaço** que não exista perigo com buraco ou cimentado, que não tenha **risco para saúde** deles. Mais é a questão dos recursos que não chegam.*

Com a redução da reunião pedagógica já mencionada, o diálogo coletivo foi em certa medida prejudicado pela diminuição das iniciativas dessa natureza. Com exceções, as Professoras comentaram que, com o material para as aulas, que depende diretamente das escolas não há problemas, sempre que solicitam algo para complementar as atividades são atendidas, sendo um aspecto positivo a ser elencado nas condições de trabalho. Nas observações expressas pelas interlocutoras, percebe-se a proletarização do trabalho que se intensificou no decorrer dos anos, reforçando o caráter assalariado da sua atividade. Reportando-se ao conceito de Antunes (2009) a classe-que-vive-do-trabalho inclui todos os que vendem sua força de trabalho, incorporando a totalidade do trabalho social, coletivo.

*Claudia: **A EF é só mais uma prejudicada nesse contexto.** Eu fiz as Olimpíadas com a cara da escola, com o que tínhamos. Como você vai oferecer outras coisas, para o estudante e aluno se sentirem importantes, se você não tem o mínimo do mínimo que é o espaço.*

O capitalismo opta por investir nas áreas que possam oportunizar resultados imediatos e concretos para o mercado, fato que legitimaria os investimentos nos componentes curriculares Português e Matemática. Esses são os conhecimentos exigidos pelos organismos internacionais e que mesmo como resultado de um trabalho com valor subjetivo, implicam na inserção dos países em desenvolvimento em um contexto de economia global.

Os discursos em que foram mencionados os materiais estão relacionados com a categoria “invisibilidade”. Algumas interlocutoras se referiram especialmente à oferta de livros didáticos que poderiam existir também para a Educação Física. Elas consideram que a Educação Física possui uma base teórica propícia a sistematização impressa. As professoras que se referiram ao material didático pensam que este é uma maneira de registrar do legado que a área possui como componente curricular.

*Rafaela: A Rede Municipal eu vejo que tem verbas, são **livros**, é **material** de áudio, de informática, essas coisas a gente recebe, são coisas boas.*

*Wanda: Tem **livros pra todas as outras disciplinas** que vêm do MEC e a EF não tem esse acesso. **Como se não precisássemos também desse teórico**, dessa base.*

A contradição existente nas referências ao material de apoio didático como suporte se encontram nos sentidos que esses materiais pedagógicos possam manifestar. Muitos livros didáticos contêm em si o discurso da classe dominante. Nessa circunstância, a não existência é benéfica, pois não restringe as possibilidades de constituição do trabalho pedagógico; dentro dos limites da autonomia relativa que os sistemas e redes de ensino proporcionam, as Professoras teriam crédito para ressignificarem o trabalho que se produz na área. Porém, nesta investigação, algumas interlocutoras associam essa não disponibilidade a certo desprestígio histórico que a área possui. Elas acreditam que há uma hierarquia de componentes curriculares que frequentemente deixa a Educação Física em segundo plano.

As Professoras necessitariam romper com essa concepção da validação de um conhecimento pelo mérito do livro didático, pois existem conhecimentos pertinentes que contextualizados, contribuiriam de forma mais profunda, como as abordagens críticas e contra-hegemônicas, que valorizam as vivências corporais em um espaço de produção histórica. As estratégias para a realização do trabalho do

professor que envolve a aula, precisa superar os instrumentos de reprodução, resgatando a dignidade da classe trabalhadora, alertando sobre a alienação e alternativas sociais mais emancipatórias. Predomina nesse discurso uma lógica formal que fragmenta a educação, que restringe o concreto pensado. Nas condições dialéticas, as partes compõem uma totalidade e mesmo que percebidas como uma unidade particular (dialética) estão associadas a um todo que as mantém em conjunto pelas relações. Nesse sentido, a importância da natureza das relações que se estabelecem e encaminham os processos educativos.

Os sentidos apresentados evidenciam certa invisibilidade da Educação Física Escolar, quando se referem às políticas educacionais. Em sua tese sobre “as novas morfologias do trabalho”, Antunes (2009) situa o gênero entre as múltiplas transversalidades que oscilam das heterogeneidades dos sujeitos para a homogeneização devido a precarização de distintos trabalhos. O trabalho pedagógico que se constitui na Educação Básica é heterogêneo em sua natureza dialética, assumindo particularidades próprias de cada área do conhecimento, assim como a historicidade dos sujeitos, sejam mulheres ou homens. O esforço em homogeneizar o trabalho das professoras na escola acaba provocando as diferenças que encaminham a (in)visibilidade do trabalho singular de cada área.

A homogeneização do trabalho das professoras compromete a consciência sobre a condição feminina. Sem a heterogeneidade, estereótipos são naturalizados, pois é interessante ao capital potencializar a relação dominação-exploração, a qual envolve as mulheres (SAFFIOTI, 2015). A classe trabalhadora é composta por mulheres, homens e suas diferentes peculiaridades. A Educação Física Escolar, da mesma maneira, contém em si especificidades dos sujeitos e uma condição feminina latente a ser integrada aos conteúdos. Por isso, nas circunstâncias em que há (in)visibilidade pedagógica, há um esquecimento/padronização de formas de vida que correm o risco de não se descobrirem em sua capacidade ontológica.

Na escola de Educação Básica, a emancipação passa pela visibilidade das comunidades como integrantes de uma classe social e de uma compreensão crítica de suas potencialidades para romper com a subordinação.

4.3.1.1 As bases curriculares, o discurso vocacionado e as reformulações do trabalho de professoras para um projeto revolucionário

Como consequência do modelo vigente, ao mesmo tempo em que há precariedade na infraestrutura e certa contenção de material, as orientações pedagógicas legais requerem um aparato maior de conteúdos que precisam de condições adequadas para a sua realização. Essas recomendações educacionais originadas em documentos legais, reforçam os preceitos capitalistas que se mascaram no discurso de inovação e consolidam a estrutura do capitalismo.

*Bernadeth: No âmbito federal tem as **bases curriculares** que pelo que vi, não aprofundam a questão das abordagens, não definem uma linha. Mas eu vejo que se fôssemos cumprir, **não teríamos tempo necessário** no currículo.*

A abordagem presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁷ considera a Educação Física uma área ampla com uma gama de possibilidades e intervenções direcionadas à diversificação das práticas corporais. A BNCC dispõe para o Ensino Fundamental que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade (BRASIL, 2016, p.171).

Atualmente, a BNCC está em sua terceira versão. A primeira versão surgiu no final do ano de 2015 e a segunda, no ano de 2016, foi analisada por equipes técnicas nacionais e internacionais. Observa-se que é uma medida que se integra a um conjunto de ações de diversos setores, organizado pelo Estado em parceria com organismos internacionais e órgãos privados. O país passa por um momento histórico de ampliação do Estado Mínimo e consequente diminuição do compromisso do Poder Público com a sociedade, passando a compartilhá-lo com a iniciativa privada.

Nesse contexto, é organizada a BNCC, a qual altera as orientações curriculares para a Educação Básica. A categoria “base teórica” aparece associada às orientações curriculares. O conceito proposto abrange como conteúdos brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de

⁵⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> .

aventura, práticas corporais no meio líquido. Existem alguns avanços, porém é perceptível a presença de um projeto de sociedade que se justapõe ao modelo capitalista. É necessário articular o conceito da Educação Física do Documento, as relações de produção existentes, à luta de classes e dominação política, para compreender em um contexto dialético as intencionalidades presentes na proposição.

Duarte (2008) em a “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?” desenvolve uma crítica aos quatro pilares da educação (conceitos educacionais fundamentados no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). O referido Relatório tem sido orientador para a elaboração das legislações e políticas educacionais. As BNCC surgem em um período de grandes controvérsias políticas, em que se busca universalizar os conteúdos de todas as áreas e para a Educação Física, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Duarte (2008) considera que a finalidade por trás da proposta pedagógica do Relatório da UNESCO é contribuir para que o estudante diversifique situações propícias para a aprendizagem significativa, caracterizada como uma pedagogia adaptativa. Ao se articular a BNCC, as demais ações governamentais e ao projeto neoliberal de Estado que se consolida, percebe-se que é uma preparação para que os estudantes se adaptem às formas de trabalho que o modelo dominante destaca como promissores: o empreendedorismo, a qualidade total e a valorização das iniciativas individuais.

Aos professores é solicitado perceber as competências requeridas para esse projeto social, que preconiza as individualidades, deixando de lado a consciência crítica e a práxis. Nas palavras de Duarte (2008), a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, e o conhecimento que ela supõe é uma ilusão que cumpre determinada função na sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p.13). A ilusão é o falso concreto que reproduz formas de dominação. Ferreira (2011, p.125) aborda o discurso das competências e analisa como elas se tornam práticas universalizadas na educação. “São prescrições centradas no individualismo e na regulação, confirmando o atrelamento entre a escola e o capital”. Segundo Ferreira (2011) por mais que os trabalhadores atendam às demandas das competências, se dispendo a serem aptos, não conseguirão acompanhar as constantes exigências da lógica do capital, pois esse se organiza “para utilizar o mínimo de trabalhadores para o máximo de trabalho” (FERREIRA, 2011, p.128). As

inúmeras competências descritas na BNCC para as áreas do conhecimento, e dentre elas para a Educação Física, supõe um sujeito que acompanhe as constantes mudanças que surgem na sociedade capitalista, com um enfoque voltado para as individualidades, as capacidades que cada estudante possa desenvolver e sejam úteis para sua inserção na sociedade do capital. A reflexão existe na medida em que atenda às necessidades imediatas do mercado. Assim também se encaminha o trabalho dos professores que é influenciado por todas as metamorfoses do capital. Conforme apresentado nas considerações sobre trabalho e educação, transformar o real, a natureza, implica no reconhecimento da essência presente nas relações. Quando a ideologia mascara essa natureza, os sujeitos deixam de reconhecer o produto de seu trabalho e passarão a crer que o desenvolvimento de habilidades possam ser suficientes para contornar a complexidade que envolve o processo educacional. Entretanto, nessas circunstâncias o diálogo, o trabalho coletivo, o exercício da conscientização se tornam minimizados diante do imponente discurso regulatório do capital.

Nesse sentido, Antunes (2009) ao analisar os “sentidos do trabalho”, alerta que “quanto mais se expandem os capitais financeiros dos países imperialistas, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo” (ANTUNES, 2009, p.35). Ainda acrescenta que existe “uma ação destrutiva contra a força humana do trabalho, que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo”. Ao mesmo tempo em que há uma circulação do dinheiro em âmbito global, na mesma escala, estabelece-se o desemprego estrutural, a precarização e a flexibilização da jornada de trabalho e da própria legislação trabalhista.

*Alice: **Eu escolhi ser professora, "né?"** Por que gosto? Então não porque é desvalorizado, **porque não tem apoio para o professor que eu vou deixar de fazer o meu trabalho.** Eu não, isso não me afeta, sabe? Eu acho que **temos que "vestir a camiseta"**, porque **o aluno não tem culpa.** Claro que eu gostaria que fôssemos valorizados, tivéssemos maior salário, melhor local para trabalhar.*

*Aída: **As verbas não estão ao meu alcance,** por exemplo. Se tivesse como eu levantar verbas, acho que eu ia por tudo que era lugar, levando alunos pra jogar. Às vezes até mesmo para ir a outro bairro é bem complicado, bem difícil sair com eles. Muitas vezes **pagamos do nosso bolso** passagem, lanche, arrumamos como ir. **Isso está no nosso alcance, mas eu gostaria que estivesse sempre ao alcance das políticas públicas,** mais verbas pra educação, incentivo ao esporte.*

Os sentidos relacionados com o “ser professora”, “vestir a camiseta”, “não vou deixar de fazer o trabalho”, “o aluno não tem culpa” remetem à categoria “vocação” que se vincula à feminização da profissão. Antunes (2009) comenta a distinção entre trabalho masculino e feminino. Acrescenta que “na divisão sexual do trabalho operada pela reestruturação produtiva do capital pode-se perceber uma exploração ainda mais intensificada no universo do trabalho feminino” (ANTUNES, 2009, p.106). No magistério essa intensificação acontece nas rotinas e no comprometimento, situação específica das professoras que conforme seus discursos são mais afetivas e podem nesse viés, assumir compromissos além das suas funções, trabalhar apesar das recessões, por uma identificação com os estudantes. Essa consideração se baseia nas categorias que compõem as Dialéticas do Feminino, com elementos da condição feminina que se manifestam nas relações sociais.

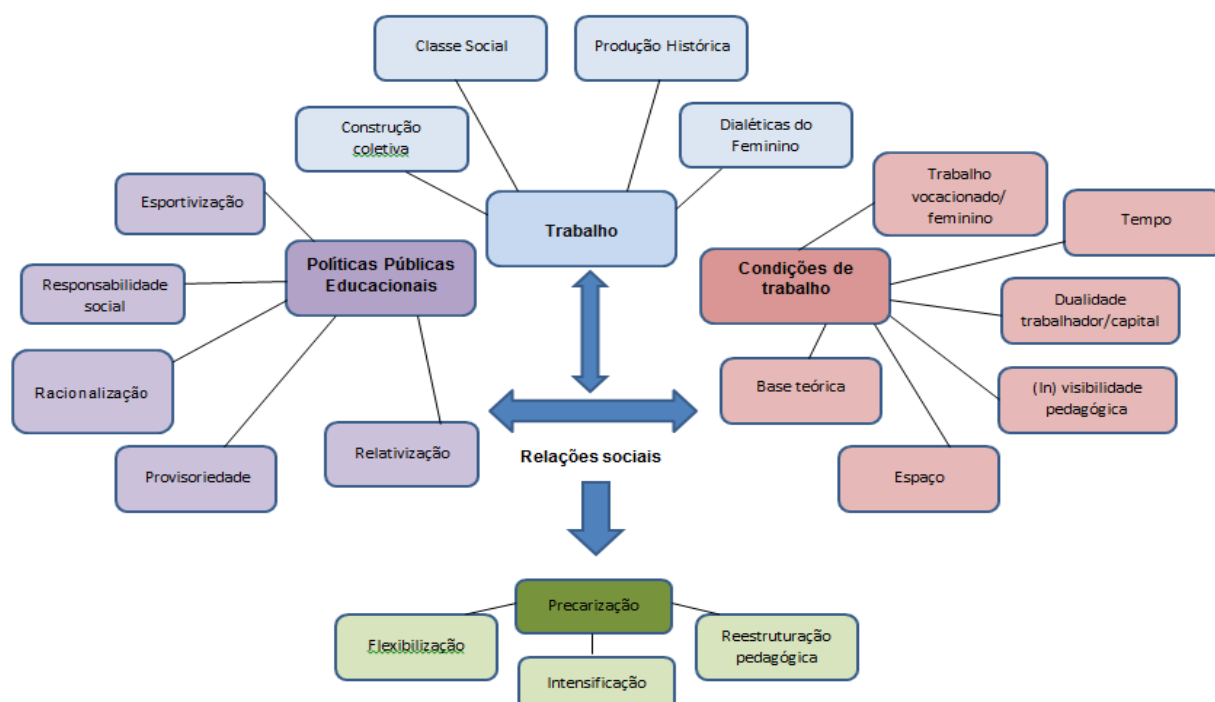
Na esfera da reprodução, existe uma aproximação com as situações que as Professoras, como mulheres, enfrentam em suas famílias, no exercício de sua dupla jornada. Apesar do mérito da iniciativa, existe um vínculo afetivo (quase maternal) que provavelmente faça com que essa Professora pague o lanche, a passagem, arrume uma forma de conseguir o transporte para os estudantes irem a outro bairro. Assim como o capitalismo se metamorfoseia, a ordem vigente busca formas para que o trabalho se adapte a essas transformações. Em especial, para os fins desse estudo, mesmo com todas as lutas sociais, o trabalho feminino ainda conserva em si elementos que o acompanham historicamente em diferentes intensidades, como a associação com tarefas domésticas, a função da mulher na família e as relações de produção e reprodução social que elas concretizam.

O trabalho que é produzido no cotidiano da escola de Educação Básica possui uma forte marca da feminização. Os sentidos que surgem nos discursos reproduzem a condição feminina que interessa ao modelo capitalista. O Estado nem sempre fornece os subsídios necessários, então as Professoras providenciam por conta própria e pela hegemonia que transita na sociedade.

Os modos de produção mudaram, assim como a natureza do capital produtivo. No mesmo caminho, se constituíram diferentes condições para o estabelecimento das lutas de classes. No entanto, o capital alcançou espaços tão infinitos, em esfera mundial, que as grandes corporações, os países ricos e até mesmo o Estado, não conseguem controlar os impactos surgidos desse processo. O acúmulo de capital desencadeou crises nas mais variadas esferas da vida em

sociedade. Situações como essa são louváveis, mas aumentam a precarização do trabalho na escola. Nas referências à nova morfologia do trabalho e o gênero, Antunes (2009) considera que as mulheres são duplamente exploradas pelo capital: “no espaço público pelo seu trabalho produtivo, na vida privada ao consumir horas no trabalho doméstico, em que se criam condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho da família” (ANTUNES, 2009, p.108). Em certo aspecto, quando as Professoras assumem para si certas responsabilidades institucionais, como pagar o lanche em um passeio, contribuem para que o sistema de reprodução do social se torne viável. A postura das Professoras não é isolada, é resultado de uma construção histórica e social. Nesse sentido, Antunes (2009) argumenta que “o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho” (ANTUNES, 2009, p.109). E mais, o capital, apropria-se intensificadamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, das experiências que as mulheres realizam no trabalho doméstico. Isso é muito recorrente no magistério, por ser uma profissão predominantemente feminina. Sem desconsiderar a possibilidade que as mulheres possuem de emancipação, o trabalho feminino sofre mais com as desigualdades, requerendo maior esforço delas para a superação das condições opressoras.

Figura 08 - Síntese da discussão do Capítulo 4



Fonte: Elaborada pela Autora.

A sistematização deste Capítulo possibilitou compreender o trabalho que as professoras de Educação Física desta investigação produzem são permeados por diversos e complexos elementos que o constituem. As políticas educacionais têm influência direta nas condições de trabalho e influem na natureza do que se concretiza na escola. Os processos do capital que existem na totalidade se desdobram para as relações educativas, impregnando as ações no cotidiano da escola. Nessas circunstâncias, as professoras são subvertidas a um trabalho precarizado, desigualdades e a reprodução do sistema social vigente. Contudo, mesmo com os entraves, a escola é um espaço ímpar para o desenvolvimento da coletividade e da conscientização crítica. Essas são algumas das expectativas da Professoras, as quais comentam que o contexto da escola reflete a crise social, porém na escola residem possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, da transformação social, da valorização a todos os sujeitos.

Mesmo com a crise econômica global, há possibilidade de progresso proveniente das discussões. A ação crítica que contraria a lógica capitalista colabora para a mudança e para a transformação histórica. Da mesma forma que a economia capitalista triunfou sobre um produto da História, uma outra experiência histórica complexa e contraditórias, com outras condições materiais, poderá colaborar para a existência de mulheres e homens (HOBBSAWN, 2013).

Em “O enigma do capital e as crises do capitalismo”, Harvey (2011) explica como a acumulação do capital supera barreiras e oferece riscos aos modos de vida. Ainda, discorre sobre a crise financeira mundial que iniciou em 2008, apresentando alternativas à concepção do pragmatismo que potencializa as crises. Para Harvey (2001), as crises são situações oportunas para a transformação. Para avançar, é preciso visualizar um movimento político em pontos estratégicos que se espalhem e cheguem a ser um movimento universal. Uma rede que se torne fortemente consolidada a ponto de se tornar uma potencial oposição. Nas palavras de Harvey (2011, p.185):

Uma política revolucionária capaz de enfrentar o problema do interminável acúmulo de capital composto e, finalmente, desligá-lo como principal motor da história humana, requer uma compreensão sofisticada de como ocorre a mudança social.

As argumentações de Harvey (2011) reforçam a importância de esforços unidos em prol de uma coletividade com menos desigualdades. Em perspectiva

semelhante, Mészáros (2011), na “Crise estrutural do capital”, reforça que o sistema se encontra em crise, a qual atingirá outros espaços além do econômico. Alerta que as lutas de classe são um avanço, quando questionam o capital. Para tanto, requer-se “a adoção de uma estratégia socialista radical e de uma correspondente forma de ação organizada nos âmbitos da indústria e da política” (MÉSZÁROS, 2011, p.149). Considera o fato de que, em muitas lutas, o foco no capital acaba se dissipando e direcionando-se para demandas mais imediatas. Ainda assim, Mészáros (2011) retoma importantes elementos marxistas, ao afirmar que a relação dialética entre continuidade e descontinuidade não significa uma acomodação em si, pois, para alcançar o ponto vital da crise, são necessários momentos de parada, fundamentais para a “articulação defensiva do movimento dos trabalhadores” (MÉSZÁROS, 2011, p.149). Acima de tudo, os momentos defensivos colaboram para que a classe trabalhadora reflita sobre a crise, com o cuidado para que mulheres e homens não se deixem absorver pelos processos produtivos, a ponto de tornarem-se alienados. Nesse aspecto, a constante relação dialética – com historicidade, contradição e as demais categorias que a compõem – é um fator importante para a consolidação de uma nova sociedade. Salienta-se que a proposta de Mészáros (2011) é radical, uma vez que considera o rompimento com a ordem social vigente para a organização de uma nova sociedade, socialista.

Antunes (2009) corrobora com essa questão ao apresentar os “Fundamentos básicos de um novo sistema de metabolismo social”. Nessa abordagem, defende um novo modo de produção, embasado em uma “atividade autodeterminada” (p.177), estabelecida a partir dos seguintes princípios:

- 1) O sentido da sociedade seja voltado exclusivamente para o atendimento das efetivas necessidades humanas e sociais; 2) O exercício do trabalho se torne sinônimo de autoatividade, atividade livre, baseada no tempo disponível (ANTUNES, 2009p.177).

As contribuições dos autores retomam elementos apresentados por Marx (2013) em “O Capital”, ao ressaltar o trabalho como produção de bens sociais, de historicidade e autoprodução humana. É uma atividade vital e social, por isso define mulheres e homens, e a produção da existência em sua dimensão social, histórica e humana. Os bens sociais resultam de forças produtivas emancipatórias; a historicidade, da interação dos sujeitos e da ação transformadora deles em um período determinado; a autoprodução humana, como o desenvolvimento de cada um

em decorrência dos processos produtivos transformadores. A história de mulheres e homens é concreta e produz-se por meio do trabalho, muito mais do que produzir bens necessários o trabalho consiste na transformação de si e do outro como seres sociais.

CAPÍTULO 5 TRABALHO PEDAGÓGICO E DIALÉTICAS DO FEMININO: POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A ESPERANÇA DO MUNDO

*Seria a opressão tão antiga quanto o musgo dos lagos?
Não se pode evitar o musgo dos lagos.
Seria tudo o que vejo natural, e estaria eu doente, ao desejar remover o irremovível?
Li canções dos egípcios, dos homens que construíram as pirâmides.
Queixavam-se do seu fardo e perguntavam quando terminaria a opressão.
Isto há quatro mil anos.
A opressão é talvez como o musgo, inevitável.*

*Se uma criança surge diante de um carro, puxam-na para a calçada.
Não o homem bom, a quem erguem monumentos, faz isso.
Qualquer um retira a criança da frente do carro.
Mas aqui muitos estão sob o carro, e muitos passam e nada fazem.
Seria porque são tantos os que sofrem? Não se deve mais ajudá-los, por serem tantos?
Ajudam-nos menos.
Também os bons passam, e continuam sendo tão bons como eram antes de passarem.*

*Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos, portanto.
Quem deseja impedir que se molhem os peixes do mar?
E os sofrendores mesmos partilham dessa dureza contra si e deixam que lhes falte bondade
entre si.
É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores
alheias, mas também com as suas próprias.
Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão
de uns por outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.
Ela é a esperança do mundo.*

(Bertold Brecht)

No decorrer da investigação, buscou-se relacionar as categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético com as categorias materiais que convergem no concreto pensado. Essas categorias que motivam a pesquisa e a tornam específica são vinculadas às relações universais que nesta abordagem metodológica, se inserem na sociedade capitalistas. Segundo Cheptulin (1982) o tratamento dialético da história e do pensamento envolve o aprofundamento do conhecimento que evidencia novas relações, e ao ocupar um lugar específico nessa trama, passa integrar o conjunto geral que constitui o conhecimento. Perceber um fenômeno nesta abordagem é considerar o ponto em que se situa, quais são os sujeitos que participam dessa rede e quais os desdobramentos relacionais que surgem a partir dessa concretude. Nesse sentido, o trabalho pedagógico, objeto

fundamental da pesquisa se associou a outros elementos como as Dialéticas do Feminino e a Educação Física na escola pública de Educação Básica.

Assim sendo, o presente capítulo apresenta como tema central o trabalho pedagógico, categoria basilar da pesquisa e como se articula aos sentidos atribuídos pelas professoras para a Educação Física, como essas mulheres produzem seu trabalho na escola, quais as relações que permeiam as determinações que se manifestam no conhecimento que produzem. O trabalho pedagógico se concretiza pela influência das múltiplas relações e as particularidades da Educação Física Escolar assim como da construção social da mulher e da profissão do magistério. É uma especificidade do trabalho que se constrói na escola que assume certas condições. Da mesma forma como o trabalho como uma categoria social na dialética marxista possui elementos que o constitui, o trabalho pedagógico corrobora para os objetivos que se delineiam para a educação. Conforme exposto no decorrer dos capítulos, cada categoria de estudo integrada às categorias fundamentais demonstra que o trabalho é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e a superação das formas de dominação e opressão. Contudo, mulheres, a escola pública, a Educação Física sofrem diferentes pressões que afetam a constituição do trabalho que acontece na escola. O pedagógico é diverso, sendo político, social, além de carregar consigo expressões da escolarização que podem ou não serem influenciados pela hegemonia e outros ações do capital. Entretanto, como a escola é um espaço de múltiplas finalidades dominantes ou contra-hegemônicas, esse caráter será encaminhado pelas características assumidas pelos trabalhadores em resistência ou não às condições vigentes. A defesa desta investigação é que a escola e o trabalho pedagógico que nela se constitui, seja emancipatório. Entretanto, a produção de um trabalho nessa conjuntura supõe uma postura crítica, a qual almeje possibilidades propositivas de transformação.

As palavras de Bertold Brecht demonstram o quão naturalizada é a opressão, o sofrimento dos oprimidos frequentemente não impressiona. A aproximação da poesia com o que se pretende expor é a necessidade de trazer à tona os condicionantes capitalistas que se introjetam na sociedade e se tornam normas para a concepção de mundo e de sujeitos. A classe trabalhadora sofre com os desmontes; no trabalho com as sobrecargas de demandas. Nessa situação também se encontram as professoras, como categoria profissional. As mulheres, por uma condição histórica que se reproduz e se molda às metamorfoses do capital,

naturalizando o teor hegemônico das relações. Desde muito jovens, já vivenciam as condições opressoras no trabalho precoce. Crianças e adolescentes, nas crenças capitalistas que latentes na superestrutura e infraestrutura, se expressam nas escolas, influenciando os sentidos do trabalho pedagógico que se produz nestes contextos. Essas considerações encaminham as seguintes proposições para este Capítulo:

- Os sentidos da Educação Física apresentados pelas Professoras e suas relações com o pedagógico;
- Compreensões sobre o trabalho pedagógico de Professoras de Educação Física em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).
- Relações entre o trabalho pedagógico e as Dialéticas do Feminino.

5.1 Sentidos pedagógicos para a Educação Física nas concepções das Professoras

Os discursos carregam em si percepções dos sujeitos que se pronunciam, do contexto e da categoria em que se inserem. Partindo desse pressuposto, esta seção apresentará os sentidos presentes nos discursos das interlocutoras sobre a Educação Física na Educação Básica, como eles se amarram e definem o grupo do qual partem, professoras de Educação Física Escolar. Analisar os discursos acarreta o movimento de que a Educação Física da qual se fala primeiramente, existe no campo da abstração e nem sempre é aquela que se efetiva no cotidiano. A Educação Física que se concretiza vem com a reflexão e se torna o caminho para chegar à verdade, que é a expectativa de como pode se desenvolver criticamente. A representação mental torna prevalente uma percepção restrita e isolada do objeto, que nessa perspectiva, é algo distante da realidade. O discurso das professoras apresenta abstrações, porém possui indícios do concreto que Marx (2008) define como a “unidade na diversidade”. Há uma distância entre a Educação Física que está presente e aquela que se almeja alcançar. Os fatores intervenientes são diversos, porém as pequenas e grandes lutas que vêm sendo travadas neste campo do conhecimento e no espaço da escola pública e que se inserem em um contexto maior de lutas de classe, têm assegurado um espaço que dependendo de outros sentidos preponderantes, possa ser maior ou menor, contudo, convergem para as conquistas da área no decorrer do tempo histórico. Existe uma diversidade na qual

se encontra a hegemonia, a opressão, porém também está presente a resistência, a consciência de classe que embasa o trabalho dessas mulheres. Trabalho pedagógico que na ação dialética, no reconhecimento das oposições, das similaridades produz conhecimento. Um trabalho que identifica as tensões e a necessidade dessas para aprimorar o discernimento crítico sobre a área e o projeto que se pretende alcançar com essa intervenção.

O pedagógico e o trabalho se articulam às Dialéticas do Feminino com a finalidade de sistematizar a perspectiva das mulheres para a organização da escola de Educação Básica. Ao longo da pesquisa foram elencadas compreensões sobre a condição feminina, processos produtivos vinculados à opressão, dominação e como repercutem e constituem sujeitos na sociedade capitalista. Assim, é caro compreender dialeticamente os possíveis movimentos peculiares do feminino. Na dialética materialista os sujeitos são uma construção social, logo, as mulheres e a profissão que exercem, no caso o magistério, apresentam influências desses fenômenos de um contexto maior.

Em seus discursos, as interlocutoras apresentaram a importância do componente curricular e de que ele fosse ao longo da Educação Básica. O espaço legal da Educação Física com intervenção de profissionais da área na rede municipal de ensino é nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em algumas situações o profissional pode participar das APIs (Atividades pedagógicas integradas), complementando no máximo 4 horas aulas. Dessa forma, professores de Educação Física, Artes e Inglês podem realizar atividades nos Anos Iniciais. O ingresso da professora nesse segmento depende do excedente de carga horária. Por isso, nem todas as escolas possuem atendimento especializado da área nesta etapa do ensino. As Professoras comentam a diferença da experiência corporal dos estudantes que participaram das aulas de Educação Física desde a Educação Infantil/Anos Iniciais, como sendo mais aprofundada, quando comparada àqueles que a desenvolvem a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entendimento das Professoras, por sua relevância, é pertinente que o ensino da Educação Física seja sistematizado por toda a Educação Básica.

*Esther: É importantíssimo **que se tenha uma base nesses pequenos**, de trabalhos físicos, de habilidades básicas. Há crianças que não têm noção do tempo, de pegar a bola, tu vêes que eles têm dificuldade nisso, até da questão do movimento em si, de conseguir correr, de se deslocar, do tempo de conseguir fazer alguma coisa.*

*Rafaela: É um espaço que a escola proporciona pra trabalhar a **corporeidade da criança** que é tão **esquecida nas outras disciplinas**. E ela é importante na formação, em todo o processo formativo da criança, para se tornar um adulto.*

Neste primeiro bloco de sentidos, enfatiza-se a presença do componente curricular desde os estágios iniciais da escolarização. A escola da Educação Básica oportuniza aos estudantes uma diversidade de vivências, entre elas do movimentar-se. Reconhecer qual é o objeto de estudo da área é de suma importância para sustentar sua pertinência no processo de escolarização. Assim, surge “o corpo que se movimenta” como um sentido que se destaca dentre os demais. Para a maioria das interlocutoras está relacionado com a “corporeidade” que supõe o desenvolvimento integral, que além de integrar o físico, o mental, interliga outros elementos como o social, o político e o cultural. Não é a união de fragmentos, porém um todo multidimensional que existe simultaneamente. Embora pouco recorrente, na concepção apresentada pela Professora Wanda, observa-se a presença da dualidade entre corpo e mente:

*Wanda: Eu acredito **que seja muito importante por ser exatamente na fase de desenvolvimento**, o que vai ajudar a **desenvolver o corpo, mente**, a criar o gosto pelo esporte.*

Diferente da dualidade é o desenvolvimento do sujeito como um todo inserido em uma totalidade que influencia nas formas como se percebe o mundo e intervém no mesmo (corporalmente). Os sentidos atribuídos pelas professoras se aproximam de uma concepção que ao envolver a aprendizagem e as relações na escola, também é pedagógica. Para a abordagem materialista dialética, o corpo sendo corporeidade está inserido em uma rede de relações, mediadas ou não. A capacidade crítica não surge no corpo em si, mas em consequência das relações que este corpo estabelece na totalidade. Existem relações de mulheres e homens, que sofrem pressões diferentes da ordem capitalista. Vianna (2006) comenta que na aparência, o veículo imediato de opressão das mulheres são os homens, mas muito mais, é a busca de igualdade em um sistema capitalista que naturalizou a subordinação feminina. Nesse sentido, reside o valor do exercício pedagógico de uma corporeidade consciente, que leve as mulheres a lugares sociais diferentes e a sociedade em sua totalidade, a superar os conceitos dominantes que se internalizaram no transcorrer do tempo histórico.

Em consonância com a abordagem que perpassa a pesquisa, interpreta-se o pedagógico conforme a proposição de Ferreira (2008), quando discute “de qual pedagógico se fala”, e considera as linguagens, a interlocução, as subjetividades que ampliam as compreensões de mundo dos sujeitos. Reconhecer os componentes políticos, éticos e do trabalho em educação que estão implicados, colabora para o entendimento de como essa compreensão se articula ao projeto pedagógico, avaliação e organização da aula (FERREIRA, 2008). Nesse sentido, a Educação Física que se propõe parte dos pressupostos teóricos das professoras, porém se articula ao projeto pedagógico que as escolas possuem. Esse vínculo requer um reconhecimento do referido projeto. As escolas precisam oportunizar espaços para a discussão e constante aprimoramento do projeto pedagógico, para que exista uma ação coletiva que concretize o desenvolvimento dos estudantes. Pelas entrevistas, essa concepção pedagógica parte muito mais da iniciativa individual do que de um trabalho conjunto, principalmente devido aos espaços de diálogo restritos, por conta da redução das reuniões pedagógicas. O sistema de ensino não colabora para que se rompa com a lógica formal. A maioria dos estudantes se encontra nas escolas públicas e dessa forma, ela se torna uma alternativa importante para o desenvolvimento de uma emancipação social. O pedagógico que as escolas assumem é definitivo para a resistência ou a alienação.

Aída: É na escola que se aprende a gostar da atividade física, do esporte, da dança, enfim ... A escola é o primeiro lugar aonde eles vão ter contato. Especialmente na escola pública, onde o aluno não tem acesso a clubes, escolinhas, é na escola que se dá a apropriação do conhecimento da área esportiva e enfim, da questão cultural também do movimento.

A Professora Aída concebe que a diversificação de vivências é bastante restrita para muitas crianças e jovens. O embasamento pedagógico das vivências que ocorrem na escola precisam ressignificar condições de vida, funções sociais distintas (entre mulheres e homens) e muitos conceitos hegemônicos que se internalizam na superestrutura e são apropriados pelos sujeitos como maneiras inegáveis de vida em sociedade. Por isso, a importância do desenvolvimento do método no pedagógico das escolas, para fomentar a criticidade e a leitura transparente da realidade, sem os filtros da ideologia, dos preconceitos e de elementos alienantes.

O método materialista é uma importante possibilidade para a sistematização pedagógica na escola de Educação Básica, desde que esteja pautado em um concreto associado à transformação social. Marx (2008) analisa elementos do método e enuncia o concreto como um ponto basilar na abordagem dialética. Seguindo esse pensamento, Ilienkov (2014, p.01) em sua análise sobre a “Dialética do Concreto e do Abstrato”, aborda “a unidade como lugar de conexão, interconexão e interação de diferentes fenômenos dentro de certo sistema, e não como semelhança abstrata desses fenômenos”. A concepção pedagógica que fundamenta o objeto em questão que é o conhecimento da área de Educação Física na escola pública de Educação Básica, precisa se significar, relacionando o movimento ao conjunto de fatores que influenciam sua constituição. A Educação Física Escolar se insere em um sistema capitalista que defende e torna visceral suas concepções de mundo e de sujeitos. Nessas circunstâncias, o objeto, a unidade necessita ser interpretado na integração com esses elementos. Kosik (1976) apresenta que “se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura e o homem como sujeito objetivo, histórico-social” (KOSIK, 1976, p.52). Na superestrutura ou infraestrutura, se encontram as forças de produção, os meios de produção e suas relações, que implicam no trabalho realizado. Os sentidos presentes na infraestrutura e na superestrutura interferem em todos os processos desencadeados a partir do sistema capitalista.

Para avançar em termos de reflexo e contribuição para o desenvolvimento histórico, a Educação Física necessitaria se pautar em uma organização que primasse o “movimentar-se” como integrante de um projeto social emancipatório. O desenvolvimento do “movimentar-se” ao longo da vida, da Educação Física no decorrer da Educação Básica precisa romper com a lógica capitalista que se manifesta por estar latente na infraestrutura. A lógica capitalista potencializa a força de trabalho, a qual está voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas, das competências que contribuam para o aumento da mais-valia. O “movimentar-se” ao longo da vida precisa ir além, ser consciente, ontológico e elemento incentivador do desenvolvimento crítico da sociedade.

No primeiro bloco de discursos, as interlocutoras enfatizaram a relevância da sistematização do conhecimento da Educação Física, e o sentido do objeto de estudo da área, como o desenvolvimento de capacidades elementares à constituição dos sujeitos, destacando a importância da área por toda a Educação Básica. Aos

discursos anteriormente apresentados, acrescentam-se outros, em que Interlocutoras destacam as relações como bons hábitos, limites, autoestima e a preocupação com a rejeição.

*Marta: Cada um tem a sua individualidade, respeitar o teu corpo, respeitar o do colega, valorizar a questão também da atividade física, levar como um **hábito para a vida**. Tem uns que não gostam de praticar, tu tens que proporcionar que de alguma forma eles desenvolvam e participem na aula e **não sejam rejeitados** pelos outros.*

Existe um padrão imposto pela sociedade capitalista de corpo, afastado da realidade de muitos estudantes. Para os trabalhadores, é um padrão que atende ao modo de produção capitalista no quesito força de trabalho. Por outro lado, ao incentivar o consumo, é o corpo da classe dominante que torna os sujeitos homogêneos. Harvey (2000) em “Espaços de esperança” analisa como o corpo sintetiza as ordens sociais. Especialmente a partir das discussões contemporâneas sobre feminismo e transfeminismo⁵⁸, a compreensão do corpo passou a ser discutida em sua integralidade. Conforme a defesa de Harvey (2000, p.136) “o corpo é crucial na determinação de modalidades de construção e de compreensão de valores e sentidos”. Esse corpo que passa a ter um sentido dialético, é composto por discursos de um sujeito social, por isso é individual, porém contém em si uma totalidade discursiva. Um dos conflitos comentados no decorrer é a própria relação de gêneros, a dificuldade em mediar as relações entre meninas e meninos durante as aulas. As Professoras desta investigação comprovaram que há um tensionamento nas relações, que muitos preceitos hegemônicos são naturalizados e introjetados na escola. Os conhecimentos da área agregados ao longo da vida, preocupação pertinente das Professoras, precisam contemplar também essas questões. O valor da Educação Física desde os primeiros anos do Ensino Fundamental consiste em mediar relações, inclusive dessa natureza, problematizando o teor do que se sobressai na escola, encaminhando o pedagógico para que se torne resistente aos sentidos dominantes que se impregnam as ações educativas.

⁵⁸ Corrente feminista voltada às questões das pessoas transexuais. Devido a falta de visibilidade dentro do movimento feminista, as pessoas trans se organizaram em prol de sua emancipação e autonomia, contra uma estrutura que as deixa à margem da sociedade. Disponível em: < <https://transfeminismo.com/o-que-e-transfeminismo-uma-breve-introducao/>>.

O movimento é a expressão de uma corporeidade, corpo que sente, que é individual e coletivo e nessa perspectiva, possui em si a consciência de um sujeito que se insere em uma classe social que se caracteriza pelas contradições e lutas em contraponto ao sistema capitalista. O trabalho pedagógico na Educação Física precisa considerar a vicissitudes da corporeidade, de um corpo dialógico e dialético, para que “o movimentar-se” tenha novos sentidos.

*Claudia: **Pensar no geral, tu não podes pensar só naquele que se destaca. Eu acho que o grande erro dos professores é esse e eu sinto isso. Porque teve um ano que eu fui com uma escola e eu cheguei na escola e me disseram assim: “eu quero esporte”, e o outro: “eu detesto esporte”. E aí eu tive que pensar no todo.***

*Maria: **Eu vejo a EF como uma disciplina que tem como objetivo trabalhar questões relacionadas principalmente ao relacionamento interpessoal, a questão dos limites, da autoestima, da superação de obstáculos e a questão também que a EF faz com que eu tenha vontade de desenvolver o aspecto de trabalho, de dedicação, de esforço, nessa conquista. A EF ela tem essas possibilidades, ela pelo menos deveria abranger estas questões.***

*Alice: **Tem uma possibilidade bem ampla, de trabalhar também as questões de saúde, de bons hábitos.***

Os discursos que os estudantes possuem por conta de seu corpo precisam ser interpretados, discutidos e articulados a outras abordagens na sistematização dos conhecimentos da Educação Física Escolar. Segundo Harvey (2000, p.137) “toda a contestação de um sistema dominante de representação do corpo vem a se tornar uma contestação direta de práticas corporais”. Existe uma inter-relação entre corpo e sociedade e nesse aspecto, as diferenças entre classes sociais, gênero, e outros inúmeros processos estão inscritos no corpo, em virtude dos complexos processos sociais que intervêm na sua organização (HARVEY, 2000). Na escola, a abordagem de um determinado conteúdo não está contida em si, pois a interpretação dos estudantes, assim como o trabalho pedagógico estão perpassados pelos sentidos que os processos sociais atribuem às atividades. Na especificidades das relações entre meninas e meninos, vem à tona sentidos históricos que se perpetuam, assumindo diferentes formas acompanhando as transformações sociais. Especialmente na Educação Física que possui um caráter relacional estas diferenças se sobressaem e necessitam de problematização para proporcionar a ampliação do conhecimento crítico.

Pode-se acrescentar na abordagem do materialismo dialético, que estas inter-relações precisam se concretizar em um projeto histórico e ontológico. Assim, no

decorrer do trabalho pedagógico as professoras precisam interpretar criticamente os discursos que os corpos dos estudantes possuem e articulá-los ao conhecimento sistematizado assegurando a pertinência da área na Educação Básica. Esse projeto histórico e ontológico se fundamenta nas lutas de classes, no empenho das trabalhadoras para a superação de um processo de exclusão subjacente ao trabalho feminino.

Na especificidade da Educação Física, Taffarel; Escobar (2009) no artigo “Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital”, retomam a crise estrutural do capital e ressaltam a necessidade de discutir o marco teórico da Educação Física nessa conjuntura. Existem três âmbitos fundamentais da prática pedagógica a serem considerados no enfoque com a corporeidade: o trato com o conhecimento, formação do pensamento teórico-científico do aluno e da avaliação do seu rendimento. “Esses âmbitos podem encaminhar duas possibilidades: ampliação do espaço de contestação social ou a reprodução das relações sociais” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p.01). O projeto pedagógico ao ser relacional considera que o conhecimento, a formação do pensamento e o desenvolvimento de estudantes é um suporte fundamental para a produção de um conhecimento que compreenda e interaja com as particularidades do todo da sociedade. Dentre as particularidades, se encontra a condição feminina que historicamente possui um espaço secundário inclusive na Educação Física, área em que o acesso de mulheres em pleno século XX era bastante restrito. O pedagógico necessita abranger o processo histórico que desencadeou as circunstâncias observadas na atualidade. Para se atingir o acesso às vivências corporais de hoje, a organização das aulas de Educação Física em turmas mistas, foram muitas as lutas das mulheres na própria área, sendo que em alguns lugares do mundo, elas sequer podem entrar em estádios⁵⁹. A hegemonia masculina presente no modo de produção capitalista se adapta às peculiaridades locais e a abertura ou não depende também de determinados elementos reguladores do próprio sistema. Ou seja, países ocidentais são mais abertos ao acesso das mulheres no esporte, mas nem por isso as diferenças foram plenamente erradicadas. Essas condições são imprescindíveis de serem percebidas na constituição do trabalho pedagógico.

⁵⁹ Mulheres se disfarçam de homens para entrar em um estádio no Irã. Disponível em: http://espn.uol.com.br/noticia/671113_para-contornar-proibicao-mulheres-se-disfarcam-de-homens-para-entrar-em-estadio-no-ira-mas-sao-barradas>.

As argumentações de Taffarel; Escobar (2009) interpretam que as abordagens da Educação Física estimuladas pelas orientações legais desembocam em uma cultura do corpo que racionaliza a atividade humana, com um princípio funcionalista de soma das partes, que possui um caráter reprodutivo específico que é a promoção do funcionalismo no trabalho. Conforme se analisou no capítulo referente às Políticas Públicas Educacionais, as referências à Educação Física preconizam o funcionalismo, especialmente com as mudanças estruturais que objetivam a ampliação do tempo de trabalho. Para o capital é importante que os trabalhadores estendam o maior tempo possível sua capacidade produtiva, pois no entendimento de uma pseudo crise previdenciária⁶⁰, o sistema tem grandes gastos em manter o efetivo de aposentados. Sem mencionar a retirada de direitos específicos, como a diminuição da diferença de idade para aposentadoria entre mulheres e homens, que não atenta à dupla jornada a qual é submetido um contingente considerável de mulheres.

O movimentar-se nessa perspectiva, contribui para a perspectiva funcionalista, ao adquirir hábitos ao longo da vida, os sujeitos garantem a produtividade esperada pelos mercados. Muito mais que um direito do cidadão, é uma necessidade do sistema, que reproduz o discurso da qualidade de vida como alternativa de manutenção de um contingente efetivo de trabalhadores. A corporeidade possui estreito vínculo com a interação entre homem e natureza proposta por Marx (2013). Esse vínculo também é abordado por Harvey (2013, p.114): “não podemos transformar o que se passa ao nosso redor, sem transformar a nós mesmos. Inversamente, não podemos transformar a nós mesmos sem transformar o que se passa ao nosso redor”. Em “Para entender o capital”, Harvey (2013) discute perspectivas para a corporeidade: como essência implícita no trabalho, pois a mulher e o homem agem sobre o ambiente por meio de um corpo que é matéria; por outro lado, o caráter de mercadoria da força de trabalho que é a corporeidade vida, que é a própria força que o trabalhador possui. Nessa última condição, os processos de controle e regulação do capital tendem a suprimir a consciência crítica, levando o trabalhador e sua corporeidade à alienação. Na

⁶⁰ Referência à PEC 287/ 2016. Proposta de reforma previdenciária que dispõe sobre a seguridade social, estabelece regras de transição para a aposentadoria e outras providências. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/PEC-287-2016.pdf>.

primeira situação, existem as condições profícuas para o trabalho na perspectiva ontológica de transformação.

Bracht (1999) ao analisar a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, compreende que a Educação Física abrange atividades de movimento que só pode ser corporal. Entretanto, os demais componentes curriculares também podem colaborar com a “educação corporal”. A Educação Física em particular, “envolve um duplo aspecto: por um lado, a dimensão das relações hierárquicas, observância de preceitos, normas, da conduta do corpo; por outro, os aspectos do conhecimento propriamente dito”. Ao expor as teorias críticas da Educação Física, se refere à cultura corporal ou de movimento. Uma abordagem crítica que se pautar no movimento humano, está na dependência da representação sobre corpo e atividades corporais (BRACHT, 1999).

Quanto à corporeidade, é significativo remeter ao recorte, que se refere ao trabalho das professoras, ressaltando que são corporeidades femininas que se manifestam nas relações produtivas, que carregam consigo influências da divisão sexual do trabalho e da própria feminização do magistério. Viana (2016) analisa que a corporeidade afeta os sujeitos em termos de sua sexualidade e no conjunto das relações sociais entre os sexos que ocorram na totalidade social. Em um grupo de trabalhadoras, neste caso professoras, há uma identificação coletiva vinculada à condição feminina. Partindo do pressuposto, mencionado nos capítulos anteriores sobre as relações entre meninos e meninas, professora e estudantes, a presença de diferenças nas relações entre estudantes e a naturalização entre professoras/estudantes, é possível inferir que há uma dimensão social implicada na condição feminina que se manifesta nessas relações. Os discursos das professoras são comuns por serem de uma categoria profissional e também, por serem de um coletivo de mulheres.

Há de se considerar os esforços individuais que as interlocutoras empregam nas ações pedagógicas. Entretanto, a concepção emancipatória vai contra a hegemonia e requer o enfrentamento com os mecanismos de opressão e manutenção do poder da classe dominante. Dentre eles, o debate sobre as relações entre o feminino e o masculino que se sobressaem na dinâmica das aulas de Educação Física. A constituição de um projeto social que ressignifique a Educação Física necessita estar pautado nos elementos que rompam com a hierarquização do conhecimento e possibilite a igualdade de vivências, que os estudantes aprendam a

importância da convivência dos gêneros no contexto dos jogos, esportes e demais vivências corporais. A sistematização da área ao longo da Educação Básica precisa compreender o objeto de estudo em suas implicações evolutivas que garantam aos sujeitos a transformação da sua existência. Os discursos das interlocutoras se voltam prioritariamente para aspectos relacionais, o que é significativo na concepção de um corpo dialético. Entretanto, as abordagens sugeridas pelas orientações legais encaminham para o enfoque mais instrumental.

No grupo de interlocução, as Professoras comentaram discutiram o sentido da Educação Física na Educação Básica, expondo alguns argumentos:

*Gl: Eleonora: Quando entrei na escola que trabalho, **predominava futebol**. A cada ano fui tentando colocar algo a mais. Tenho conseguido oficina de capoeira, dança. Mas nesse caso, **os meninos desistem, por causa do preconceito**. Eu procuro colaboradores. O que **eu gostaria que eles tivessem várias vivências e não só esportiva**. Mas se **é pelo esporte que eu vou conseguir a ter essa visão ampla**, é claro que eu vou continuar trabalhando com o esporte e trazer um pouco mais.*

*Elisabeth: É um dos aspectos, mas a função social da EF **é educar a prática corporal, através dos esportes e outras vivências, nenhuma outra disciplina faz isso**. E se a escola é para preparar, entender o mundo ao redor, a EF é para que eles eduquem a parte da atividade física. O que eu busco. Se bem que **dentro disso, têm as relações**, mas o diferencial é isso.*

*Aída: A minha maior preocupação é que **eles gostem da prática das atividades físicas**. Há alunos que passam o ano inteiro sem fazer nada, um que outro. Quando era no turno inverso, tiveram alunos que nunca apareceram, eu nem sabia quem eram e daí no final do ano: “Professora, eu preciso”. Eu disse: “Eu estava aqui”. **Tem que ter o gosto e saber da necessidade também. Somos corpo, precisamos dele**. Como é importante trabalhar a percepção do corpo frente a outras pessoas, são muitas questões que têm que ser trabalhadas, **tem a corporeidade, não só os esportes**.*

As Professoras demonstram a disposição para diversificar as aprendizagens, as vivências. Porém, se os esportes são a garantia de participação das turmas, elas se valem dele para o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, no grupo de interlocução enfatizaram que as relações sociais, valores, são um componente que se integra aos conteúdos desenvolvidos. A educação corporal é mais que isso, é a corporeidade de um sujeito que se integra no mundo. Ainda há de se considerar as particularidades da corporeidade, pois até nessa abordagem existem certos desafios, como desmistificar vivências corporais dos redutos masculinos e femininos. A escola precisa buscar estratégias para romper com esses limites que também se impõem à amplitude de conhecimentos da área. Ferreira (2017) analisa a relação entre professores e estudantes na produção da aula. Para Ferreira (2017, p.122), o

pedagógico é relacional, “existe na ação-linguagem dos sujeitos no trabalho pedagógico”. A Educação Física é rica em relações, pois envolve o corpo em movimento, que por sua vez, não é isolado e surge como consequência de um sujeito que é produto social e histórico do meio em que vive. Estratégias pedagógicas que valorizem as experiências múltiplas de professores e estudantes na apropriação das vivências corporais garantiriam o interesse pelos conteúdos que possuem relevância/necessidade na vida cotidiana.

Estudantes e professores necessitam dessa socialização de vivências, sendo atribuição do professor mediar as relações tendo como suporte a concepção pedagógica da área que se integra ao projeto da escola. Muitos estudantes irão para a aula de Educação Física impregnados por distinções entre feminino/masculino e outras situações que o professor por meio de uma abordagem pedagógica relacional necessita mediar, contrapondo opiniões, com uma interpretação conjunta e crítica da realidade, propondo novas alternativas que contemplem as diversidades que compõem a turma. Nesse aspecto, também está presente a síntese, que é o retorno ao conhecimento inicial, agora com as mediações necessárias para o convívio e aprimoramento das capacidades de cada um em um contexto de trabalho coletivo. A atividade coletiva, a mediação das relações articulada ao conteúdo promove o que Kuenzer (1998), na discussão sobre os desafios teórico-metodológicos na relação entre trabalho e educação, menciona como a união dialética entre o sujeito e o objeto, que nas circunstâncias da produção da aula, seria a interação consciente de professores/estudantes com o conteúdo a ser aprendido, em condições que fortaleçam a importância da área no conjunto de conhecimentos proporcionados na Educação Básica.

5.1.1 Os dilemas pedagógicos: antíteses presentes no cotidiano do trabalho produzido na escola

Os discursos das Professoras expuseram diferenças entre o que se espera da área e o que de fato se concretiza. Esse espaço entre o pensamento e a realidade é definido nesta seção como os dilemas do trabalho pedagógico. O suporte para o desenvolvimento desse trabalho é bastante influenciado pelos processos produtivos de controle e regulação, com diminuição dos espaços de compartilhamento coletivo, fato que pode incorrer no embasamento das perspectivas para a valoração da área.

Eleonora: Não basta tu teres um pensamento crítico, tem que saber trabalhar esse pensamento no esporte, nas questões de gênero, em todas as questões que permeiam a aula de EF.

A Professora Eleonora ressalta algo importante que se aproxima do que é discutido no decorrer desta pesquisa. A distância entre o discurso crítico e as ações que se concretizam na aula, considerando a mesma uma organização pedagógica. Existe uma lógica capitalista que prepondera as atividades em todos os âmbitos, inclusive na escola. Os professores da escola pública de Educação Básica sentem as pressões que se intensificam no decorrer dos anos e que tem se tornando limitante para suas concepções pedagógicas. Inúmeros professores manifestam sua indignação sobre a desvalorização da escola, que funciona na medida dos interesses da classe dominante. Não se pode negar que professores tenham a compreensão política, social, econômica dos encaminhamentos tomados para a educação. O desenvolvimento de uma aula que prime por ações críticas, supõe etapas do método dialético, o qual serve de suporte para essa análise. Saviani (2012) ao se referir à Pedagogia Histórico-Crítica, comenta que o movimento global do conhecimento compreende dois momentos: a percepção do objeto na sua visão imediata, sem evidenciar com clareza como ele é constituído, que embasa a elaboração dos primeiros conceitos e das determinações mais simples; no segundo momento, ocorre o processo inverso que por meio da síntese, passa a ser interpretado como um conjunto de determinações que se relacionam de forma complexa definindo a natureza concreta do objeto.

Asaléa: Eles têm que ter conhecimento de uma história de como surgiram as coisas e como estão agora, porque com o tempo vai mudando. Era de uma maneira e quer queira, quer não, eles têm que ter esse conhecimento de como era, como é para saber que podem acontecer mudanças também.

O movimento sobre o que a Professora Asaléa comenta, se vincula à historicidade, com a importância de compreender o objeto por meio de sua organização, a partir de um surgimento, que tornará aprofundada a organização do conhecimento. Muito provavelmente, para que exista uma distância entre o pensamento crítico e a produção da aula, em certas situações, o conhecimento nas aulas de Educação Física permanece no primeiro momento, no contato mais imediato com o objeto e o desenvolvimento de conceitos iniciais. O processo de

síntese requer uma sistematização aprofundada das determinações implícitas no objeto, que exige um estudo aprofundado das relações que o tornam uma totalidade ao final do caminho percorrido. Nesse sentido, retoma-se a discussão sobre a articulação entre teoria e prática presente no segundo capítulo desta pesquisa. Vásquez (2011) analisa que o conhecimento empírico é o início de um processo maior e a evolução do conhecimento teórico se organiza em decorrência das necessidades práticas de produção da vida humana.

A concepção pedagógica assumida na Educação Física Escolar necessita primar pela articulação teoria e prática a qual ocorra desde o contato inicial com o objeto, como proposição para um conhecimento emancipatório. No artigo sobre a “necessária radicalização da teoria pedagógica da Educação Física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho”, Frizzo (2015) observa:

a explicação das regularidades expressas no trabalho pedagógico, permite entender os fenômenos educacionais existentes no âmbito escolar, cuja elaboração científica possibilita um salto qualitativo para a superação dos problemas demandados pela própria realidade escolar, através das sínteses explicativas produzidas (FRIZZO, 2015, p.152).

A síntese se relaciona à concretização de um novo conhecimento embasado na realidade em suas diferentes perspectivas, social, econômica, política e principalmente histórica. Ao se analisar a organização do objeto de estudo da Educação Física Escolar, é preciso compreendê-lo em um processo histórico e como os sujeitos se inserem nessas relações. O ensino das diferentes formas do movimentar-se precisa reconhecer a aproximação do mesmo com o objeto de estudo e a partir dessa percepção imediata, compreendê-lo e transformá-lo, possibilitando que nesta abordagem pedagógica, a definição do mesmo seja ressignificada pela apropriação teórica e experiencial dos estudantes. Kuenzer (1998, p.59) argumenta que “o conhecimento deixa de ter uma existência externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem”. Saber aplicar o pensamento crítico envolve ter a ciência do conjunto de conhecimentos que compõe a Educação Física Escolar, o projeto de sociedade que se almeja e a concepção pedagógica que embasa a escola.

As Dialéticas do Feminino se agregam a essa sistematização para problematizarem a condição feminina que no entendimento de Mitchell (2006), possui situação fundamental e marginal, fundamental na condição humana, marginal nos papéis econômico, social e político. Pode-se somar que a pedagogia dominante

também internaliza as circunstâncias presentes na sociedade capitalista. Nesse sentido, é imprescindível a desconstrução dos discursos que reproduzem diferenças entre mulheres e homens, compondo discursos renovados articulados a uma concepção pedagógica de resistência.

Tais encaminhamentos corroborariam para o enfrentamento dos dilemas ressaltados por várias Professoras desta investigação:

*Benedicta: Eu acho que as crianças em si gostam e é **um pouco desvalorizada nas escolas**, porque um tempo atrás tínhamos mais competição, tinha mais participação e entusiasmo, saíamos para representar a escola. A EF **está um pouco em segundo plano nas escolas**.*

*Asaléa: **Pode não ser assim tão pertinente num concurso**, que a EF não é tão cobrada, mas num contexto geral para que as pessoas tenham conhecimento do próprio corpo, de uma saúde, acho que ela faz parte, integra. É tão importante quanto as outras.*

Primeiramente, as Professoras comentaram sobre a pertinência da área para a Educação Básica. Entretanto, ao serem indagadas sobre como o entendimento se concretiza, elas comentaram que de forma geral tem ocorrido uma diminuição dos incentivos no decorrer dos anos e que o componente curricular é mais ou menos valorizado dependendo da Escola. Nessas duas situações, há uma implicação da gestão de determinadas escolas e da rede municipal e em uma instância maior, das orientações legais para a Educação Física Escolar.

*Aída: **Eu já dei numa escola onde a EF Escolar era praticamente anulada**, assim, uma falta de espaço, por não ter onde fazer EF. Era bem complicado. Agora aqui não, nessa escola aqui é bem ... acho que todo mundo reconhece a importância que tem a EF Escolar, pra todo mundo.*

*Maria: **Ela não é compreendida nessa mesma perspectiva**. Não é compreendida e na verdade, se houvesse um investimento maior, com mais tempo de prática dos alunos pode ser que eles viessem a ter outra postura.*

*Alice: na escola que estou atualmente, ela **é tratada como uma disciplina igual às outras**, né? Tanto na avaliação, na distribuição da carga horária, sabe? Não é aquela coisa assim: "ah, não tem ninguém, vai botar EF porque é um espaço furado. Então vão botar tudo pra quadra." Elas não veem como isso, nem eu também.*

Este grupo de discursos possui algo em comum que é a desvalorização da Educação Física Escolar, observada nas expressões: "segundo plano", "pertinência", "incompreensão", "um pouco anulada". Pela constatação das Professoras, existe um espaço que está sendo perdido. Pode-se afirmar que com a diminuição das

iniciativas, passa a ficar restrito também o espaço pedagógico. Ferreira (2017) analisa a imprecisão do que é pedagógico na escola:

Existe uma urgência de maior clareza quanto aos componentes políticos, éticos, e característicos do trabalho em educação implícitos na concepção de pedagógico, para que, desse modo, se possa entender melhor como elaborar um projeto pedagógico, uma avaliação pedagógica, uma aula pedagogicamente organizada (FERREIRA, 2017, p.117).

Indubitavelmente, a imprecisão analisada por Ferreira (2017) interfere na definição da área no cotidiano da escola de Educação Básica. Especialmente os componentes políticos têm interferido na consolidação da Educação Física Escolar. Qual o espaço pedagógico a ela destinado em uma estrutura organizacional que prima pelos resultados das avaliações externas? Apesar das exigências do capital e das pressões que decorrem do modelo imposto, as escolas precisam buscar alternativas para minimizar as desigualdades, a hierarquização dos conhecimentos. A concepção pedagógica que uma rede de ensino, escola e professor adotam, tem impactos no conhecimento e repercute na organização social, nas compreensões sobre a sociedade e os lugares de mulheres e homens nessa estrutura. Existem intencionalidades implícitas que têm perpetuado a condição secundária da Educação Física e influenciado diretamente o pedagógico que a área produz. No interior desse pedagógico se manifestam outras relações que compõem uma rede, entre elas as que se manifestam com as Dialéticas do Feminino.

No Grupo de Interlocução, surgiram outras problematizações sobre os desafios da Educação Física na escola de Educação Básica:

*Gl: Deise: A **participação e o interesse têm que ser para todos.***

*Wanda: Parece que a gurizada tem poucos sonhos, os sonhos são muito pequenos. Então, **pelo menos na EF tentamos que eles se importem um pouco.***

*Aída: **É uma geração muito complicada.** Parecem um pouco acomodados. **Isto desestimula.** A gente planeja, **faz algo diferente na escola**, quem quer participar? Ninguém. **Esses dias teve um evento diferenciado para levar os alunos. Não queriam ir**, eu consegui vinte alunos e poderia levar 30. Nós pagamos o ônibus e o resto o diretor pagou. Um **desestímulo** sem medida.*

*Alice: **Eles batem de frente**, sem saber ouvir. Eu insisto, **o que na vida não tem regras?** Até para entrar numa fila do banco tem que ter regra. **Tem apatia e ao mesmo tempo tem violência**, explosivos.*

*Aída: Bem complicado. **A disciplina da EF não é uma disciplina fácil. Ela é muito ampla**, tu não dás conta de toda a amplitude dela, de tudo tu vais ter que direcionar o teu trabalho para algumas direções.*

*Deise: Quando o aluno veio perguntar quanto que valia, quando que nós em outras épocas, os alunos faziam porque gostavam, e agora elas perguntam. **Se não valem nota, eles não fazem e ninguém obriga.***

*Claudia: **É um absurdo ter que barganhar.***

Elisabeth: Na nossa época a EF e a aula de Artes eram o lúdico da escola. Hoje em dia, tem o celular, tem outros concorrentes.

Nas entrevistas, as interlocutoras comentaram sua percepção sobre a área e a seguir, refletiram se a sua concepção coincida com a realidade. Há uma dissonância entre a concepção idealizada e a outra que se concretiza na escola. Essa situação se assemelha ao comentado em “Ideologia Alemã” (MARX, 2007) sobre a condição ilusória ou real das verdadeiras relações, atividades, organização política e social. Para as Professoras da investigação, há prevalência de uma condição ilusória, diferente do concreto observado. Admite-se que há uma concepção da realidade de “cabeça para baixo”, ou seja, as constatações se originam distanciadas da realidade, por isso a inversão entre o que é projetado e o fato em si. Muito provavelmente, com suas excelentes intenções, embasam as aulas no princípios essenciais de valorização do objeto, os quais foram expostos anteriormente nesta seção, porém no processo, seriam necessários mais alguns ajustes entre a concepção que se deseja e a receptividade da mesma, o que sugere uma construção coletiva do conhecimento.

Conforme comentado em capítulos anteriores, e que se manifesta aqui novamente, existem situações em que as professoras necessitam “negociar” com os alunos, para que ambas as partes envolvidas no processo pedagógico se sintam em parte satisfeitas com a aula. Quando as interlocutoras se referem a essa negociação, comentam que é muito frequente, e em certas circunstâncias desgastante, pois os estudantes, na perspectiva delas, preferem o futebol a qualquer outro conteúdo, enquanto as professoras gostariam de diversificar os conteúdos. Elas comentam que a associação da Educação Física Escolar com o futebol ainda é muito recorrente e propior para os estudantes que o objeto de estudo da área é muito maior, requer muitas conversações, pois este permanece como um ponto de resistência ao trabalho pedagógico que realizam. Esta situação se aproxima da discussão de Ferreira (2017, p.121) sobre o “pedagógico ser social e socializante”. Para Ferreira (2017, p.121): “A condição de quem deseja aprender é o elo que supera o antagonismo entre professores e estudantes. Aprender é também desejo e sobre este, há uma força individual de responsabilidade de cada sujeito”. A área em questão, a Educação Física Escolar, possui um caráter relacional que se sobressai, por ter como pressuposto os sujeitos em movimento. Esse movimento, mesmo quando não analisado nesta perspectiva, não é um movimento em si, pois carrega

consigo as implicações sociais dos sujeitos. Assim sendo, precisa existir entre professoras e estudantes, uma abertura para que os desejos de conhecimento sejam compartilhados.

A crise social se reflete na escola e dentre os efeitos que se observa, está o que as professoras definem como “apatia”. A escola da Educação Básica possui muitas normatizações, orientações legais, algumas impossíveis de serem aplicadas devido a amplitude de exigências, que concentram nesta instituição a resolução também dos dilemas de ordem social extraescolares. A discrepância entre o nível de exigências, o suporte e aquilo que se consegue concretizar, em que a estrutura escolar pública em determinadas situações, se torne “obsoleta”. Especialmente com a globalização, a mundialização da internet, muitos professores relatam que precisam concorrer com artefatos que para os estudantes são mais atraentes do que os recursos disponibilizados nas escolas. A estrutura escolar, especialmente física, permanece há mais de um século, enquanto as relações sociais e históricas se modificaram enormemente, o que leva a se refletir sobre a necessidade de uma mudança estrutural na instituição.

Conforme a “Ideologia Alemã”, Marx; Engles (2007) argumentam que o Estado interfere na estrutura social, definindo o processo de vida de determinados sujeitos. Com isso, impõe limites aos sujeitos, fazendo com que pareçam diferentes do que são realmente, das suas produções materiais e do seu trabalho. Nas condições do capitalismo, não prevalece o desejo dos sujeitos e o que eles se tornam passa a ser estranho a eles, ou seja, há uma distância entre a efetivação de uma realidade que é capitalista e não ontológica, e o objeto de vontade dos trabalhadores. A escola possui finalidades específicas para o capital, e o pouco desenvolvimento estrutural aconteceu na medida dos interesses do mercado. Nesse sentido, reside a importância em transformá-la, para que efetivamente se torne espaço de práxis, que ofereça subsídios importantes para a melhoria das condições materiais de vida em sociedade. O pedagógico assume espaço importante nessa premissa, pois nele se encontram as relações sociais e produtivas, a historicidade dos sujeitos as quais articuladas, necessitam se direcionar para a valorização da linguagem da vida real, de uma realidade que supõe uma classe trabalhadora que merece ultrapassar os limites da vontade do capital.

5.2 Proposições para o trabalho pedagógico: entre a didática, as relações e as possibilidades

A composição da investigação, que partiu da centralidade do trabalho presente em Marx (2013), que se articula ao trabalho pedagógico para a compreensão de que forma essas categorias integradas organizam o trabalho desenvolvido na escola. O trabalho pedagógico na perspectiva das “Dialéticas do Feminino” é uma categoria em construção, pois, com a produção de dados, buscou-se perceber, a partir das professoras de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS), as formas de constituição desta especificidade do trabalho.

Conforme comentado no início da investigação, ainda são poucas as produções acadêmicas que discutem sobre o “trabalho pedagógico” na perspectiva a qual se tem delimitado, que considera o contexto da sociedade capitalista. Assim, o “trabalho pedagógico” é apresentado a partir das teses de: Celi Nelza Zulke Taffarel (1993) intitulada “A formação do profissional da educação: o processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física”; de Giovanni Felipe Ernest Frizzo (2012): “A organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na escola capitalista” e do livro de Luiz Carlos de Freitas (2014) “A Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática” que trata da sua tese de livre-docência defendida em 1994. Também integram os subsídios para a compreensão da categoria, as produções de Liliana Soares Ferreira e do Grupo Kairós/UFSM – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas (FERREIRA, 2008), (FERREIRA 2011), (FERREIRA 2017). Corroboram para a investigação estudos sobre professores de Educação Física (MOLINA NETO; FRIZZO, OLIVEIRA E SILVA, 2013), (MOLINA NETO, 1998), entre outras produções.

No âmbito dos acontecimentos que ocorrem na escola, o trabalho pedagógico (TP) é central e justifica sua importância nesta investigação. Analisá-lo supõe compreender outras categorias como o “trabalho”, conforme argumentado no quarto capítulo, seguindo as proposições de Marx e o “pedagógico”, que articulados direcionam intencionalidades e as produções que acontecem na escola e envolvem professores e alunos. A seguir são apresentados excertos dos discursos das professoras que evidenciam sentidos:

Quadro 02 – Sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico pelas Interlocutoras

TP como Didática	TP como Relação	TP como Possibilidade
<p>Wanda: Planejar uma aula, para poder passar aos alunos uma sequência durante o ano inteiro e não se tornar repetitivo.</p>	<p>Eleonora: É entender o aluno, cada aluno, a turma, como cada um está se desenvolvendo, como a turma aprende, para planejar em cima dessa visão pedagógica que eu tenho de cada aluno e da turma. Há turmas bem específicas que avançam, tem outras que tenho que ficar insistindo.</p>	<p>Maria: o método para atingir o objetivo, para mim o TP feito é esse, tu vais analisar aquilo que tu tens, o grupo de alunos, de alunos aonde tu desejas chegar e vai traçar teu método.</p>
<p>Claudia: A organização da tua aula, do teu planejamento até a finalização. É o que contempla o aluno na tua aula.</p>	<p>Elisabeth: O TP é criar as condições para que a aprendizagem aconteça. Mediação entre o professor traz, o aluno traz e o currículo objetiva.</p>	<p>Rafaela: Eu entendo como uma organização, que possibilite e facilite o atendimento. Uma estrutura, um processo que deve existir, para que assim, se alcance os objetivos.</p>
<p>Benedicta: É toda essa parte por trás da aula propriamente dita desde a parte do planejamento, de reuniões, para fazer um trabalho em conjunto com outras professoras. Todo um planejamento por trás da aula, uma parte mais teórica e necessária.</p>	<p>Melânia: Eu procuro uma sequência em prol de uma sociabilização, para gostarem da atividade física. Para que servirá esse conhecimento, para entenderem o porquê da EF na escola.</p>	<p>Alice: Um planejamento, sempre voltado para que eles evoluam dentro das possibilidades, dentro dos limites deles.</p>
<p>Marta: Os conhecimentos que você adquiriu em uma parte da tua formação, não é só o dar aula, parte pedagógica é um contexto maior. São aprendizados da parte de Psicologia também, da parte didática, da parte das teorias, tudo isso que dá embasamento para aplicar dentro da aula.</p>		<p>Asaléa: A parte pedagógica engloba todo o conhecimento deles, de teoria, de prática, para própria vida. Não adianta trabalhar só na prática.</p>
		<p>Helena: Desenvolver ao máximo o potencial de cada aluno de acordo com a individualidade, que isso é muito importante.</p>
		<p>Deise: O estudo que faço do que tenho disponível na escola, e que eu tento levar para os alunos aprender da melhor maneira possível.</p>

Fonte: A Autora.

Nos discursos das interlocutoras, o trabalho pedagógico se relaciona à sistematização necessária às especificidades de uma atividade dessa natureza. As Professoras consideram que o conhecimento, principal produto do trabalho pedagógico é resultante de uma sistematização que requer articulação entre teoria e prática, a organização de uma sequência pedagógica, que proporciona sistematiza o conteúdo e acima de tudo para elas, a prioridade é o estudante. Nesse sentido, o trabalho pedagógico inicia com o reconhecimento da turma e se aprimora com o desenvolvimento dos estudantes. O trabalho é compreendido como uma atividade voltada a um fim, que envolve a modificação consciente da natureza, tornando-se, dessa forma, uma condição humana vital. O pedagógico trata de um conjunto de elementos que conduzem a produção do conhecimento, sendo simbólico e consciente, caracteriza-se por ser sistemático e intencional, definindo uma objetivação. Nesse sentido, a constituição Trabalho Pedagógico engloba toda a produção do conhecimento intencional que ocorre na aula (MARX; 2013; FERREIRA, 2017).

Percebe-se a preocupação com o conhecimento intencional e a necessidade fundamental do planejamento. Esse conhecimento na percepção das Professoras se relaciona ao objeto de estudo da Educação Física na escola de Educação Básica, o “movimentar-se”. Como o movimento é bastante diversificado e varia por diversos fatores relativos à vivência corporal, elas ressaltam a importância de que os estudantes sistematizem a importância do movimento ao longo da vida. Nessa perspectiva, podem-se aproximar os sentidos da transformação das condições materiais de existência, por ser algo que uma vez compreendido, colaborará para a vida em sociedade, ao possibilitar o entendimento do corpo como algo que interage com a natureza e que se situando nesse entremeio de relações, pode se subjuguar (ou não) às circunstâncias de regulação das forças produtivas. Compreender o trabalho no seu enfoque “pedagógico” implica na constatação dos elementos que constituem uma aula que não é isolada em si, que se insere em uma instituição e sistema maior de múltiplas relações que afetam o seu andamento.

O “trabalho pedagógico” é um conceito de grande importância nas publicações do Grupo Kairós (CE/UFSM), tornando-se centralidade nas pesquisas

desenvolvidas. Busca-se, dessa forma, em diferentes contextos educativos, perceber como professores e professoras se constituem profissionalmente, e quais são as percepções sobre o trabalho que acontece na escola, nos seus diversos níveis de ensino e instituições.

Observa-se que o pedagógico se fundamenta em uma historicidade, assim como outros elementos apresentados na pesquisa, a mediação, as contradições e a totalidade. O trabalho pedagógico tem assumido no decorrer do tempo, diferentes formas, pautado nas intencionalidades de distintos grupos sociais. Por esse caminho, podem existir maneiras diversas de constituição desse trabalho na escola. Para Mészáros (2008), em “A Educação além do capital”, o sistema mercantilizado tem promovido nos sujeitos a internalização da legitimidade de uma posição social hierárquica, com expectativas adequadas, assim como condutas permitidas a partir do grupo ao qual se encontram. Logo, o pedagógico tem duas vias principais, que podem se desdobrar em inúmeras possibilidades: a manutenção da divisão de classes e no interior dessas classes, de uma condição reservada à mulher; ou encaminhar assumir posturas emancipatórias, que promovam atitudes renovadas nos sujeitos.

Nesta investigação, observa-se o pedagógico pela articulação estabelecida desde o curso de graduação, o cotidiano da escola, a condição feminina, os sentidos atribuídos à Educação Física Escolar, a forma como eles convergem para a constituição do trabalho que é produzido na escola.

Assim, a categorização dos discursos sobre trabalho pedagógico se concentrou em três enfoques principais: a *didática*, as *relações* e as *possibilidades*. Bastante recorrente, várias interlocutoras associaram o trabalho pedagógico ao conjunto de elementos necessários para organizar o processo didático da aula. Entre as expressões que remetem à Didática estão a sequência (pedagógica), a teoria que embasa a produção da aula e são interligadas pelo planejamento. Os discursos nesta perspectiva relacionam o trabalho pedagógico com uma estruturação direcionada para técnicas que auxiliam na produção da aula.

É importante salientar a distinção entre didática, metodologia e Pedagogia. Para Ferreira (2010, p.234) em “Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária”, considerá-la no plural, “generalizaria a prática, o que desencadearia torná-la sem especificidades de estudo e, por esse motivo, uma área de conhecimento com menos valor”. Ferreira (2010) realça o caráter dialógico da

Pedagogia por relacionar-se com sujeitos, ações e histórico, pelas transformações pela qual passou em diferentes contextos sociais. Contudo, há necessidade de delimitar as diferenças:

Pedagogia é a ciência; metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico; e didática é a ação pedagógica em si, seu *modus operandi* e as concepções que o subsidiam. Isto posto, percebe-se que didática e metodologia são integrantes da Pedagogia, e esta é responsável por pensar e propor didáticas e metodologias em acordo com as teorias e entendimentos da educação (FERREIRA, 2010, p.235).

Partindo da conceituação mencionada, a metodologia e a didática inserem-se na Pedagogia. Neste estudo, observou-se uma certa analogia entre trabalho pedagógico, didática e metodologia. Em acordo com a conceituação apresentada por Ferreira (2010), a Pedagogia como um campo científico contém em si diferentes proposições didáticas e metodológicas, engloba o espaço escolar e não escolar. “É importante ressaltar que não há Pedagogia somente na escola, mas em todo o contexto social” (FERREIRA, 2010, p.235). “A Pedagogia é elemento cultural no sentido amplo, integra a cultura e é dela referente, além de contribuir para sua socialização” (FERREIRA, 2010, p.235). Com isso, o pedagógico torna-se um elemento do campo educativo em toda a sua abrangência. O discurso da Professora Rafaela reforça a perspectiva da Didática ao analisar o processo, as etapas que envolvem a organização do conhecimento:

*Rafaela: O pedagógico se relaciona diretamente com os **processos educativos**, o que tu fazes pra atingir, qual é o caminho que a gente vai traçar, para atingir um objetivo.*

Nota-se que no entendimento do trabalho pedagógico semelhante à *Didática*, considera partes significativas do planejamento e da organização do trabalho. As estratégias selecionadas para a organização do processo pedagógico que estão condicionadas às percepções de mundo dos sujeitos, porém capazes de transformar-se pela resistência. Freitas (2014) elaborou sua tese de livre-docência sobre a organização do trabalho pedagógico no período que coincidia com o impacto da Didática, mencionado na seção anterior. Nesse sentido, compreende que a “Didática é um termo que deve ser subsumido ao de organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2014, p.94). Analisou o trabalho pedagógico, enfatizando os pares dialéticos objetivos gerais/avaliação da escola, conteúdo/forma geral do

trabalho pedagógico da escola, os quais modulam categorias mais específicas no interior da sala de aula. Quanto à categoria “trabalho”, apresenta uma diferenciação da análise de Libâneo (1998), pois, segundo Freitas (2014), “o trabalho no interior da atual organização da escola, é trabalho desvinculado da prática social mais ampla” (FREITAS, 2014, p.99). Para contrapor essa caracterização, o trabalho precisa ser compreendido como valor social, a prática refletindo-se na forma de teoria que retorna à prática, no constante ciclo de aprimoramento (FREITAS, 2014). Pode-se discorrer que a escola, como instituição social, tende a reproduzir os modos de produção capitalistas, por atender projetos hegemônicos específicos, seja do Estado, seja da sociedade civil. O materialismo histórico e dialético oferece subsídios significativos para o rompimento dessa condição.

O trabalho pedagógico, na abordagem de um planejamento pautado nas *relações*, perpassa pelos processos didáticos, tendo como foco principal as relações entre estudantes e deles com a sociedade. Relações que no pedagógico, não podem desconsiderar o cenário capitalista que busca subterfúgios para se manifestar nos conteúdos escolares. Às Professoras, fica reservado o olhar analítico de alerta à natureza dessas relações. A proposição desta pesquisa busca a discussão acerca das articulações do trabalho com a realidade social que dialeticamente se comunicam, inseridos em uma totalidade que é a sociedade capitalista, manifestando-se no interior dessa as lutas, as transformações e a constituição dos sujeitos como fruto de todos esses complexos processos. Além da referência às *relações* apresentadas na tabela, o discurso da Professora Esther integra a referida perspectiva:

*Esther: Não envolve somente a aula em si, **mas toda uma estrutura dentro da escola**. Desde a coordenação, passando pela direção, coordenação e chegando ao professor, para que o professor tenha tranquilidade para que possa fazer o seu trabalho. E claro, chegando na aula que é ali que tudo ocorre.*

A Interlocutora evidencia elementos significativos sobre o envolvimento de toda a escola, que se organiza para valorar a produção da aula. Ao se considerar o todo da escola nessa perspectiva, são abordadas as diferentes relações que compõem a instituição. Um trabalho que envolve diferentes sujeitos e que por meio da aula, produz conhecimentos que partindo de um determinado objeto de estudo que caracterize uma área, ultrapassa o conhecimento instrumentalizador ao proporcionar ao estudante a capacidade interpretativa da realidade. Sobre essa

questão, Saviani (2007a, p.160) analisa que no Ensino Fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida em sociedade.”. As Professoras em estudo se encontram no Ensino Fundamental e abordam indiretamente o trabalho em suas aulas, mais direcionado ao estudante incorporar os conhecimentos e aplicá-los na realidade, transformando as condições materiais, poder relacionar-se melhor, usufruir o direito ao “movimentar-se” e reivindicar espaços de convivência para o lazer e as práticas corporais.

O trabalho, conforme Ferreira (2014) argumenta em “Trabalho de professores e conflitos na escola”, é uma forma de pertencimento e reconhecimento na sociedade. Entretanto, pelas características próprias do contexto dominante, pelas demandas econômicas e sociais, o professor busca no emprego condições vinculadas ao trabalho. Conforme a diferenciação conceitual explicitada por Ferreira (2014, p.07), “o trabalho existe antes e depois do emprego, estabelecendo a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais”. Esse seria um dos motivos pelo qual os professores, em sua maioria, ficam à mercê dos mecanismos de controle do capital, fato que, frequentemente, se torna um obstáculo, pois impregna as significações e intencionalidades que permeiam o pedagógico das instituições e se internalizam na individualidade dos envolvidos nos processos educativos. Na pesquisa observa-se o “pertencimento” na equivalência dos discursos. Mesmo com o pouco convívio entre as interlocutoras, por serem de escolas diferentes, percebe-se que há um discurso que define a categoria profissional. Amaral (2016) em sua tese de doutoramento analisa a profissão como uma construção social que se produz por meio do trabalho, especialmente aquele que se concretiza nos espaços de organização coletiva. Conforme mencionado no Capítulo 4, as Professoras participaram em pelo menos algum momento, dos encontros da Educação Física para todas as escolas municipais. De certa maneira, a oportunidade do encontrar-se fortalece os discursos e os aproxima em muitas circunstâncias. A escola também é um espaço profícuo para que os elementos profissionais se fortaleçam. Assim, por meio de seus discursos, as interlocutoras se aproximam nos dilemas e desafios que constituem os professores de Educação Física Escolar. A própria organização histórica da área e do professorado encaminha essa semelhança entre os entendimentos acerca das possibilidades da área e da produção de um conhecimento intencional. Ainda assim, há de se

considerar que os discursos são fundamentados mais nas expectativas do que na materialização do trabalho.

Outro aspecto relevante reside no fato de que são discursos femininos que se aproximam. Professoras em escolas diferentes encontram pontos comuns em que suas concepções se assemelham. Quando analisam o desafio das relações entre meninos e meninas, abordam uma naturalização que está fortemente impregnada na sociedade, mesmo com todos os avanços e discussões sobre essas discrepâncias.

O enfoque nas *relações* está especialmente pautado no conhecimento da turma como um grupo que a partir do objeto de estudo que é o “movimentar-se”, age e interage em acordo com as concepções de mundo, tendências coletivas e pressões hegemônicas. A aprendizagem de um mesmo conteúdo pode variar em turmas diferentes e muito disso é consequência das formas como os estudantes realizam suas vivências corporais na escola e anterior a ela. Embora a mediação tenha se sobressaído como uma das categorias em evidência, pode-se constatar que a prevalência é das “relações” como prática social muito mais do que uma mediação propriamente dita, a qual requereria processos mais dialéticos. Libâneo (1998, p.22) define trabalho pedagógico como uma prática social que “atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos”. Esse fato ressalta a mediação pedagógica que determina finalidades sociais, políticas e as formas de intervenção no ato educativo (LIBÂNEO, 1998). Como a atividade humana é intencional e a educação, por sua consequência, também é, sempre existem intencionalidades presentes em suas ações e, como as práticas sociais não são isoladas, refletem o contexto maior que é a sociedade. Logo, o trabalho pedagógico, na perspectiva de Libâneo (1998), envolve a significação das práticas produzidas na escola e no campo educativo.

No que se refere aos vínculos do trabalho pedagógico com as Dialéticas do Feminino, em uma abordagem que considera relações e práticas sociais, indubitavelmente contém em si, as diferenças entre o feminino e o masculino que surgem durante as atividades em grupo, os jogos e os esportes. Romero (1994) no estudo sobre “A Educação Física a serviço de uma ideologia sexista”, os professores de Educação Física enfatizam a socialização dos papéis sexuais dominantes, na organização da aula, na distinção de atividades para meninas e meninos, por toda a herança histórica a qual se tem comentado no decorrer desta investigação.

Conforme Romero (1994) os professores tendem a atribuir atividades diferentes para meninas e meninos, fato que, do ponto de vista do desenvolvimento global, encaminha processos educacionais diferentes e em acordo com uma Educação Física sexista, mesmo que nem sempre as professoras concordem com o critério de distinção dos papéis sexuais. A respeito desta distinção de atividades, surgiram problematizações no grupo de interlocução:

*G.I. Eleonora: Um dos maiores embates que eu tive quando eu entrei no município, foi que **os meninos achavam que tinham direito sobre a quadra**. Como assim? Uma boa parte das minhas aulas são todos juntos, e daí, se houver jogos vamos organizar da melhor maneira possível que todos fiquem contentes e participem de forma prazerosa.*

*Aída: **Quando é explicado, eles passam a aceitar, mas se não fosse a minha imposição como professora, não teria. Eles costumam reclamar: Elas nem sabem jogar! Então eu vou dar mais tempo para elas saberem mais. É muito mais argumentar, não sei se é uma questão de colocar no planejamento, no papel.***

*Deise: Eu penso que **nas entrelinhas se naturalizam essas ações.***

*Elisabeth: Mas **existe a disputa** de poder, até por serem mais extrovertidos. Há uns que são muito "fominhas". Há **essa disputa do local, do conteúdo, tem que mediar.***

Pelos discursos das interlocutoras, evidenciam-se as Dialéticas do Feminino como constante nas aulas. As relações entre gêneros, que resultam de uma construção social, surgem na realização das atividades e quando não mediado no sentido dialético, colabora para uma concepção pedagógica sexista, hegemônica, a qual hierarquiza lugares sociais ao considerar que todas as mulheres e homens possuem diferenças em habilidades. A percepção necessita ultrapassar o biológico, pois, os sujeitos são múltiplos em seus entendimentos e que as maneiras de se movimentar acompanhadas de um embasamento pedagógico emancipador, não consideram as desigualdades, e sim as alternativas que cada particularidade humana possui na consolidação de projetos coletivos que promovam a inversão dos sentidos que são naturalizados nas relações. Essa dinâmica se aproxima das observações de Scholz (1996, p.17) sobre a "institucionalização e internalização de normas sancionadas pela coletividade". Historicamente, mulheres foram resistência e exigiram seus direitos. Ocorre que muitas orientações se internalizaram na esfera social, garantindo certa influência de dominância nas relações. Por isso a importância de sistematicamente aproveitar as brechas sutis e marcantes da aula para promover o debate sobre as relações de gênero. Esse enfoque das relações necessita permear o projeto pedagógico e assegurando a valorização da condição feminina que repercute no trabalho que a escola realiza.

O trabalho pedagógico como *possibilidade* se vincula às perspectivas e contribuições da área para que se concretizem objetivos educacionais que contribuam para o desenvolvimento do sujeito social. Nesses termos, o “método” articula o conteúdo às expectativas de conhecimento que se perpetuem para além do período de escolarização. Há uma consideração das particularidades de cada estudante e como cada uma possa ser potencializada com vistas à vida em sociedade. Embora o trabalho pedagógico realizado não chegue a ser contra-hegemônico, pontua alguns aspectos que remetem à articulação dialética entre conteúdo e contexto. Taffarel (1993) pauta-se no materialismo histórico e dialético e analisa como os mecanismos do modo de produção capitalista interferiam em um Curso de formação profissional em Educação Física. Comenta que a hierarquização e a burocratização manifestam-se na escola por esta ser um espaço político, o qual encaminha inúmeros tensionamentos, rupturas e descontinuidades. Nessas circunstâncias, os interesses de classe também se manifestam nas produções dos professores. Assim, investiga a natureza do trabalho pedagógico marcado pela sociedade capitalista e as alternativas para a elaboração de ações transformadoras. Taffarel (2010) no debate acerca do trabalho pedagógico, analisa a natureza desse processo e as significações que possibilitam a conversão das ciências em materiais de ensino, a conversão do conhecimento científico em saber escolar, nos quais se incluem conhecimentos, atitudes e convicções inseridas em experiências socioculturais, estabelecendo, dessa forma, consonância com as fundamentações teóricas compatíveis com o materialismo histórico e dialético.

No que tange à condição feminina, dentre as alternativas pedagógicas, se encontra a possibilidade de desconstruir os discursos vigentes sobre mulheres e esporte, oportunizando entendimentos diferenciados aos estudantes. Reconhecer o espaço das mulheres na área esportiva e as lutas travadas por elas para sua valorização, implica em valorizar o esforço que também se concretizou em conquistas em outras áreas. Quais são as possibilidades para a condição feminina na Educação Física Escolar na Educação Básica? A sociedade sexista impregna os pensamentos e as ações e desde o ingresso na Educação Básica, por consequência dos sentidos que transitam na totalidade, muitos estudantes reproduzem as diferenças. A Educação Física Escolar tem um compromisso árduo de romper com os discursos hegemônicos e ampliar as possibilidades para que as estudantes tenham acesso ao conhecimento em situação de igualdade com os meninos.

Rompendo com os espaços femininos e masculinos instituídos e naturalizados pelo sistema capitalista nas escolas. A quadra, por exemplo, é um espaço de múltiplas vivências que não está condicionada ao domínio masculino. Ela é um espaço público e de direito de todos os sujeitos sociais. A tendência ao sistematizar uma proposta de trabalho pedagógico que considere as Dialéticas do Feminino é progressivamente superar os conceitos dominantes propondo novas referências para a condição feminina. Nesse sentido, comenta a Professora Asaléa:

*Asaléa: Nós já tivemos muitas diferenças no decorrer dos anos. Mas com o **trabalho de todos os professores** que pegam junto, deu para deixar mais organizado, com um respeito maior.*

Ressalta-se novamente o valor do trabalho pedagógico coletivo para a consolidação de uma proposta superadora. A consistência crítica de um pedagógico fundamentado em formas diferenciadas de percepção do mundo, certamente encaminharia para a práxis. Entretanto, chegar a esse estágio requer o reconhecimento das lutas de classes, da particularidade das lutas das mulheres, contextualizando o conhecimento e o contraponto sentidos políticos e econômicos que se manifestam na escola que asseguram o sistema dominante. Acerca dessa relação, acrescenta-se ao conceito de Frizzo (2008), ao qual o trabalho pedagógico é uma definição:

[...] ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares. O trabalho pedagógico possibilita na concreticidade e no seu desenvolvimento, a materialidade da sua práxis (p.01).

O método dialético materialista pressupõe o reconhecimento de um argumento, a negação desse e uma nova organização propositiva e emancipatória originada do mesmo. Nos discursos das Professoras nota-se que existe o argumento e os dilemas que as mesmas enfrentam a negação, indicando a contradição presente nas relações. De uma lado se encontra a importância da Educação Física Escolar, de outro, os entraves para a sua valorização, os quais interferem na reorganização da área, há empecilhos para que a síntese das determinações se concretize. O trabalho pedagógico que as professoras realizam não se materializa em uma perspectiva ampliada, e mesmo sendo elencadas *possibilidades*, raramente elas se transformam, justamente pela ausência da ampliação do trabalho pedagógico que se posiciona na crítica ao sistema capitalista. Apesar das

contingências emergem perspectivas ampliadas como no discurso da Professora Esther:

*Esther: O TP não envolve somente a aula em si, **mas toda uma estrutura dentro da escola.***

A percepção da Interlocutora se aproxima do enfoque ampliado que vai além da sala de aula, subentendendo um trabalho coletivo. Mesmo com os limites impostos pelas orientações hegemônicas, a transformação pelo trabalho pedagógico é o principal caminho viável para a transformação que se materializa na escola. Para Molina Neto, Frizzo, Oliveira e Silva (2013) na medida em que se relaciona, supera contradições sociais e alcança níveis maiores de autonomia, liberdade e desalienação. Logo, o trabalho pedagógico tem contribuído para novas formas de concepção da Educação Física no campo escolar.

Contudo, nem todo o trabalho pedagógico é emancipador. Maraschin (2015) em sua tese afirma que o referido trabalho pode ser ingênuo ou crítico. Na primeira condição o estudante é considerado “ignorante”, enquanto na concepção crítica, torna-se “sabedor e desconhecedor” (MARASCHIN, 2015, p.259). Ao relacionar os referidos conceitos à emancipação da classe trabalhadora, ressalta a necessidade dos cidadãos serem sujeitos dos processos educativos que encaminhariam às ações libertadoras no âmbito social (MARASCHIN, 2015). Tornar-se um trabalhador conhecedor dos mecanismos de controle e não um mero executor de tarefas, com a consciência emancipatória capaz de ampliar o trabalho no seu sentido ontológico. No contexto em análise nesta investigação, muitas vezes predomina o trabalho pedagógico ingênuo pela circunstância da dificuldade de ampliar o sentido do trabalho. As relações mais amplas ficam prejudicadas por diversos mecanismos de regulação, precarização das condições de trabalhos das professoras, situações que aumentam a distância entre o pensamento emancipador e as ações concretas para a transformação da aula. Ainda assim, reforça-se as contribuições do trabalho pedagógico crítico na escola pública de Educação Básica para a preparação da resistência e de novas possibilidades para os trabalhadores como consequência dos ensinamentos desta etapa da escolarização.

Dessa forma, o trabalho pedagógico, em condições propícias, em alguma fase pode se tornar práxis. Principalmente na aproximação do entendimento de Vásquez (2011, p.219) como atividade material consciente, transformada de acordo

com as finalidades dos sujeitos. “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Na atividade prática prevalece a modificação de um objeto, mas não existe uma alteração material do sujeito em sua individualidade e coletividade, enquanto a práxis supõe uma ação consciente de transformação.

Nesse sentido, organiza-se a práxis pedagógica discutida por Ribas; Ferreira (2013) pelas relações de poderes, que se manifestam ali e na realidade social como um todo, por refletir as relações que circulam na sociedade. Por todos os elementos que permeiam a escola, há de se considerar que a práxis (diferente da prática), ao requerer a leitura do real, amplia a produção que resulta da produção do trabalho de professores. “Se tratado como prática é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho” (RIBAS; FERREIRA, 2013). Partindo das considerações de Vásquez (2011) sobre a relação entre atividade e práxis e a argumentação de Ribas; Ferreira (2013) sobre a diferença entre prática e práxis, percebe-se que a “atividade” e a “prática” se sobressaíram nas relações com o trabalho pedagógico. Mesmo nas situações em que há o esforço para a realização de um trabalho crítico, as ações ainda se voltam para essas categorias devido ao processo que envolve a organização do trabalho pedagógico.

Na sistematização desta seção, pretendeu-se discutir as manifestações do trabalho pedagógico das professoras de Educação Física. Compreende-se que a produção desse trabalho possui muitos desafios, próprios da classe social em que se insere e suas lutas, das especificidades da área e da condição feminina. Freitas (2013) em “Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública” comenta o poder ideológico do Estado sobre a educação. Por isso, a necessidade da proposição desta pesquisa, do reconhecimento, compreensão e constituição consciente do trabalho pedagógico na escola pública de Educação Básica. As lutas sociais presentes na totalidade se encontram também na escola, havendo necessidade das professoras estarem alertas às ideologias que de maneiras mais ou menos intensas, permeiam as relações educativas. A classe trabalhadora está vinculada à escola pública, emergindo a importância de uma compreensão crítica das situações encontradas em seu cotidiano. Existe uma tendência pautada nas próprias orientações do Estado para o enfoque de competências e habilidades com finalidades específicas de subserviência ao capital. Entre as lutas que estão latentes, se encontra a da condição feminina que parece sutil, porém impacta as

relações na Educação Física, assim como toda a escola de Educação Básica. Os sentidos que as Professoras manifestam sobre a área encaminham concepções de conhecimento e interferem na constituição do trabalho pedagógico. Nesta pesquisa defende-se que o trabalho pedagógico busque a emancipação dos sujeitos, condição ainda a ser conquistada pelas inúmeras limitações impostas pelo sistema dominante, a organização pedagógica das escolas públicas, redes e sistemas de ensino. Nesse âmbito, também se torna relevante a compreensão das Dialéticas do Feminino que articuladas ao trabalho pedagógico, desde que fundamentadas na consciência crítica, possibilitam a constituição de mulheres e homens valorizados em sua omnilateralidade. A escola está inserida em um contexto capitalista, porém sendo composta por seres humanos, é capaz de transformar-se ressignificando as concepções de mundo e o trabalho pedagógico que produz. Freitas (2013) analisa que os estudantes da escola pública são guiados pelos conteúdos formais e uma intensidade considerável, também pelas ideologias de manutenção. Por isso, a importância da discussão dessa especificidade do trabalho na escola de Educação Básica, por sua contribuição para a construção de um projeto superador de desigualdades.

5.2.1 A pertinência do planejamento no trabalho das Professoras

O planejamento apareceu nos discursos como um elemento imprescindível do trabalho pedagógico. A partir da especificação do objeto de estudo, o planejamento é o fundamento para as ações que desencadeiam a produção do conhecimento. Consolidar um projeto emancipador encaminha que concepções críticas perpassem esse importante espaço da organização pedagógica. Frizzo (2008, p.164), ao abordar as concepções de sujeito e objeto e a sua relação no processo de conhecimento: “No trabalho pedagógico, o sujeito ativo e agente transformador é o professor e o objeto é a realidade ou o mundo concreto da necessidade”. No caso desta investigação, as compreensões de mundo das professoras, as marcas das Dialéticas do Feminino provocam por processos relacionais diretos ou indiretos, maneiras de conceber o pedagógico que transita na escola de Educação Básica. O trabalho pedagógico se materializa na relação entre professoras e estudantes, cada qual com suas percepções e interferências ideológicas. Porém, as Professoras

colaboram para que a mediação ocorra e aproxime os conteúdos do mundo da necessidade. Esta aproximação está associada ao entendimento que a área possui no âmbito da escola, e a forma como os conteúdos passam a ter uma significação concreta, considerando a produção de um conhecimento dialético.

Conhecimento e planejamento estão relacionados. Com isso, o conhecimento que se objetiva alcançar depende do planejamento, da forma como se constituirá o processo que leva a esse fim. Segundo Vásquez (2011, p.209):

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico).

Partindo da argumentação de Vásquez (2011), pode-se considerar que a natureza desse processo, aqui entendido como o planejamento, é fundamental para a produção do conhecimento. Assim sendo, a maneira como este planejamento é organizado e desenvolvido, se expressa no conhecimento. Neste processo muitos elementos estão envolvidos, além do conteúdo propriamente dito e características dos estudantes, que são basilares para a organização da aula. O planejamento necessitaria se articular ao projeto político-pedagógico da escola, externando o sentido de pedagógico que perpassa as relações presentes no cotidiano da escola de Educação Básica. Da mesma forma, abrange os múltiplos discursos que atravessam a escola. Dentre os discursos, o da condição feminina é um que perpassa as relações e se torna recorrente devido às circunstâncias da produção da aula que buscam a interação entre estudantes, mulheres e homens. No decorrer dessa pesquisa, observou-se que há uma mudança nos modos de controle e regulação feminina, que na atualidade é muito mais maleável e subjetivo. Entretanto, os discursos apresentados ao longo deste estudo, demonstram a presença das desigualdades de gênero na escola de Educação Básica. Existe o que Romero (1994) anuncia como “socialização dos papéis sexuais”, professores e os próprios estudantes têm expectativas sobre lugares distintos para mulheres e homens na sociedade. Sendo essa sociedade capitalista, estão implicadas relações produtivas que encaminham ao longo do processo de escolarização destinos diferenciados, muitas vezes subordinados, para as mulheres, por conta também desses discursos que surgiram ao longo do processo, ou que já estavam presentes e não foram problematizados. Segundo Romero (1994), Pierre de Coubertin, idealizador dos Jogos Olímpicos Modernos, mencionava que a função da mulher nos Jogos da

Grécia antiga era premiar o vencedor com a coroa de louros, sugerindo de certa forma, papéis sexuais distintos na reedição do evento esportivo⁶¹. A participação de mulheres em eventos como os Jogos Olímpicos influenciou a organização de outros espaços para o desenvolvimento das atividades corporais, entre eles as aulas de Educação Física na Educação Básica.

Primeiramente, com a Revolução Industrial, existiu uma necessidade das mulheres saírem de suas casas para integrarem o contingente de trabalhadores e para o sistema capitalista, nas condições já discutidas, e isto era suficiente para o sistema capitalista. Felizmente, as mulheres lutaram por muitos outros espaços de participação social. Ainda assim, os discursos de diferenciação sexual ainda que sutis, dependendo do contexto, permanecem nos espaços escolares e influenciam a organização das aulas de Educação Física. Nesse sentido, esta seção busca sistematizar o planejamento, categoria que se sobressaiu nos discursos das Professoras acerca do trabalho pedagógico, os caminhos para se tornar dialético e possíveis articulações com as Dialéticas do Feminino.

A partir dos discursos das interlocutoras, encaminham-se duas vertentes principais nas quais são situadas percepções sobre o planejamento. Numa primeira, mais recorrente, se encontra o planejamento na concepção restrita, compreendida aqui como os recursos que habitualmente as professoras buscam para a organização de suas aulas. A centralidade deste planejamento está na aula em si como produto de um trabalho individual do professor. Há uma objetividade na organização pedagógica que atende as demandas imediatas da sala de aula. Por sua vez, um planejamento abrangente se alicerça no coletivo, considera as múltiplas relações que se expressam na escola.

⁶¹ Em 1896 Pierre de Frédy (Barão de Coubertin) reinaugurou as Olimpíadas, conforme o modelo da Antiguidade, o qual não autorizava a presença de mulheres nas provas olímpicas. Apesar de defender uma educação esportiva para as mulheres, no seu entendimento, isto teria que ocorrer somente em um espaço feminino.

PFISTER, G. As mulheres e os jogos olímpicos: 1900-97. In: KNUTTGEN, H.G. (coord.) **Mulheres no esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2004, p. 1- 15.

Quadro 03 - Discursos relacionados ao planejamento

Restrito	Abrangente
Aída: São as etapas da aula , como alcançar o objetivo, ensinar um conteúdo.	Deise: Eu penso o planejar como a forma para chegar no aluno , isso eu entendo como o trabalho da EF. Então, procurar enxergar sempre o todo do aluno, para mim ficou mais fácil melhorar e ampliar a minha parte pedagógica .
Wanda: Então nas minhas aulas, eu vejo que ainda é uma aula mais tradicional , com início, meio e fim. Mas em algum momento da aula, eu tento fazer com que eles criem, aprendam alguma coisa diferente .	Eleonora: Eu tenho que ter o planejamento claro, dentro desse planejamento elaborar todo o material, tanto teórico, quanto prático , e estar sempre fazendo uma avaliação e reflexão sobre como está sendo conduzido o trabalho, as respostas dos alunos em relação a isso, eu acredito que são fatores que me levam a pensar nesse trabalho pedagógico.
Alice: Faço um levantamento do que eles sabem sobre o conteúdo , com as intervenções necessárias na aula. Para se organizarem durante os jogos.	Elisabeth: O professor faz, prepara o ambiente para que a aprendizagem aconteça . O professor, em cima de uma perspectiva de currículo que a escola propõe, leva o aluno construir determinado conhecimento.
Marta: O trabalho pedagógico é o planejamento da aula . Começa com o aquecimento, desenvolvimento dos fundamentos, explicação das atividades e depois o jogo.	Maria: É um processo , muitas vezes, não vamos conseguir observar a mudança, mas é nisso que a acreditamos, só que o pouco tempo que eles têm de atividade física, também não dá um resultado tão rápido ou de acordo com aquilo que é esperado .
Esther: Com o planejamento tu defines como vai desenvolver a aula , chegar aos objetivos.	Claudia: Então se faz um planejamento e procura a partir daquela temática , seguir aquilo ali. Na EF também. Trabalhamos em dois professores de forma integrada , eu trabalho com Ciências, já trabalhei com Português, com Artes ... Existe o planejamento ...
Melânia: Eu procuro usar o conteúdo , mas não sou conteudista. Sempre procuro iniciar com uma conversa, explicar a atividade e no final fazer um questionamento com eles. O que eles conseguiram aprender e para que servirá esse conhecimento , para entenderem o porquê da EF.	Rafaela: Toda a escola participa, todo o material humano que está envolvido nesse processo, dentro daquela proposta da escola .
Helena: Eu costumo pensar que o planejamento tem que abranger o recreativo , porque o aluno tem que se sentir bem, tem que ser uma atividade prazerosa e que ele sinta vontade e deixe aquele algo mais, despertar o interesse.	Benedicta: Todas as atividades dentro e fora da aula , tendo como objetivo principal movimentar as crianças . O nosso legado é movimentar as crianças e levar para elas o prazer pela atividade física
Asaléa: É a organização sistematizada dos conteúdos desde os Anos Iniciais até o 9º ano. Então eu procuro trabalhar eles de forma que possa levá-los ao crescimento até o 9 ano.	

Fonte: A Autora.

Os discursos apresentaram associação entre trabalho pedagógico e planejamento, expressando como ocorre a organização pedagógica das Professoras. O planejamento é um ponto comum, porém como cada discurso possui suas particularidades, demonstra as situações que influenciam na organização do trabalho pedagógico. Em determinadas escolas ele é mais centrado na aula, devido às rotinas das instituições. Pode-se comentar que uma parte do trabalho pedagógico é o projeto individual que na concepção de Ferreira (2017) possibilita que professores produzam sua autonomia, seu descolamento da reprodução, constituindo o trabalho subjetivamente e com significado respaldado no coletivo, pois os pares possuem contribuição ímpar na consolidação de sua proposta. Logo, mesmo sendo individual não pode ser solitário, precisa existir uma aproximação com outros sujeitos, pois o planejamento se fortalece com a mediação. Na perspectiva dialética, a mediação contribuiria para que as ações educativas se voltassem para um projeto histórico emancipador. Entretanto, em muitas situações, a divisão do trabalho no interior da escola, que é uma consequência do modelo produtivo vigente, não proporciona que relações mediadas se consolidem, existindo poucas oportunidades para as Professoras buscarem alternativas para a realização de planejamentos mais participativos.

Freitas (2014) enfatiza o forte caráter hegemônico das relações. Nesse aspecto, propõe a organização de um trabalho que, pautado na pedagogia histórico-crítica, respalde produções emancipatórias e a formação da escola para uma função social que supere as orientações capitalistas. A pressão hegemônica sobre a escola pública também é discutida por Nozaki (2015) em “Trabalho e Educação na realidade: mediações com a Educação Física brasileira”. Ao mencionar a contradição presente no capitalismo: que por um lado nega o conhecimento produzido com uma formação mínima do trabalhador que por outro lado, luta para aprofundar seu conhecimento. Assim, a “desqualificação da escola para os trabalhadores não deve ser vista como resultante de falhas ou da incompetência, mas como a própria mediação que se efetiva no interior do capitalismo.” (NOZAKI, 2015, p.185). É inegável que a pressão hegemônica interfere na constituição do trabalho pedagógico e mesmo existindo algum esforço por parte das Professoras, surgem limites para a ampliação do planejamento que frequentemente, fica reduzido

à sala de aula. A permanência da setorização do trabalho de muitas escolas, isola professores, que passam a ter poucas possibilidades para a constituição de um trabalho pedagógico participativo. A partir da argumentação de Nozaki (2015); Freitas (2014) pode-se perceber no âmbito desta pesquisa que os espaços cada vez mais restritos e individuais surgem como contrapartida do próprio capital que em suas metamorfoses, modificam as formas de regulação do sistema. A regulação que transita na totalidade, a sociedade capitalista, se manifesta da mesma forma na escola pública de Educação Básica, que para as finalidades do capital, proporciona o conhecimento estritamente necessário para o aumento da produtividade.

O “planejamento restrito” que limita os espaços dos discursos sobre trabalho pedagógico e indica uma categorização acerca do planejamento, também se associa à análise de Frizzo (2015) para o qual cada período histórico reproduz a forma hegemônica de produção da existência e dissemina uma consciência social que se adapta ao sistema capitalista. O sistema capitalista atravessa os esquemas epistemológicos, justificando a atividade individual afastada da realidade que ao passo que se intensifica, pode gerar a acomodação dos sujeitos. Dessa maneira, devido ao sistema dominante, a tendência à individualização do trabalho pedagógico passa a se sobressair. Com isso, a ênfase se encontra na aula em si, e a preocupação que esta atividade seja capaz de atender às necessidades de conhecimento dos estudantes. Mesmo que exista uma preparação para o decorrer da vida, se não está articulado ao todo por meio de uma concepção crítica e coletiva, a ação se torna uma abstração que não contribui para a omnilateralidade dos sujeitos.

Na perspectiva do “planejamento abrangente” observou-se condições para uma aula mais mediada, que considera a percepção do estudante em relação a um contexto maior. A aprendizagem está pautada na organização de um ambiente que considera a inserção dos sujeitos. Expectativas com “ampliação do pedagógico”, “participação da escola”, “reflexão” sobre o que se desenvolve, demonstram que a aula está fundamentada em uma organização institucional, voltada para um trabalho coletivo. A organização pedagógica das escolas influencia nas oportunidades das Professoras realizarem um planejamento mais abrangente, com a integração de diversos sujeitos. Nesse sentido, é relevante a contribuição da escola para o encaminhamento de um trabalho pedagógico participativo. Em muitas situações as professoras são limitadas pedagogicamente pelas estruturas das instituições e das

Mantenedoras. Sobre a importância da coletividade para a constituição do trabalho pedagógico, Ferreira (2017) discorre que:

Os professores podem transformar suas práticas pedagógicas em acordo com as representações e significações elaboradas no decorrer de sua historicidade como profissionais; contam com seus colegas e as oportunidades de seu local de trabalho; contam sobretudo, com a possibilidade de, na linguagem, manterem-se em contínuo processo de produção da sua profissão (FERREIRA, 2017, p.39).

Quanto mais vivências compartilhadas existirem na escola, mais enriquecedora será a aula, o convívio diversifica, proporciona que discursos dominantes sejam desconstruídos, na valorização da autonomia das professoras e estudantes, exprimindo que o trabalho pedagógico necessita dessas disposições para se encaminhar à práxis. As Professoras necessitam compreender as lutas de seus pares que integram o magistério, assim como as próprias lutas da área na consolidação da validade do conhecimento que se concretiza e valendo-se da linguagem, defenderem as contribuições pedagógicas da Educação Física Escolar. A aula é o momento em que a interação entre os sujeitos, professores e estudantes, se articula para a produção do conhecimento. Contudo, precisa ser entendida como um espaço que não se limita à quadra poliesportiva ou a sala de aula, pois a escola como um todo necessita ser um espaço de aprendizagem para todos os componentes curriculares. Como consequência de um processo de ensino e aprendizagem fragmentado, que se origina na divisão do trabalho, parece existir um consenso que cada área possua um espaço limitado para a sua manifestação.

Marx (2013) enfatiza as contribuições da objetividade para a constituição do trabalho. A atividade é importante nesse processo por auxiliar os sujeitos a transformarem o contexto em acordo com a sua objetividade. Marx (2013) faz referência a um ser genérico, porém aqui, pode-se afirmar que a atividade que encaminha a condição objetiva colabora para que as mulheres compreendam a sua condição feminina no mundo do trabalho e partindo dessa percepção, realizem-se a si mesmas. O processo educativo fragmentado, que é uma característica marcante da sociedade capitalista compromete a visão do todo e iguala as necessidades de mulheres e homens, da mesma forma como encobre a divisão de classes. As partes isoladas implicam em práticas isoladas e todos os sujeitos em uma falsa consciência, se comprometem com uma causa que não é da classe trabalhadora e sim do sistema vigente. A esse respeito Vásquez (2011, p.211) interpreta que nas

condições apropriadas, “a atividade do homem muda a realidade exterior, e de tal modo elimina as características de aparência, exterioridade e nulidade, e a torna existente em si e por si”. Os elementos presentes na argumentação expressam a materialismo histórico e dialético, ao favorecer que os sujeitos percebam a realidade como ela é, as condições materiais objetivas e como a atividade colabora para a composição de uma nova materialidade.

No grupo de interlocução, emergiram outras observações sobre o planejamento:

*G.I: Elisabeth: Na realidade **se tem planejamento, se não tem**, fica muito do professor.*

*Aída: E muito da cabeça do professor que está lá, **a liberdade se tem uma concepção de ter um planejamento.***

A Educação Física na escola pública de Educação Básica possui certa liberdade de organização e por isso, muitos professores optam por um ou outro estilo de planejamento por uma decisão individual. As Professoras comentaram que é grande a heterogeneidade quanto à organização pedagógica das aulas de Educação Física. Mesmo existindo uma sistematização ela varia muito de escola para escola, as sequências variam, assim como os conteúdos desenvolvidos. No grupo de interlocução sugeriu-se a existência ou não do planejamento em certas situações. Mesmo não sendo comum a não realização de um planejamento, as Professoras sugeriram que em alguns casos há um determinado improvisado. O não planejamento está associado com uma “descontinuidade”, a qual compromete o processo de consolidação do projeto pedagógico. Reportando-se ao conceito de atividade analisado por Vásquez (2011); Marx (2013) a atividade humana inicia com a definição de atos para a transformação de um determinado objeto e termina com o resultado real. Logo, a finalidade da atividade está presente desde os primeiros atos que se desencadeiam para sua organização. No campo pedagógico, o planejamento corrobora para que um conjunto de atos se concretize na transformação de uma realidade. O ponto de partida para o estabelecimento de um planejamento e das ações a ele vinculadas necessita ser intencional e na concepção dialética, direcionado para um projeto de emancipação histórica e social. Nas circunstâncias em que ocorra uma ação espontânea ou improvisada, sem um planejamento, tornam-se inexistentes ou raras as intencionalidades críticas, prevalecendo o senso comum como base para as ações realizadas. No senso comum se encontram

severos estereótipos que se impregnam nas relações e fortalecem a ideologia dominante.

Imbert (2003), o qual está pautado na práxis educativa, analisa a implicação da ausência de meios teóricos e práticos para a definição de um saber. Para o Autor, uma discussão mais ou menos improvisada, espontânea, distanciada de uma teorização, não poderia conduzir muito longe um problema em estudo (IMBERT, 2003). Além disso, reforçaria os estereótipos, comprometendo a constituição do trabalho pedagógico. Por esse caminho, quando há “descontinuidade” são legitimadas situações que legitimam a condição feminina dominante, entre tantos outros rótulos que caracterizam a sociedade de classes. Um processo espontâneo, de finalidades imediatas, é propício para se institucionalizar a dominação masculina, porque há um senso comum que concede ao homem um poder de superioridade. Segundo Haug (2006) ao se compreender as relações de produção numa perspectiva abrangente que interfere na vida em sociedade, na constituição de sujeitos históricos, em particular as mulheres, há a oportunidade da saída da problematização da condição feminina da periferia da sociedade e os modos de produção passam a serem vistos não como uma composição neutra, mas de subordinação de gêneros. Essa observação se relaciona à “descontinuidade”, pois a intervenção imediata e improvisada além de se afastar de uma concepção crítica, aumenta a naturalização das desigualdades sociais que surgem nas relações produzidas em sala de aula e no cotidiano da escola de Educação Básica.

Logo, presume-se a importância da constituição do trabalho pedagógico para a emancipação dos sujeitos, em especial para os fins dessa pesquisa, como a condição feminina interfere na sua constituição e se materializa no trabalho das professoras e as possibilidades para a ampliação de um trabalho voltado para a práxis. Os sentidos presentes nos discursos expressaram que o trabalho pedagógico preponderante nas escolas ainda é restrito ao campo da didática, observada como um conjunto de técnicas e procedimentos voltados para a organização da aula. Por sua vez, em algumas situações a aula ainda é limitada ao espaço físico que a define. O planejamento aparece como fundamental em todas as situações, sendo que seu enfoque varia de acordo com a organização da instituição, as concepções pedagógicas das Professoras e a definição do objeto de estudo da Educação Física Escolar. Considerando a amplitude de conhecimentos da área, a definição do objeto de estudo da Educação Física Escolar direciona as Professoras para determinadas

ações pedagógicas. Concepções mais críticas percebem as relações abrangentes que se manifestam na aula, que se insere em um contexto maior. Existem iniciativas emancipadoras, porém o avanço delas depende do trabalho coletivo, dos fundamentos presentes no projeto pedagógico da escola. A condição feminina é bastante naturalizada por diversos fatores: as desigualdades que se enraízam na sociedade capitalista, desconsideram a constituição histórica e social da mulher, que são pouco abordadas nos contextos das escolas, embora sejam comuns os conflitos decorrentes das relações de gênero entre estudantes.

5.3 As Dialéticas do Feminino e suas articulações com o trabalho pedagógico das professoras interlocutoras

No decorrer da investigação, apresentou-se as formas como a mulher e as relações de gênero têm se constituído histórica e socialmente pelo movimento das categorias dialéticas, as conquistas advindas das lutas. Nesta seção, buscar-se-á relações entre as Dialéticas do Feminino e o trabalho pedagógico que se voltem à ampliação das possibilidades de resistência e emancipação na sociedade capitalista.

Dentre as condições fundamentais presentes no contexto marxiano, está a luta de classes, forma possível para enfraquecer a dominação da burguesia e encaminhar a capacidade revolucionária do proletariado. Essa capacidade revolucionária, como consta no “Manifesto do Partido Comunista” (MARX ENGELS, 2008, p.23), não está no resultado imediato, mas na união crescente, resultado de inúmeras lutas. Portanto, “toda luta de classes é uma luta política”. Assim, muito mais do que alterar a organização do trabalho, transforma a sociedade, agregando e dando sentido para lutas individuais. A união do proletariado proporcionará o aumento do poder político, que é diferente da “ilusão política”, da onipotência das ideias políticas. Marx; Engels (2007) pretendem se valer da política, em acordo com as discussões presentes na “Ideologia Alemã”, na perspectiva de uma emancipação política que se propague nas formas de vida social, com apreço à liberdade que se sobreponha a todos as condições de dominação.

Conforme mencionado anteriormente, no cerne da luta de classes, existem lutas que são próprias das mulheres. A capacidade revolucionária feminina tem manifestado seu protagonismo para diversos espaços sociais. No campo da Educação Física as mulheres possuíram conquistas significativas no acesso e na

prática das mais variadas atividades corporais. Entretanto, ainda persiste um ranço histórico que vez ou outra surge nos discursos afloram na escola. Com isso, ao longo da Educação Básica a adesão das meninas nas aulas de Educação Física diminui significativamente, comparada à participação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As meninas diminuem sua participação nas aulas por vários motivos, entre eles, o discurso que circula nas relações sociais sobre certa fragilidade e diferença de habilidade que comparada aos meninos, é menor, criando-se nas entrelinhas, que a Educação Física Escolar é principalmente um espaço masculino.

A Professora Alice comenta como organiza pedagogicamente a aula, tendo em vista as relações de gênero:

*Alice.: **Os meninos têm mais interesse no jogo.** A ideia era não separar e era um absurdo trabalhar separado. Eu já digo, **mais importante é o olhar do professor sobre a situação.** Porque há situações em que vai ser separado, vai ser misto, a organização vai ser diferente, mas **o objetivo na tua ação pedagógica é que vai definir se vai reforçar ou se não.** Eu costumo separar as gurias num primeiro momento e depois mesclar, mas menina com menina, menino com menino. Não há empecilho em ser diferente.*

O discurso da interlocutora demonstra como as Dialéticas do Feminino estão presentes nas aulas de Educação Física. A Professora experimenta diferentes formas de organização para a realização das atividades, para tornar viável a produção do conhecimento. Nota-se que a hierarquia existente na sociedade de classes busca formas para materialização nas aulas. Duas categorias assumem relevância, a “hierarquização das relações” e “atitude pedagógica” das Professoras. Sendo inegáveis e enraizadas as crenças que destinam lugares sociais subalternos às mulheres, no âmbito da escola a “atitude pedagógica” definirá se as Dialéticas do Feminino serão abordadas pela reprodução ou emancipação. As crenças e valores do senso comum são constantes no cotidiano da escola de Educação Básica. Nesse caminho, a importância de uma concepção de trabalho pedagógico emancipador, que objetive também a valorização da condição feminina. A situação específica das Dialéticas do Feminino salienta uma das inúmeras contradições das lutas de classe existentes no cerne do proletariado.

Os processos capitalistas repercutem de forma incisiva no trabalho de professores de Educação Física. Para colaborar com esta argumentação, Molina Neto (1998) comenta as manifestações sobre o masculino e o feminino, visto que existe um pensamento dominante que retrata a hegemonia social e se reproduz

entre os professores de Educação Física. A presença de uma “ideologia masculina” presente na área, e as distinções entre homens e mulheres são assumidas por professores e professoras a outros espaços da escola e alcançam, até mesmo, a produção científica (MOLINA NETO, 1998). Apesar dos avanços democráticos, a “ideologia masculina” ainda possui forte influência na Educação Física. A transformação alcançou muitos campos, mas ainda precisa ser mais discutida nas questões referentes ao masculino e ao feminino.

No trecho a seguir, a Professora Deise acrescenta outras constatações sobre a aula:

*Deise: Eu tenho uma **proposta diferenciada, explorando os espaços e materiais**. Eu não digo “agora vamos jogar futebol”. Eu exploro a bola de futebol e o espaço com algumas propostas, o que poderia fazer com essa bola e espaço, de diferente? **Antes eles não conseguiam, estavam muito automatizados. Eu percebi a diferenciação: eu Professora (mulher) dando aula e o Professor (homem) que me antecedeu, bem mais técnico. Parece que eles se restringem mais à técnica.***

Pela ótica materialista dialética, Kuenzer (1998, p.59) interpreta que “existem diferentes formas de apropriação do mundo, através da ação: o teórico, o religioso, o artístico, etc.”. Cada modo tem sua própria intencionalidade, pela qual se integram sentidos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, a corporeidade possibilita formas de compreender o mundo de constituir uma ação que está interligada em um plano histórico e social. Primeiramente, a “atitude pedagógica” da Professora Deise proporciona que a atividade em questão, o futebol, seja percebido não somente em seu caráter hegemônico, mas na variedade de alternativas que se voltem para a produção do conhecimento. Essa aquisição acontece pela corporeidade, a Professora tem sua corporeidade, da mesma maneira que os estudantes são as particularidades das vivências contidas no corpo, além da bagagem histórica que se especifica para mulheres e homens. Não é um profissional neutro, é uma Professora na qual estão atravessadas marcas da historicidade de outras mulheres que a antecederam com suas lutas na sociedade, no magistério e na Educação Física. Esses elementos repercutem no trabalho pedagógico que sempre é intencional.

Em certo aspecto a dupla jornada, a carga horária de trabalho dedicada ao lar, faz com que o total de horas que mulheres estejam envolvidas em trabalho seja maior. Nesta investigação, existiram Professoras que concordaram com o desgaste que a dupla jornada acarreta, porém muitas comentaram que o desgaste adquirido ao longo da carreira também impacta no trabalho produzido.

Aída: A mulher tem os seus afazeres além da escola, tem suas responsabilidades na família e que às vezes fica somente para ela, como a educação dos filhos, correr na escola dos filhos, resolver problemas dos filhos. É um fardo que continua sendo pesado para a mulher.

A sobrecarga decorrente da dupla jornada se manifesta em diferentes intensidades. Por esse motivo, precisa ser considerada na constituição do trabalho pedagógico que se articula às Dialéticas do Feminino. É preciso considerar o gênero sendo uma construção social e histórica e como esses elementos estão presentes na rotina das mulheres, na especificidade do trabalho feminino. A discussão sobre processos históricos e sociais em que o trabalho feminino constitui-se, e as questões referentes à feminização do magistério reforçam o argumento de que o trabalho pedagógico desenvolvido por mulheres possui elementos específicos de sua natureza que, por possuírem um cunho social, histórico e político, se manifestam e podem interferir, de acordo com o contexto que essas professoras estejam inseridas, favoravelmente ou não, nos produtos de suas atividades. Logo, existe um espaço científico a ser conhecido sobre como se constitui, dialeticamente, o trabalho pedagógico de professoras de Educação Física.

Paralelamente à proletarização do trabalho em educação, as mulheres são influenciadas por rotinas como a dupla jornada, a qual parece ser responsabilidade principal delas. Em pesquisa voltada para operadoras de telemarketing, Nogueira (2011) analisou a constituição do cotidiano feminino nas esferas da produção/reprodução, referindo-se a esse processo como “trabalho duplicado”. Segundo Nogueira (2011), existiram muitos avanços na abertura dos espaços sociais para as mulheres, ainda assim, os determinantes fundamentais da estruturação da família permanecem de responsabilidade do universo feminino. Observa-se que no tempo histórico ocorreu uma inversão no processo de trabalho: na Revolução Industrial o trabalho nas fábricas era complementar, sendo o trabalho doméstico prioritário. Hoje, as mulheres trabalham muito mais fora de suas casas, porém ainda não se desvincularam do compromisso produtivo com o trabalho doméstico. Esse produtivo se refere à necessidade que o capital possui de outorgar às mulheres esses afazeres.

Nesta investigação, a Professora Melânia diferente da maioria das interlocutoras, alega que o desgaste na carreira é o que mais interfere no trabalho pedagógico, não sentindo os efeitos da dupla jornada:

*Melânia: **Eu faço tudo dentro de casa ... Mas eu não vejo assim, eu tenho duas escolas ... Vejo o cansaço, o desgaste da aula, entende, não dessa forma assim. Eu não sinto isso, não vejo diferenças.***

Nas perspectivas das Professoras Aída e Melânia são retomados elementos que interferem no trabalho pedagógico e podem provocar sua “fragmentação”. Essa fragmentação ao se sistematizar do que decorrer de um processo histórico, encaminha progressivamente o sujeito a um afastamento do objeto ao qual se vincula. Embora exista uma separação entre o pedagógico e a produção da vida, há uma interação, a qual faz com que as consequências de um, repercutam de certa maneira no outro. Nas palavras de Kuenzer (1998, p.60) “o marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que estão unificados na história”. No processo dialético se estabelece uma interligação entre sujeito e objeto, por meio da qual se incorporam, sujeito torna-se objetivado e objeto, subjetivado. Essa subjetivação é consequência da intervenção do sujeito como ser social, ou seja, uma orientação social que afeta os sujeitos e proporciona um novo sentido ao objeto. Entretanto, quando há fragmentação, do contrário, se minimizam as condições propícias para a relação dialética entre sujeito e objeto. A fragmentação neste aspecto está associada à proletarização, compreendida por Ferreira (2017, p.42) como “subordinação do trabalho a um controle externo do trabalhador”. Cada vez mais se dificulta o controle do trabalho pelos professores. São orientações legais, organizações institucionais, pressões sociais que se tornam o elemento externo, o qual regula as atividades pedagógicas.

O trabalho pedagógico na escola de Educação Básica é proletarizado, conforme os discursos das Professoras de Educação Física. Os mecanismos de controle do capital progressivamente desgastam o trabalho das professoras. Dentre os motivos, se encontra um princípio do capitalismo que é aprofundar as formas de obtenção de mais-valia dos trabalhadores. Entretanto, no trabalho de professores isso não é simples. Molina Neto (1998), no artigo “A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre”, discute se, no âmbito escolar, de base intelectual, o professorado da Educação Física é representante do trabalho material? Em sua análise, considera que:

[...] no sistema educativo público não se verifica com clareza a materialização da mais-valia, assim como o professorado perde o controle sobre a concepção e juízo de seu trabalho, além de acrescentar novas funções para atender às demandas sociais emergentes e à burocracia educativa (MOLINA NETO, 1998, p.35).

Na concepção da classe-que-vive-do-trabalho, Antunes (2009, p.102) considera a existência dos trabalhadores improdutivos, “cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, e que não se constituem como elemento vivo do processo de valorização do capital e criação da mais-valia”. É controversa a natureza do trabalho de professores, especialmente na escola pública. A mais-valia pode ser observada mais concretamente em um contexto de escolas particulares, nas quais instituições recebem pagamentos para efetuarem o serviço. Na escola pública, esse processo é diferenciado. Apesar das diferenças, a intensificação, a flexibilização e outros processos que afetam os trabalhadores em geral, também interferem na ação dos professores, indicando as metamorfoses do capital para expropriação da mais-valia desse trabalho. O aumento de estudantes nas turmas, a diminuição do espaço para o planejamento, das reuniões pedagógicas entre outras medidas, fazem com que professores estejam praticamente a totalidade de sua carga horária em aula e indicam formas de obtenção de mais-valia do trabalho dos professores. Além disso, muitos professores lecionam em escolas diferentes. Em concordância com Ferreira (2017) a proletarização é ampla e composta por múltiplos elementos complexos. Por isso, estabelecer uma relação direta entre ela e a feminização traria uma redução do entendimento do fenômeno. A proletarização é mencionada como uma categoria que afeta a natureza do trabalho pedagógico, especialmente no sentido de aumentar a demanda de atividades atribuídas ao magistério.

Por outro lado, Cury (1986) discute os agentes pedagógicos, capazes de unir estrutura e superestrutura em um bloco histórico⁶². Esses agentes se inserem na hierarquização das instituições, organizando consciências para o consentimento coletivo dos interesses difundidos pela classe dominante. Na análise de Cury (1986, p113) os professores, assim como todos os que ele nomeia como “organizadores de consciências”, afirmam a proletarização e difundem tendências ideológicas. É importante para esta pesquisa observar que esta é uma forma de disseminação das regulações que influenciam a condição feminina. Nessa perspectiva, é apresentado o discurso da Professora Eleonora:

⁶² Conceito de Gramsci sobre a relação entre estrutura e superestrutura, teoria e prática, forças materiais e ideologia. (GRAMSCI, 1978)

Eleonora: A questão do gênero é bem subjetiva, das experiências de vida de cada professor. Sabemos que não é à toa que o machismo chegou até agora. Têm mulheres que são machistas também, foram criadas assim. Vai demorar um tempo pra descobrir um modo de ter essa igualdade, pra entender que pode ter uma professora de EF que concorde com a separação, que reforça o machismo.

A aproximação do discurso da análise dialética mostra que a categoria “reprodução” ainda é rotineira na constituição do trabalho na escola. No transcorrer desta pesquisa, observou-se que existem diferenças nas relações entre meninas e meninos na Educação Física Escolar, situação que demonstra os enfrentamentos vigentes nas escolas de Educação Básica e a necessidade da mudança de concepção sobre a condição feminina. Frequentemente as aulas com turmas mistas são um desafio para as professoras, as quais comentaram o diálogo constante para a garantia de uma convivência menos conflituosa entre os estudantes. Apesar de perceberem diariamente a predominância de uma concepção masculina dos estudantes nas aulas de Educação Física, de forma ampla, as Professoras não percebem essas diferenças na relação delas com os estudantes. Nos capítulos anteriores, esse fenômeno foi referido como “naturalização” da condição feminina. Dentre os movimentos que a naturalização pode provocar, estão a não percepção das diferenças e possivelmente, a disseminação de um senso comum machista (hegemônico) que se propaga nas relações cotidianas na escola. Essa disseminação não é intencional no sentido de que as Professoras não concordam com as desigualdades. Porém, por estar tão impregnado na sociedade, acaba se propagando também no ambiente escolar. Cury (1986) comenta que a ideologia dominante se tornou senso comum e os agentes pedagógicos por força das relações sociais, passam a perceber e interpretar o mundo a partir dessa ideologia. Assim, passa a se reproduzir na escola as desigualdades, entre elas a da condição feminina.

De certa forma, nota-se que mesmo em um grupo feminino indiretamente se propagam as concepções dominantes masculinas. Provavelmente as Professoras não percebem diferenças de gênero na referência ao seu trabalho pedagógico, por assumirem para si o senso comum predominante sobre a condição feminina. Para a condição em análise, as Dialéticas do Feminino na Educação Física no grupo em estudo superou em parte a concepção sexista hegemônica. Uma ruptura maior requer uma organização do trabalho pedagógico mais consciente da função social e

política da escola e da área do conhecimento, fundamentado em ações pedagógicas críticas. Segundo Ferreira (2017, p.???):

aos professores constituídos sujeitos cabe entender a demanda por mais conhecimentos profissionais, entendê-la e trabalhar em acordo com crenças e valores elaborados no coletivo, mas determinantes de suas características, sem se fixar em modelos predeterminados, ao contrário, refletindo sobre eles.

As condições que se apresentam para o trabalho pedagógico articulado às Dialéticas do Feminino mostram como a “reprodução” se instala nos processos educativos. As Dialéticas do Feminino se manifestam ao mostrar a intensidade com que o sistema capitalista interfere na condição feminina, compreendida como a constituição social e histórica de um gênero feminino, no qual estão implicadas relações de produção. A ausência de ampliação do espaço coletivo contribui para que os trabalhos na escola de Educação Básica se tornem predominantemente individuais. Pode-se observar a influência de modelos dominantes na Educação Física Escolar em sentidos que emergem em discursos como o da Professora Helena:

Helena: Os meninos menos habilidosos no jogo, tem sempre os mais quietos, eu pergunto se eles querem ajudar com as gurias. É diferente de dizer que eles vão jogar com elas porque não têm habilidade. Tem essas diferenças, assim como o contrário, meninas muito habilidosas que querem jogar com os meninos. O ideal seria quanto mais misto, e saber jogar com a diferença, mas não é uma realidade. São raros. É importante o olhar que a gente passa sobre isso.

As “diferenças” são ressaltadas ao se estabelecer agrupamentos distintos. Meninas com muita habilidade podem jogar com menino, enquanto os meninos pouco habilidosos participam de atividades com meninas. Apesar da intenção da Professora amenizar conflitos, há um reforço de diferenças atribuídas ao gênero, como uma construção social e histórica. Muito disso ocorre pela falta de condições para as Professoras constituírem coletivamente o seu trabalho pedagógico. As Professoras detectam as desigualdades, porém devido às rotinas escolares, se limitam às iniciativas individuais. Entretanto, conforme a expectativa de uma ação prática, existem “as fissuras expressas na contradição entre ser e dever ser” (CURY, 1986, p.114). As “fissuras” são oportunidades para o desenvolvimento proposto por Ferreira (2017), superando as crenças dominantes, possibilitando que as Professoras percebam que seus interesses não se encontram no senso comum, pois suas subjetividades necessitam se articular com a transformação do real.

Nessas fissuras existem oportunidades para o desenvolvimento da práxis, a superação do caráter mercadológico das relações educativas. Kosik (1976, p.224) considera que “só a dialética do próprio movimento das coisas transforma o futuro, desvaloriza o que não é real e reivindica como verdade um futuro mediado” (p.224). Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de uma escola em contexto capitalista. Por um lado, sua organização e sistematização é fortemente pautada pelas características hegemônicas. Contudo, as possibilidades de consciência e de reflexão coletiva dos sujeitos que a compõem, são as oportunidades de desenvolvimento crítico. Não é a estrutura em si que proporciona esses espaços, sim os sujeitos que nela se encontram, desde que sejam produzidos os meios para a leitura do concreto real e a superação das limitações que nele se manifestam.

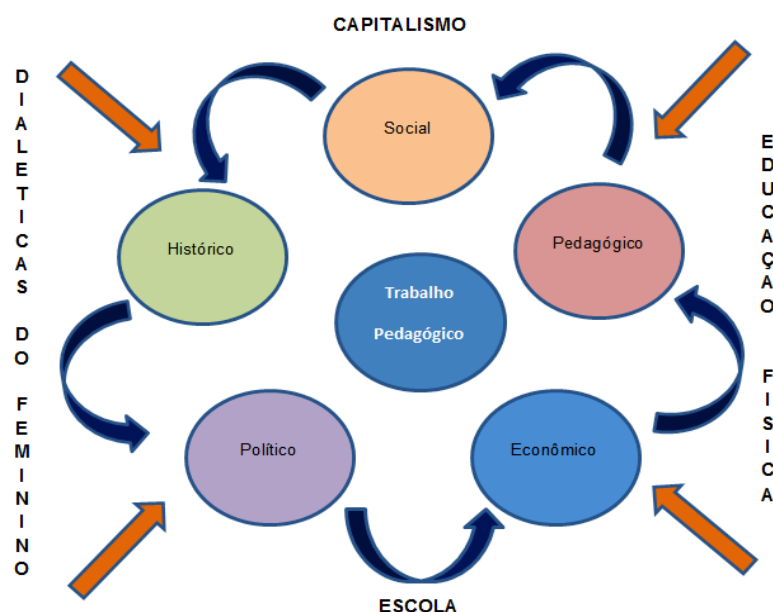
Dessa maneira, o trabalho pedagógico que se fundamenta em uma abordagem dialética se encaminha para uma práxis a qual transforme a realidade pela reflexão crítica do real que acontece com professores, estudantes e comunidade. Todos os sujeitos precisam compreender que as crenças e valores que a hegemonia apregoa como verdades, são manipulações ideológicas que encaminham a sociedade para projetos que não são dos sujeitos e sim da classe dominante. No contexto da luta de classes existem lugares opostos para classes distintas. Por isso, o discurso da classe dominante que almeja facilitar a vida de toda a sociedade é uma ilusão. Nesse sentido, a práxis é uma categoria fundamental de alerta aos sujeitos sobre as possibilidades de intervenção no real, com vistas a um projeto social emancipatório.

Na articulação das Dialéticas do Feminino com o trabalho pedagógico na Educação Física na Escola de Educação Básica, existe um forte componente ideológico que perpassa as relações, muitas delas pouco mediadas pela ausência de espaços coletivos de consolidação de uma pedagogia crítica. No interior das lutas de classe existem outras, como das mulheres, pela liberdade de acesso aos mais variados espaços sociais. Na historicidade da Educação Física elas possuíram uma luta particular, pois era um espaço restrito à prática feminina, ou em turmas separadas por gênero, inclusive no Ensino Superior. Com isso, apesar da abertura e das conquistas que as mulheres alcançaram na área de Educação Física, ainda persiste um caráter ideológico que destina às estudantes um lugar secundário nas atividades. Essa situação está tão enraizada, que as Professoras relatam o constante diálogo e mediação das diferenças que se sobressaem nessa questão. Da

parte das Professoras, a pesquisa atenta-se à “naturalização” da condição feminina na perspectiva delas, como profissionais, manifestando uma contradição, pois mediam constantemente conflitos de gênero em sala de aula, porém não consideram que uma relação dessa natureza ocorra entre professoras e estudantes. Partindo-se do aporte teórico materialista da não existência de neutralidade na organização social, as diferenças provavelmente existam de outras formas, pois são outros sujeitos envolvidos e principalmente pelo fato da Professora ser uma autoridade em sala de aula. A naturalização consolida a ideologia dominante, por deixar de se problematizar e abordar criticamente as relações que refletem a totalidade da sociedade capitalista.

As relações entre o trabalho pedagógico, a Educação Física e a Escola são representadas na figura abaixo:

Figura 09 - As inter-relações entre o trabalho pedagógico, o capitalismo, a escola e a Educação Física



Fonte: A Autora.

A figura permite perceber as diversas relações, movimentos presentes na escola e que implicam na realização do trabalho de professores, em particular o trabalho pedagógico, que resulta na produção da aula (FERREIRA, 2017). O

trabalho dos professores na sociedade capitalista envolve-se por elementos fundamentais que embasam as atividades realizadas na escola e definem as suas intencionalidades e a sua materialidade.

O trabalho pedagógico se encontra como uma possibilidade significativa para a estruturação de um projeto social mais humanizado, proporcionando a conscientização da classe trabalhadora por meio da produção do conhecimento. A constituição do trabalho pedagógico na Educação Física na Educação Básica, proporcionando à comunidade, o desenvolvimento da capacidade ontológica de realizar a “atividade humana real” mencionada por Vásquez (2011). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico precisa proporcionar o resgate do trabalhador e do proletariado, a importância da sua resistência e as possibilidades. Conforme Vásquez (2011, p.122) “a práxis revolucionária como transformação e consciente e radical da sociedade burguesa pelo proletariado, há de passar necessariamente pela consciência da práxis material produtiva”. A definição de atividade humana real se articula à Tese III de Feuerbach (MARX, 2012):

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (p.01).

Logo, o trabalho pedagógico é significativo para o resgate do caráter revolucionário na ação das Professoras, elas próprias em um contexto de lutas, pela valorização da área de conhecimento em questão, a Educação Física Escolar. Os processos sociais da atualidade estão massificando os trabalhadores e os professores da Educação Básica têm sofrido consequências pelas crescentes demandas capitalistas que também se direcionam para a educação escolar. As Professoras precisam se educar no sentido de realizarem a leitura real da condição feminina e dos sujeitos, para articularem em um projeto revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

OS QUE LUTAM

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muitos bons;

Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;

Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;

Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertolt Brecht

As lutas possuem relevância para a classe trabalhadora e se manifestam no cotidiano das Professoras de Educação Física na Educação Básica. Conforme as discussões sobre as Dialéticas do Feminino, as lutas foram fundamentais para explicitar os enfrentamentos das mulheres no campo da sociedade, do trabalho e como se articulam às particularidades da produção da vida, compreendida como uma atividade mental e ontológica. A Educação Física possui movimentos históricos próprios, que definiram a estruturação dos cursos de graduação, entre eles, do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM. Esses elementos, Dialéticas do Feminino relacionadas às concepções de Educação Física influenciaram de forma significativa no trabalho pedagógico que se concretiza na escola pública de Educação Básica. Neste encerramento, busca-se a sistematização das discussões que emergiram na estruturação da pesquisa.

Para alcançar esta proposta de abordagem, serão desenvolvidas proposições que se vinculam aos pressupostos da tese, nos quais se observa, as professoras como integrantes de uma classe social, o impacto das relações de gênero na constituição do trabalho pedagógico, como consequência de uma herança histórica da Educação Física como área do conhecimento, fato que implicou intencionalidades na organização do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM e nas relações que permeiam sua organização na escola de Educação Básica.

a) *As Dialéticas do Feminino consistem em compreender historicamente como as mulheres se constituíram em uma sociedade de classes e como a contradição e a*

mediação se configuram no contexto em que ainda permanece a naturalização das diferenças.

Esta pesquisa sistematiza as “Dialéticas do Feminino” como uma proposta para a interpretação dialética dos fenômenos os quais encaminham a produção de vida das mulheres, problematizando a “condição feminina” e como ela pode ser concebida no âmbito do trabalho pedagógico. Conforme disposto nos capítulos anteriores, o magistério da Educação Básica é caracterizado pela feminização, principalmente em suas etapas iniciais. Mesmo sendo uma maioria feminina, observa-se que a subordinação que ocorre na totalidade se sobressai nos processos educativos. Com isso, partindo da definição reiterada nas argumentações, de que o gênero é uma construção histórica e social, assume-se que a hierarquização parte do sistema capitalista. Não é uma luta entre mulheres e homens, porém uma luta das mulheres com o capitalismo. Elas se tornaram necessárias ao aumento do contingente de trabalhadores e por uma delimitação do próprio capital, foi lhes concedida um caráter complementar ao trabalho masculino.

Lembrando das indagações da apresentação, de que forma as “Dialéticas do Feminino” constituem-se no trabalho pedagógico?

Conforme analisado nos discursos das interlocutoras, prevaleceu uma “naturalização”, traduzida na não observância de diferenças de gênero no trabalho pedagógico que elas realizam com os estudantes. Essa observação pode ser relacionada com múltiplos fatores e é bastante complexa. Sobretudo, pode-se considerar que as rotinas individuais das professoras, o espaço reduzido para as vivências coletivas possam contribuir para a concepção de naturalização. As Professoras reconhecem as diferenças nas relações entre estudantes, em fenômenos como a dupla jornada, mas observam pouco esses acontecimentos na relação entre professora e estudantes.

Várias professoras compreenderam que não há diferenças no domínio da aula por serem mulheres, quando comparada aos homens. Mesmo nos casos em que perceberam as diferenças na relação entre estudantes. Com isso, reforça-se a premissa de que a hegemonia impregna os discursos e minimiza determinados fenômenos. Também há de se considerar o impacto da autoridade na produção da aula e da capacidade de mediação da professora.

Partindo do pressuposto da materialidade dos discursos, que eles exprimem modos de vida, o entendimento de certo fenômeno vai muito das experiências

cotidianas dos sujeitos. Assim, o envolvimento na produção da aula, que além da mediação do conteúdo propriamente dito, diz respeito ao conhecimento dos modos de vida dos estudantes, parece ser mais aprofundado nas professoras. O elemento diferencial nesse trato com os estudantes é a afetividade. Constatase que esse elemento é contributivo para o desenvolvimento do ser ontológico.

Da mesma maneira que existe a contradição entre capital e trabalho expressa por Tse-Tung (2009); Triviños (1987), há uma luta de contrários entre a condição feminina e o capital. Entre as contradições internas se encontra o lugar social da mulher no cerne da classe trabalhadora. A luta das mulheres possui particularidades que em certos aspectos, são distintas da luta genérica da classe. Mas não é uma luta à parte, pois trata-se de uma luta das mulheres contra o capitalismo. Entre as contradições externas, estão as diferenças entre as relações de classe e gênero e as regulações do capital. Sobre essas regulações, Tsé-Tung (2009) as causas externas são capazes de provocar o movimento mecânico dos fenômenos, e mesmo esses movimentos de causa exterior, se concretizam pelas contradições internas dos fenômenos. Esse mecanismo justifica a naturalização da subordinação da condição feminina. Embora a naturalização esteja introjetada na consciência, como ocorre por causas externas, podem não serem notadas, mas integram o conjunto de concepções que formam o bloco hegemônico.

Indubitavelmente, o modo de produção capitalista impõe limites aos sujeitos. Com isso, 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.

b) O trabalho pedagógico possui importância fundamental para a produção do conhecimento na escola de Educação Básica. Por isso, a necessidade de compreender como se constitui na Educação Física Escolar, para que se superem os limites e se ampliem possibilidades de ação das professoras.

O objeto de estudo da Educação Física, a historicidade da área, as políticas educacionais e as Dialéticas do Feminino encaminham a constituição do trabalho pedagógico dessa pesquisa. Esta especificidade ainda é pouco problematizada no sentido o qual se fundamenta essa investigação, da produção da aula que valoriza a

relação entre professora e estudantes, abrange a escola e a dinâmica da sociedade, na análise crítica e emancipatória desses componentes.

Predominou a concepção de trabalho pedagógico associado à produção da aula em si, sendo a categoria relevante o “método” para a realização e desenvolvimento das atividades. A discussão sobre trabalho pedagógico proposto por Ferreira (2017, p.39) considera questões mais amplas:

Transformações das práticas pedagógicas em acordo com representações e significações elaboradas no decorrer de sua historicidade como profissionais; contam com seus colegas e com a linguagem, para manterem-se em contínuo processo de produção da profissão.

Nesta investigação existiram limites que em certo ponto, não colaboram para a compreensão e constituição relacional do trabalho pedagógico. Esta especificidade do trabalho é significativamente voltada para a aula, devido aos processos de reestruturação produtiva. Entretanto, as professoras sentem a necessidade do compartilhamento, do convívio com os pares. Nesse sentido, a experiência do grupo de interlocução foi comentada como uma das poucas oportunidades de encontro. O trabalho pedagógico das professoras se constitui principalmente por atividades individuais, por existirem poucas oportunidades de desenvolvimento relacional.

Existiu uma relação próxima entre a didática e o pedagógico nas concepções das professoras. No entanto, a didática supõe orientações e estratégias que consideram a autonomia na produção de sua aula. As referências históricas vinculam-se a um processo que culmina na aula. Para fins de compreensão, o pedagógico relaciona-se a um campo científico, enquanto a didática seria uma área dessa ciência. Contudo, em um processo, elas se inter-relacionam, com o diferencial de que a didática especifica aspectos das ciências da educação.

Também significativo, foi o vínculo entre o trabalho pedagógico e o planejamento, que se tornou categoria de investigação. Ele foi mencionado de formas distintas, indicando sua relevância na produção do conhecimento. Contudo, é importante refletir sobre a organização do mesmo, uma vez que os limites históricos da área foram minimamente solucionados. Em certo aspecto, os discursos se voltam para o planejamento da aula, tornando-se oportuno que a mesma preocupação se direcionasse também para abrangências maiores, como o planejamento da área e sua integração com o projeto pedagógico.

No que concerne às políticas educacionais, elas repercutem nos limites que as professoras possuem para a constituição do seu trabalho pedagógico. São inúmeras orientações de ordem ideológica e poucas contrapartidas. O trabalho pedagógico está influenciado pelas contradições existentes entre as propostas pedagógicas que exigem no plano documental e as possibilidades de concretização quando há carência de infraestrutura e a luta para a permanência da Educação Física nas grades curriculares da Educação Básica, a qual historicamente vem perdendo espaço na escola, e possui espaços físicos precários para o seu desenvolvimento. Então, as professoras produzem materialmente seu trabalho, pautadas em limitações impostas pelo sistema vigente que no decorrer do tempo histórico, tem reduzido o trabalho coletivo, inclusive por orientações legais como a redução das reuniões pedagógicas.

Ainda sobre as políticas educacionais, evidencia-se que há uma relação estreita com um projeto dominante de sociedade. Logo, os encaminhamentos da Educação Física no contexto da Educação Básica, a não opção por certas ações, se insere nos pressupostos de uma organização hegemônica da educação escolar. Desse modo, existem as diretrizes assumidas e ações indiretas ou inações, que afetam diretamente a visibilidade da área da Educação Física Escolar e a natureza do trabalho pedagógico.

Da mesma forma, persistiram ou se intensificaram os dilemas das professoras, as quais relataram a contradição entre o sentido que atribuem para a área e o retorno que recebem das escolas. Existe uma lacuna entre professora e escola que necessita ser ultrapassada, para que como mulheres, se reconheçam no trabalho que produzem, materializando as perspectivas contributivas da área. Para Marx (2010, p.29) “enquanto o interesse do trabalhador nunca se contrapõe ao da sociedade, a sociedade (capitalista) contrapõe-se sempre ao interesse do trabalhador”. O argumento de Marx (2010) se manifesta nas contradições apresentadas pelas professoras e por mostrar a suscetibilidade da escola pública de Educação Básica às condições dominantes, que regulam todas as relações. Da mesma forma que na totalidade, a intensificação, a flexibilização e outros processos produtivos, têm afetado o trabalho pedagógico das professoras. Nessa configuração, a produção ontológica das professoras, o desenvolvimento crítico da condição feminina, da opressão e subordinação, muitas vezes ficam prejudicados por haver empecilhos no desenvolvimento da linguagem.

As Dialéticas do Feminino possuem importância fundamental para a constituição do trabalho pedagógico das professoras, o conhecimento da historicidade feminina, a consciência da forma como as opressões emergem na sociedade capitalista e aula, possibilitam que esse trabalho se torne mais aprofundado e valorize as heterogeneidades vitais dos sujeitos. Essas heterogeneidades que contribuem para a produção do trabalho são encontradas na essência da materialidade, pois na aparência, se encontra os condicionantes da hegemonia capitalista. Também, é necessário perceber que a vida em sociedade é pautada em constantes transformações e por isso, o mesmo fenômeno vai adquirindo diferentes manifestações. Da mesma forma, as interpretações das Dialéticas do Feminino no trabalho pedagógico se relacionam à vida das mulheres na sociedade capitalista, porém avançam no sentido de projetar a emancipação feminina.

Conforme se dispôs no decorrer desta pesquisa, são intensas as pressões do capital na vida dos sujeitos. Entretanto, parte-se do pressuposto de que a escola está no contexto capitalista, porém não é capitalista nas relações dos sujeitos que a compõem. Por isso, nela estão brechas importantes para o desenvolvimento da crítica ao sistema hegemônico e as oportunidades de alerta aos processos massivos que o sistema potencializa. Essas brechas se encontram nas relações estabelecidas entre sujeitos. Nas condições apropriadas para o trabalho pedagógico progressista, a classe trabalhadora tem a oportunidade de ampliar sua capacidade ontológica e ressignificar a vida em sociedade.

O fundamento teórico no materialismo histórico e dialético também encaminha a proposição da classe trabalhadora refletir sobre um sistema viável para a produção emancipatória dos sujeitos. Existem possibilidades para um desenvolvimento contra-hegemônico, a potencialização da resistência e a projeção de uma sociedade transformadora. Entre os autores marxistas, Luxemburgo (2015) aspira um grande ideal de movimento, apresentando a revolução como grande alternativa, visto que as reformas sociais “podem impor a exploração capitalista aos limites normais, mas não estão absolutamente em condições de suprimir, mesmo progressivamente, a própria exploração” (LUXEMBURGO, 2015, p.44). A classe trabalhadora precisa se organizar para um projeto de sociedade revolucionário, transformações radicais na estrutura, superestrutura e na política são necessárias para se romper com a exploração e degradação da humanidade.

c) Para o trabalho das professoras alcançar a práxis pedagógica, são necessárias condições que possibilitem a reflexão sobre o que produzem, a compreensão do pedagógico e a forma como esses sentidos se integram criticamente no contexto educativo.

À primeira vista, parece que os limites que se apresentam ao trabalho pedagógico das professoras são intransponíveis, por desafios como a própria crise estrutural do capital, a naturalização da opressão feminina, as diferenças entre as expectativas e a realidade sobre os aspectos contributivos da área de conhecimento. Ainda assim, as dificuldades relatadas podem se transformar em reivindicações para a superação da realidade, constituindo-se em uma oportunidade para o desenvolvimento da práxis.

Toda a possibilidade de mudança passa pela práxis, a articulação da unidade entre teoria e prática que transforma as relações sociais. Vásquez (2011) a define como “ação real, objetiva sobre uma realidade natural ou humana” (p.228). Surge das necessidades humanas que transformam o real para o seu desenvolvimento. Condições práticas somente se consolidam quando os sujeitos, sejam mulheres ou homens, percebem que suas mudanças são consequência de sua interação com a natureza.

A análise das condições para o trabalho pedagógico das professoras de Educação Física demonstra que são muitos os desafios vivenciados no cotidiano da escola da Educação Básica. Os reflexos da crise social e econômica, assim como da reestruturação produtiva, chegam à escola e por diversos mecanismos, buscam reduzir o sentido da produção pedagógica a uma prática pragmática. Os espaços para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e prático são poucos, devido a rotinização das ações das professoras, que se veem atribuladas com o excesso de demandas.

A existência do trabalho pedagógico, muitas vezes se distancia de encaminhamentos mais críticos e emancipatórios. Essa redução interfere na compreensão da área de conhecimento, que ainda está limitada, se considerar as possibilidades de avanço em termos de uma abordagem superadora. O avanço necessário, pode ocorrer por meio da valorização da produção do conhecimento desenvolvido em sala de aula e que se integra ao todo da escola, assumindo

também, um caráter coletivo. Sobre a influência da escola no trabalho dos professores, Ferreira (2017) argumenta a necessidade de “um trabalho pedagógico alicerçado na atividade conjunta dos sujeitos envolvidos” (p.93). Nesta investigação, percebe-se o esforço individual das professoras em diversificar as abordagens e problematizar o conhecimento, mas muitas vezes o trabalho não repercute em outros espaços das escolas.

Seguindo a proposição de Ferreira (2017), o trabalho pedagógico em alguma fase, desde que crítico, com base no projeto individual, ao visar a transformação, é práxis pedagógica. Também ressalta-se que a fase praxica envolve a transformação e o coletivo, e nesse ponto crucial, da socialização do conhecimento e do trabalho,

O trabalho coletivo também supõe o fortalecimento da consciência de classe. No Manifesto do Partido Comunista, Marx; Engels (2008) se reportam ao sistema capitalista não possuir a pretensão de atribuir à classe trabalhadora qualquer autonomia histórica. Para o capital, é suficiente que sejam “instrumentos de trabalho”, em que diferenças de sexo ou de idade não tenham relevância social. Ao contrário disso, possuem variação de preço, tendo como critérios o impacto da força de trabalho no sistema produtivo. Sobre a importância da consciência de classe, Vásquez (2011, p.311) enfatiza que o significado se volta para discutir a organização do proletariado em classe social ou “para si”. A escola de Educação Básica está repleta de ações individuais de professoras e professores, muitos desses que se encontram em sala de aula, pelo intento de uma estratégia produtiva, a qual a todo custo impede que se amplie o grupo crítico de profissionais com discernimento sobre o potencial da classe trabalhadora no embate contra as reformas e orientações educacionais que se respaldam na pseudoconcreticidade.

Existem condições diferentes para a força de trabalho feminina e masculina que na análise de Saffioti (2013) são constantemente mascaradas para assegurar o domínio da classe dominante. As essência da formação econômica capitalista se metamorfoseia na estrutura social, “proporcionando a aparência necessária sob a qual se escondem os verdadeiros mecanismos de operação de cada modo específico de produção” (SAFFIOTI, 2013, p.329). Esse movimento foi perceptível nos discursos que assumem uma condição de igualdade entre o trabalho de professoras e professores. É um reflexo da pseudoconcreticidade, a qual afasta as percepções reais dos trabalhadores. São circunstâncias em que se torna frágil tanto

o professorado como categoria, quanto as mulheres sendo um coletivo de subjetividades.

Nesse sentido, sobressai a importância das lutas de classe, que na concepção de Marx; Engels (2008, p.23), “não objetiva o sucesso imediato, mas a união crescente”. É necessário que no contexto em estudo, as professoras de Educação Física da Educação Básica, como integrantes de um coletivo feminino inserido em uma luta de classes, aprimorem sua consciência crítica, teorias, desejos e encaminhem a materialização de novas circunstâncias, envolvendo a constante ação consciente da realidade. Assim, o trabalho pedagógico que aprimore sua fase praxica, colabora para o aumento da mobilização de professoras que se contraponham aos mecanismos de controle e regulação da produção que marcam desigualdades e comprometem a omnilateralidade do trabalho. Acrescenta-se nesse estudo, a necessidade das professoras resgatarem em suas ações pedagógicas, o elemento revolucionário, indubitável às Dialéticas do Feminino.

O pressuposto da tese, apresentado no início desta investigação, sintetizou pontos como: a análise das repercussões do sistema capitalista na escola; as diferentes manifestações da opressão feminina; a influência da tradição hegemônica da Educação Física na escola de Educação Básica e organização do Curso de Graduação em Educação Física; o impacto das Dialéticas do Feminino no trabalho pedagógico. Os discursos evidenciaram que de diferentes formas, permanece a subordinação feminina, observada em processos como a naturalização e homogeneização das relações sociais, que se inserem na manutenção e regulação do capitalismo. A escola de Educação Básica é influenciada pela reestruturação produtiva, constatada pela precarização, a qual está associada a outros fenômenos como a intensificação e a flexibilização do trabalho das professoras. Na Educação Física existem muitas iniciativas pautadas em abordagens pedagógicas críticas, porém ainda são recorrentes ações que reduzem o conhecimento da área. O trabalho pedagógico se constitui por elementos como a percepção das professoras sobre o pedagógico, a área do conhecimento e as possibilidades para o fortalecimento de relações humanizadoras na escola. Nesse sentido, as Dialéticas do Feminino contribuem para a emancipação do trabalho pedagógico, ao se articularem a um projeto que concretize a práxis pedagógica.

Tais encaminhamentos não serão possíveis sem o reconhecimento da História, das peculiaridades do gênero, em especial para este estudo, das mulheres,

e também, da especificidade do campo, a Educação Física, a qual é mencionada como um dos pilares para a concretização da educação marxista. Espera-se que o trabalho como essência humana e a educação, através da criticidade e da consciência, alavanquem progressivamente outra organização social, em um movimento histórico e dialético e, por isso, concreto e capaz de acompanhar as necessidades da formação e produção humana, que não é linear, porém fruto de marcas históricas complexas.

Esta pesquisa não se esgota aqui, pois se torna fundamental a realização de estudos que objetivem debater e divulgar o impacto dos processos capitalistas no trabalho, entre suas diversas formas, o trabalho pedagógico, que se concretiza na Educação Básica. Também para a Educação Física é relevante aprofundar o conhecimento sobre suas especificidades e alternativas de consolidação na escola. Da mesma maneira pertinente, é a continuidade das pesquisas sobre as Dialéticas do Feminino, as formas como a constituição da historicidade das mulheres articuladas a outras categorias dialéticas, se movimentem em diversos campos sociais.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, A.R.; MARINHO, I.P. **História e organização da Educação Física e dos desportos**. v.01. Rio de Janeiro, 1956.

ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n.113, p. 51 -64, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acessado em 13 de agosto de 2001.

ANDREOTTI, A.L. **Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm#_ftnref1> . Acessado em agosto de 2006.

ANTUNES, R. (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.64. p. 14-23, 1998.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEBEL. A. **A mulher e o socialismo**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/bebel/1879/woman-socialism/introduction.htm>>. Acessado em maio de 2015.

BENSAÏD, D. **Marx, o intempestivo:** grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Um olhar sobre a história e sobre a luta de classes. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S (Orgs.). **A Teoria Marxista hoje:** problemas e perspectivas. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006, p.237 – 252.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991

BLAY, E. A. **8 de março: conquistas e controvérsias**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8643>>. Acessado 18/04/2001..

_____. **Trabalho feminino remunerado e não remunerado** – uma fonte de desigualdade. II Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos. CERU, 1975. Disponível em: < file:///D:/Users/ASUS/Downloads/83168-115369-1-PB.pdf>. Acessado em junho de 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BORON, A.A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S (Orgs.). **A Teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006, p.33 - 50.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. Campinas. v. 24, n. 3. p. 87-101, 2003.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**. Ano XIX, n. 48, p.69 – 88, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acessado em: 22 de maio de 2005.

BRASIL. **Resolução N° 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, a partir de 2004.

_____. **Lei N° 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acessado em 08 de novembro de 2008.

_____. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 17 de janeiro de 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em: 17 de outubro de 2004.

_____. **Lei N° 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos

Regionais de Educação Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>. Acessado em 23 de março de 2000.

_____. **Resolução Nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), a partir de 1987.

_____. **Lei No 6.503, de 13 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L6503.htm>. Acessado em 15 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto Nº. 69.450**, de 01 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acessado em 13 de setembro de 2010.

_____. **Lei Nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5540.htm>. Acessado em 30 de janeiro de 2015.

_____. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acessado em 06 de agosto de 2013.

BRUSCHINI, M.C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n.132. p.537 – 572, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132.pdf>>. Acessado em 30/10/2014.

BUKHARIN, N. **A Teoria do Materialismo Histórico** - Manual Popular de Sociologia Marxista. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/bukharin/1921/teoria/cap10.htm>>. Acessado em setembro de 2014.

BURAWOY, M. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPOS, L. A.S. **Didática da Educação Física**. 1 ed. São Paulo: Fontoura, 2011.

CARBONI, F; MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTELLANI FILHO L. Política educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação Física no Brasil – A História que não se conta**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. Esporte e Mulher. **Motrivivência**, p.87 – 92, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/19616/17945>>. Acessado em 01 de dezembro de 2015.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para todos**: um discurso ideológico, 1982, 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

CEFD. **Projeto político-pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. CD Room. UFSM, Santa Maria, 2005.

_____. **Currículo do Curso de Educação Física**. Manual de Orientação. Santa Maria: UFSM/ CEFD, 1990.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTAS, F.A.T.; FERREIRA, L.S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 55. p. 205-223, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/rie55a09.pdf>> . Acessado em maio de 2016.

CRISTINO, A. P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2007.

_____. **Gestão e relações de poderes na Educação Física Escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos**. 97 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca de uma pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Supl. 2. São Paulo. P. 40 – 42, 1996.

DARIDO, S.C.; RANGEL; I.C.A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo**. Tese de doutoramento. 1990. Disponível em: <https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/publicfiles/arquivo/94_priore_mary_del_termo.pdf>. Acessado em abril de 2017.

DEL PRIORE, M. PINSY, C.B. **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/>>. Acessado em 04 de março de 2014.

_____. **A evolução da família** In: MARX, K.; ENGELS, F; LENIN, V.I.U. Sobre a mulher. São Paulo: Global Editora. 2 ed., 1980.

_____. **Classes sociais necessárias e supérfluas**. Temas de Ciências Humanas. n.3, 1978.

ENQUITA, M.F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. **A contestação necessária**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular.

FERREIRA, L.S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

_____. Trabalho dos professores na escola e conflitos: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. UFMA. v.1, n.21. p. 03-13, 2014.

_____. O trabalho dos professores e o discurso sobre as competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, p.120-133, 2011.

_____. 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, 2010a. CDROM

_____. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.91; n.227. p.233-251, 2010b.

_____. **Gestão do Pedagógico: De qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras.** v.8, n.2., p.176 – 189, 2008.

_____. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras de Séries Iniciais do ensino fundamental.** 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____; FIORIN, B.P.A.; DO AMARAL, C.L de C.; MARASCHIN, M.S. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba.* v. 14, n. 41. p. 191-209, 2014.

FIORIN, B.P.A. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola.** 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FRANCHI, S.; DALLA NORA, D.; BUFFON, E.; RIBAS, J.F.M. As abordagens de ensino da Educação Física na formação continuada de professores da Rede Municipal de Santa Maria/ RS. **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, L.C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 11 ed. 3ª reimpressão. Campinas: Papyrus, 2014.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000, p. 69-90.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69- 90.

FRIZZO, G. A necessária radicalização da teoria pedagógica da Educação Física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho. In: SOUZA, M.da S.; RIBAS, J.F.M.; CALHEIROS, V.C. (Orgs.) **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho.** Editora da UFSM: Santa Maria, 2015. P. 149 -183.

_____. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista,** 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____; RIBAS, J.F.M.; FERREIRA, L.S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**. Santa Maria, v.38, no.3, p. 553-564, 2013.

_____. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**. n.11, v.2, p. 159-167, 2008.

GIULIANI, P.C. Os movimentos de trabalhadores e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, M.; PINSKY, C.B. **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 2ª.= reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p.640-668.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, S.V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P.G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, S.V. **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p.23-43.

_____. A mulher e o esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem a prática. **Revista Pensar a Prática**. UFG. v.8, n.1. p.85-100, 2005a.

_____. (Org.). **Inezil Penna Marinho**. Coletânea de Textos. Porto Alegre: UFRGS/CBCE, 2005b.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. n. 22, p. 201-246, 2004.

HARVEY, D. **Para entender O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O enigma do capital: as crises do capitalismo**. São Paulo:Boitempo, 2011.

_____. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HAUG, F. Para uma teoria de relações de gênero. In: BORON, A.A.; AMADEO, J; GONZÁLES, S. (Orgs). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 313-326.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**. n. 17/18. p.139-156, 2001.

_____; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132. p. 595-609, 2007.

HOBBSAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J.V.de; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. p. 15-78.

IBGE. **Mulher no mercado de trabalho**: perguntas e respostas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acessado em 04/06/2014.

ILJENKOV. E.V. **A Dialética do abstrato e do concreto em O Capital de Karl Marx**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/iljenkov/1960/dialetica/03.htm>>. Acessado em 07 de maio de 2014.

IVO, A.A. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2013.

KOLLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética?** 9ed. São Paulo, Brasiliense, 2012.

_____. **A Derrota da Dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos 1930. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Vida e Obra**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O futuro da Filosofia da Práxis**. O pensamento de Marx no século XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 77-96.

_____. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Cortez 2008 p.33-57.

_____. 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. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

LEFBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LENIN, V.I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____, **A Luta de Classes**. Obras Escolhidas em três tomos, Edições Avante!-Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**, para quê?. São Paulo: Cortez, 1998.

LOURO, G.L. **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Consciência de classe**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/selected-marxists.htm>>. Acessado em outubro de 2014.

_____. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. 2 ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução?** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARASCHIN, M.S. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora. 316 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

MARIATÉGUI, J.C. **Defesa do marxismo**, polêmica revolucionária e outros escritos. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Disponível em: <http://www.intersindical.inf.br/livros/questao_judaica.pdf>. Acessado em março de 2015.

_____. A entrada da mulher na fábrica. In: TOLEDO, C. (Org.) **A mulher e a luta pelo socialismo**. 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2014. p. 35 – 40.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acessado em 14/12/2012.

_____. **A Guerra civil na França.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica do Programa de Gotha.** Disponível em:<
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/>>. Acessado em 06/08/2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã.** 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo I. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Editorial "Avante!", 2006a.

_____. **Obras Escolhidas.** Tomo II. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa: Editorial "Avante!", 2006b.

_____. Trabalho assalariado e Capital. In: MARX, K. **Obras Escolhidas de Marx e Engels.** Tomo 1. Lisboa, Campo Grande: Editorial Avante. 1982, p. 142-177.

MARX, K.; ENGELS, F; LENIN, V.I.U. **Sobre a mulher.** São Paulo: Global Editora. 2 ed., 1980.

MAZO, J.Z. **O Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria:** percorrendo os caminhos de sua criação, 1993, 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

_____. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-28.

MINASI, L. F. **Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica**, 2008, 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MITCHELL, J. A revolução mais longa. **Gênero**. UFF. Niterói. v.6, n.2. p.203-232, 2006.

MOLINA, R.K.; MOLINA NETO, V.M. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**. Porto Alegre. v. 35, n. 3. p. 402-413, 2012.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Ano V, nº9, p.31-46, 1998.

_____. **Esporte na escola: contradições e alternativas**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 1991.

_____; FRIZZO, G.E.; OLIVEIRA E SILVA, L. O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de Educação Física. **Cadernos de Educação**. FaE/ PPGE/ UFPEL. p.101 -117, 2013. Disponível em:<
<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4175>>. Acessado em 27 de julho de 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, C.M. **O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras de telemarketing**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, H.T. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v.40, n.01. p.183-200, 2015.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**, 2004, 383 f.,Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NYE, A. **Teoria feminista e as Filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

OIT. **Duração do Trabalho em Todo o Mundo: Tendências de jornadas de trabalho, legislação e políticas numa perspectiva global comparada**. Sangheon Lee, Deirdre McCann e Jon C. Messenger ; Secretaria Internacional de Trabalho. – Brasília: OIT, 2009.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**. v. 28, n.99. p; 355-375, 2007.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas. v.. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

ORLANDI, E.P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed., 3ª reimpressão. Campinas: São Paulo, 2002.

PERONI, V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M; PINSKY, C.B. **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p.578-606.

RANIERI, J. **Trabalho e dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

ROCHA FILHO, J.M. da. **Universidade para o desenvolvimento**. Áreas (Distritos) Geo-Educacionais. Santa Maria: UFSM, 1973.

ROMERO, E. A Educação Física a serviço da Ideologia Sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.15, n.3. p.226-234, 1994. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-servico-ideologia-sexista>>. Acessado em 12 de junho de 2014.

SAFFIOTI, H.I.B. **Gênero, patriarcado e violência**. 2 ed. SP: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**. UNICAMP. n.12. p.157 – 163, 1999.

SANTA MARIA. **Visão panorâmica da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS**. Disponível em: <http://adesm.org.br/wp-content/uploads/2013/04/apresenta%C3%A7%C3%A3o_SME.pdf>. Acessado em 07 de maio de 2015.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador. v. 7. n. 1, p. 26-43, 2015.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.59 – 86.

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

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130. p. 99 -134, 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acessado em fevereiro de 2017.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo, Autores Associados, 1987.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHOLZ, R. O valor é o homem. Teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre sexos. **Novos Estudos**. CEBRAP. p.15-36, 1996.

SCOTT, J. W. **A cidadã paradoxal** - as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.

_____. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, gentilmente autorizada por Joan W. Scott. Revisão do português: Marcela Heráclio Bezerra. 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%A1nero-Joan%20Scott.pdf> . Acessado em abril de 2015.

SOARES, C. L. **Educação Física**; raízes européias e Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____; GOELLNER, S.V. O elogio à diferença/ O avesso da segregação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.15, n.3. p.263-264, 1994. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-ciencias-esporte-1994-n3-v15/>>. Acessado em 16 de junho de 2014.

_____; TAFFAREL, C.N.Z; VARJAL, E. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos**. Trabalho, dominação e resistência. Brasília: Editora Brasiliense, 1991.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro; Lamparina. 4ed., 2011.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, p. 9 – 62.

TAFFAREL, C. **Jogos Olímpicos e Táticas Revolucionárias**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=942>> . Acessado em 16 de setembro de 2012.

_____. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência**. n. 35. p. 18-40, 2010.

_____. **A formação profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**, 1993, 310 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____; ESCOBAR, M.O.. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. Disponível em<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>>. Acessado em setembro de 2009.

TAMBARA, E. **A Feminização da feminização do magistério no Brasil**. In: VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. 2008.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de Educação Física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo de Pinhal, SP. v.5, n.7, 2005.

TRIVIÑOS, A.N. S. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em Ciências Sociais. In: MOLINA NETO, V., TRIVIÑOS, A.N.S. **A pesquisa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre; Sulina, 2010. p.147 – 164.

_____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKI, L. **O programa de transição**. 1936. Disponível: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1938/programa/>>. Acessado em dezembro de 2013.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática – sobre a contradição**. 1 ed. 4 reimpressão. São Paulo:Expressão Popular, 2009.

VAGO, T.M. **Histórias de Educação Física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

_____. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n.48, p.30-51, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf>>. Acessado em 24 de setembro de 2013..

VÁZQUEZ, A.S. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo:Expressão Popular, 2011.

VIANA, N. Método dialético e a questão da mulher. In: MARQUES, E.; PEIXOTO, M. A. (Org.); VIANA, N.; PINHEIRO, V. **A questão da Mulher**. Opressão, Trabalho, Violência. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2006a, p. 11 – 38.

VIANA, N. O Trabalho Feminino sob o Capitalismo. In: MARQUES, E.; PEIXOTO, M. A. (Org.); VIANA, N.; PINHEIRO, V. **A questão da Mulher**. Opressão, Trabalho, Violência. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2006a, p. 113 – 140.

VIANNA, C.P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. YANNOULAS, S. (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré Editorial, 2013. p. 159 – 180.

VIANNA, C. P. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67

ZETKIN, C. **Escritos Selecionados**. Ed. Foner, 1984. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/zetkin/1896/10/women.htm>>. Acessado em março de 2015.

YANNOULAS, S. (Org.) **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré Editorial, 2013.

_____. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília. n.22. p.271-292, 2011.

APÉNDICES

APÊNDICE 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****GRUPO DE PESQUISA  KAIRÓS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: “Dialéticas do Feminino: interlocuções com professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico”.

Pesquisadora responsável: Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Instituição: UFSM.

Telefone para contato: (55)3220-8000

Prezada Colaboradora:

Você está sendo convidada para responder às perguntas deste questionário 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 se decidir a 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 as Dialéticas do Feminino na relação entre o trabalho pedagógico e as políticas educacionais oficiais presentes nos discursos de professoras de Educação Física da

rede municipal de ensino de Santa Maria (RS) egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam: Informações gerais, formação acadêmica, descrição das atividades desenvolvidas e considerações sobre o trabalho realizado na escola.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

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 2015.

Professora Autora da Pesquisa
Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

APÊNDICE 2



CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LP2 – PRATICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

GRUPO DE PESQUISA K AIRÓS

QUESTIONÁRIO PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Estimada Professora!

Este questionário compõe o estudo: “Dialéticas do Feminino: interlocuções com professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico”. Como tal, objetiva descrever as características de professoras e as suas condições de trabalho na área de Educação Física.

Para responder ao questionário, assinale a alternativa que melhor descreve sua situação. Especifique quando necessário.

Agradeço por sua colaboração.

INFORMAÇÕES GERAIS

1 Data de nascimento: _____

2 Considerando a classificação do IBGE, como você define sua cor?

a) branca b) negra c) parda d) amarela e) indígena

3 Relacionamento:

a) solteira b) casada c) viúva d) divorciada e) relação estável f) outro _____

4 Possui filhos? Quantos? _____

5 Moro com:

a) sozinha 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) outros _____

6 Renda pessoal

a) inferior a 1 salário mínimo b) 1 a 3 salários mínimos c) 3 a 5 salários mínimos

d) 5 a 10 salários mínimos e) 10 a 15 salários mínimos f) 15 a 20 salários mínimos

g) 20 salários mínimos

7 A renda obtida com seu trabalho é a principal fonte de sustento familiar?

a) nunca b) raramente c) frequentemente d) muito frequentemente

8 Envolvimento com atividades domésticas em sua casa:

a) nunca b) raramente c) frequentemente d) muito frequentemente

FORMAÇÃO ACADÊMICA

9 Instituição e ano de conclusão da graduação: _____

10 Pós-graduação:

a) Especialização Área: _____

b) Mestrado Área: _____

c) Doutorado Área: _____

11 Outro curso de graduação: _____

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

12 Tipo de vínculo: a) estatutário b) celetista c) contrato temporário

13 Tempo de magistério: _____

14 Trabalha em mais de uma escola? a) sim b) não

Em caso positivo, especifique: a) 2 b) 3 c) 4 d) outro _____

15 Qual é a carga horária semanal total de atividades no magistério?

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

f) Outro. Especifique: _____

16 Carga horária semanal em sala de aula:

a) 10 b) 12 c) 16 c) 20 e) 24 f) 32 g) 40 h) outro

17 Quantidade de turmas atendidas: _____

18 Turno (s) de trabalho: a) manhã b) tarde c) noite

19 Possui regime suplementar de trabalho? a) sim b) não

Em caso positivo, especifique o número de horas: _____

20 Desenvolve outra atividade além do magistério? Especifique:

21 Na escola, além da Educação Física, trabalha com outra área do conhecimento?

a) sim b) não Especifique: _____

22 Como você se desloca de casa para o trabalho:

a) carro b) moto c) ônibus d) van e) caminhando f) carona g) outro _____

23 Nos intervalos de almoço:

a) vai em casa b) almoça na escola c) almoça em restaurantes d) outro _____

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO NA ESCOLA

24 A(s) escola(s) estão situadas na: a) zona rural b) urbana

25 Existe carga horária remunerada para planejamento e preparo das aulas? a) sim b) não

Em caso positivo, especifique o número de horas: _____

26 Quanto ao planejamento: a) coletivo b) individual

27 Quais atividades além da sala de aula desenvolve na Escola?

a) preparação de equipes desportivas b) projeto _____

c) Outro _____

28 Quais os conteúdos que desenvolve nas aulas?

a) esportes coletivos b) esportes individuais c) lutas d) ginástica e) dança

f) jogo g) outro _____

29 Quanto à infraestrutura, a(s) escola(s) possuem:

a) ginásio b) quadra poliesportiva c) pátio d) campo e) salão f) sala de informática

g) sala de vídeo h) outro _____

30 Quais materiais você utiliza frequentemente em seu trabalho?

a) bolas b) redes c) cones d) cordas e) rádio f) alternativos g) outros _____

31 Quais materiais estão disponíveis na(s) escola(s)?

a) bolas b) redes c) cones d) cordas e) rádio f) alternativos g) outros _____

32 Como você descreveria sua satisfação profissional

a) Pouca b) Razoável c) Boa d) Muito boa e) Excelente

APÊNDICE 3



CENTRO DE EDUCAÇÃO PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LP2 – PRATICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

GRUPO DE PESQUISA **K**AIRÓS

Estimada Professora!

Este roteiro de entrevista compõe o estudo: “Dialéticas do Feminino: interlocuções com professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFSM), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira. Como tal, objetiva descrever as características de professoras e as suas condições de trabalho na área de Educação Física na Educação Básica.

Agradecemos por sua colaboração.

- 1) Quais as possibilidades da Educação Física na Educação Básica?
- 2) O que você entende por trabalho pedagógico?
- 3) De que forma o Curso de Licenciatura que você cursou influencia no seu trabalho pedagógico?
- 4) Como as ações do governo (políticas educacionais) repercutem no trabalho que você desenvolve na escola?
- 5) Em que medida a condição feminina influencia as atividades que desenvolve em seu trabalho como professora na Educação Básica?
- 6) Qual a sua percepção sobre as questões femininas na Educação Física Escolar da Educação Básica?
- 7) Relate uma situação que evidencia o modo como você desenvolve seu trabalho pedagógico na escola: