



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO

**CAPITAL, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO DOCENTE:
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REPRODUZINDO CAPITAL E
PRODUZINDO LUTAS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE LONDRINA-
PARANÁ**

Londrina

2023

FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO

**CAPITAL, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO DOCENTE: PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA REPRODUZINDO CAPITAL E PRODUZINDO LUTAS
NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE LONDRINA-PARANÁ**

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, na Área de Práticas Sociais em Educação Física, na linha de Trabalho e Formação em Educação Física, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Dr. Jorge Both

Londrina

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C217c CÂNDIDO, Fernando Pereira.

CAPITAL, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO DOCENTE: : PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REPRODUZINDO CAPITAL E PRODUZINDO LUTAS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE LONDRINA-PARANÁ / Fernando Pereira CÂNDIDO. - Londrina, 2023. 346 f.

Orientador: Jorge Both.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Física e Esportes, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Trabalho do Professor de Educação Física - Tese. 2. Trabalho produtivo de capital - Tese. 3. Escola Pública - Tese. 4. Satisfação no Trabalho; Saúde docente - Tese. I. Both, Jorge. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO

**CAPITAL, TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO DOCENTE:
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REPRODUZINDO CAPITAL
E PRODUZINDO LUTAS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE
LONDRINA-PARANÁ**

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, na Área de Práticas Sociais em Educação Física, na linha de Trabalho e Formação em Educação Física, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE

Prof. Dr. Maristela da Silva Souza
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Prof. Dr. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Telma Adriana Pacifico Martineli
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 31 de julho de 2023

Dedicatória

Dedico esta pesquisa aos trabalhadores de todo o mundo, o sujeito histórico responsável pela superação da pré-história da humanidade; sujeito (também) constituído por professores de Educação Física, que lutam para conservar (modificando) a cultura corporal!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores da banca de qualificação e de defesa: Professora Celi, Professora Telam, Professor Mário, Professora Maristela, Professora Mariângela, Professor Carlos; por seu tempo, sua dedicação, sua colaboração para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa mas, fundamentalmente, por seu compromisso e suas, lutas dentro, contra e para além do capital.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, especialmente àqueles que diretamente contribuíram para minha formação nesta etapa: Professor Arli, Professor Carlos, Professora Lenamar e meu/nosso Professor Jorge.

Aos trabalhadores do programa que garantiram a organização burocrática, especialmente, aos professores coordenadores do programa, Rafael, Felipe, e a nossa impecável secretária Ivone, muito obrigado!

Aos colegas do programa, que mesmo no menor tempo dessa jornada, se fizeram presentes e colaboraram de alguma forma. Entre estes colegas, gostaria de nominar a Suelen e o Saulo, por todos os socorros, contribuições e mesmo por aturarem meu mal humor idoso em alguns momentos.

Aos professores da SAA e da coordenação da Educação Física do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, pelo suporte, atenção e colaboração para a efetivação desta pesquisa.

À coordenadora da Educação Física e Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Londrina, por todo o suporte que permitiram a realização da pesquisa.

Aos diretores que gentilmente abriram suas escolas para que pudéssemos convidar os professores à participar da pesquisa.

Aos professores de Educação Física das redes públicas estadual e municipal de Londrina que contribuíram, dispendo de seu escasso tempo para responder aos instrumentos no google forms, ao conceder as entrevistas (em pleno final de semana, a noite após 10 aulas ministradas, abdicando do seu tempo livre, seu descanso e convivência com a família), ao abrirem espaço em suas vidas para conhecermos seu trabalho.

A todos os colegas do FORTEF, orientandos do Jorge, que também estiveram e participaram de alguma forma mais próxima dessa empreitada. Entre estes, destaco as colegas Louise e Yasmin, que estiveram juntas na coleta de dados. Muito obrigado por suas contribuições e parcerias.

Aos camaradas do Espaço Marx, especialmente, aos mestres Rosângela, Ademir e Pedro Jorge, aprendi demais com vocês. Os demais não irei nominar, porque são muitos e não quero esquecer nem deixar ninguém triste, mas vocês sabem que fazem parte da minha história.

Aos camaradas do Instituto Lukács, pelo aprendizado e fortalecimento da Luta da classe trabalhadora.

Aos camaradas do MNCR e do Movimento Estudantil de Educação Física.

Agradeço aos colegas do Departamento de Estudo do Movimento Humano, por terem aprovado minha licença, assumido as minhas responsabilidades – intensificando ainda mais suas jornadas de trabalho -, muito obrigado a todos!

Aos meus ex-orientandos, que desde sempre incentivam, provocam e motivam minha entrada no doutorado.

Aos participantes do nosso projeto de Extensão *Educação Física e Marxismo: bases teórico-metodológicas*, pela profunda camaradagem nas lutas por uma Educação Física revolucionária. Muchas gracias.

Não há como deixar de agradecer algumas pessoas mais direta e especialmente. A primeira delas é a Sandra, minha companheira de vida, de lutas, de estudos, que além de todo o suporte pessoal colaborou muito intelectualmente com esta pesquisa. Obrigado amor!

Ao meu querido, inestimável, e porque não dizer, lindo orientador, Jorge Both. A formalidade exige que o nomine professor, e o reconheço como tal por seu compromisso, seriedade e camaradagem na consecução e execução dessa pesquisa. Porém, ele mora em meu coração, e nem as brigas, discussões, bravezas da orientação arrancaram ele de lá, obrigado meu irmão!!!

Finalmente, a minha família, meus irmãos, irmã, sobrinhos, cunhadas que me acompanham desde minha entrada na universidade, incentivando moralmente, financeiramente, e como família. Entre a família, agradeço aos meus primeiros educadores, modelos primeiros, responsáveis por tudo que conquistei e que poderei conquistar em minha vida...

Obrigado pai:

José Pereira Cândido (*in memoriam*) !!!

Obrigado mãe:

Odete Pereira Cândido!!!

Graças a vocês, gracias por mi vida. Ich liebe dich.

“Todo começo é difícil: isso vale para qualquer ciência”.

“[...] na análise das formas econômicas não podem servir nem o microscópio nem reagentes químicos. A faculdade de abstrair deve substitui ambos. Para a sociedade burguesa, a forma celular da economia é a forma mercadoria do produto do trabalho, ou a forma do valor da mercadoria” (MARX, 1985, p.11 e 12)

RESUMO

O trabalho é investigado como a mediação entre homem e a natureza, práxis constituinte do ser social, e, diferentemente, como trabalho abstrato, medida do valor e, nesse sentido, trabalho produtivo de capital, como fator associado ao mal-estar e a doença ou, como meio de realização e satisfação do trabalhador. Assim, o **problema** da investigação foi: como se configura o trabalho do professor de Educação Física (PEF) das redes públicas de ensino no município de Londrina - Paraná, considerando as determinações do trabalho assalariado na sociedade atual? O **objetivo geral estabelecido** foi: investigar o trabalho do professor de Educação Física (singularidade) enquanto expressão do trabalho assalariado (particularidade) no modo de produção atual (universal). O **método** funda-se em uma pesquisa de caráter materialista histórico, buscando analisar o trabalho dos PEF dialeticamente, de forma contraditória e buscando suas conexões para explicar concretamente o fenômeno na perspectiva da totalidade. Na pesquisa de campo: a população foram 284 professores de educação física das redes públicas de Londrina-Pr, enquanto a amostra foi de 209 professores (73,74 % da população). Utilizou os instrumentos QVT-PEF (BOTH *et al.*, 2006) e o QSD (SAMPAIO *et al.*, 2021) para coleta dos dados, empregamos a análise de clusters, considerando as dimensões e avaliação global do QVT-PEF e do QSD, com método de agrupamento de Ward. As diferenças entre os grupos estabelecida com Prova U de Man-Withney; teste Qui-Quadrado para as diferenças entre os grupos; Regressão Linear Múltipla para identificar as variáveis (do QVT-PEF e sociodemográficas) que interferiam nas dimensões da saúde docente, com modelo final identificado pelo método de Bach-ward, considerando $\alpha \leq 0,05$. Foi considerado nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$). Quanto aos **resultados** apresentamos a tese estruturada em 6 capítulos: 1) Introdução; 2) Metodologia; 3) Ensaio sobre o trabalho e suas formas; 4) Reestruturação produtiva e as condições materiais de trabalho do PEF; 5) Artigo da pesquisa empírica sobre influências da satisfação no trabalho na saúde docente; 6) Artigo bibliográfico/documental sobre economia, política e avanço do capital sobre o trabalho dos PEF; finalmente, nas **considerações finais**, ao discutirmos o avanço do capital sobre o trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de Londrina- Paraná, constatamos que a maior parte dos professores trabalha até 40 horas/semanais nas redes municipal e estadual de ensino, ou 59,81% (125 professores) de 40 a 50 horas. Argumentamos que esta carga horária não é salutar para os professores, considerando este trabalho é de alta demanda e potencialmente pode causar o adoecimento do professor. Delimitamos o trabalho deste professor com as mediações da ideologia burguesa e da alienação do trabalho. Evidenciamos os projetos históricos em disputa, entendendo que a crítica radical à escola capitalista e seus limites, pode colaborar com a análise concreta da realidade concreta e estabelecer outro projeto estratégico e tático, pautado pela superação dos entraves à emancipação humana pelo sujeito revolucionário da história. Apesar do controle externo, da imposição das competências, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade total, educação como capital humano, os professores de Educação Física das redes públicas de Londrina também se colocam como produtores de lutas e, nessa condição, não atendem as necessidades do mercado, das coisas/propriedade privada, para buscar a satisfação de seus próprios interesses e de seus alunos, abrindo margem para a construção da consciência que identifique que reproduz sua vida em relações alienadas e, dessa forma, possam buscar a sua superação.

Palavras-chave: Trabalho do Professor de Educação Física; Trabalho produtivo de capital; Escola Pública; Satisfação no Trabalho; Saúde docente.

Capital, productive work and teaching work: physical education teachers reproducing capital and producing struggles in the public education networks of Londrina-Paraná

ABSTRACTY

Work is investigated as the mediation between man and nature, constitutive praxis of the social being, and, differently, as abstract work, measure of value and, in this sense, productive work of capital, as a factor associated with wellbeing and illness or, as a means of achievement and satisfaction of the worker. Thus, the research problem was: how is configured the work of the Physical Education teacher (PEF) of public schools in the city of Londrina - Paraná, considering the determinations of wage work in today's society? The general objective established was: to investigate the work of the Physical Education teacher (singularity) as an expression of wage labor (particularity) in the current (universal) mode of production. The method is based on a historical materialistic research, seeking to analyze the work of the PEF dialectically, in a contradictory way and seeking their connections to concretely explain the phenomenon from the perspective of totality. In the field research: the population were 284 physical education teachers from public schools in Londrina-Pr, while the sample was 209 teachers (73.74% of the population). We used the instruments QVT-PEF (BOTH et al., 2006) and QSD (SAMPAIO et al., 2021) for data collection, we used cluster analysis, considering the dimensions and overall evaluation of QVT-PEF and QSD, with Ward clustering method. The differences between the groups established with Proof U of Man-Withney; Chi-Square test for the differences between the groups; Multiple Linear Regression to identify the variables (QWL-PEF and sociodemographic) that interfered in the dimensions of teaching health, with final model identified by the Bach-Ward method, considering $\alpha < 0.05$. Significance level was 95% ($p < 0.05$). As for the results we present the thesis structured in 6 chapters: 1) Introduction; 2) Methodology; 3) Essay on work and its forms; 4) Productive restructuring and material working conditions of the PEF; 5) Article on empirical research on the influence of job satisfaction on teaching health; 6) Bibliographic/documentary article on economics, politics and capital advancement on the work of the PEF; Finally in the final considerations, we discuss the advance of capital on the work of the Physical Education teacher in the public networks of Londrina-Paraná, we found that most teachers work up to 40 hours/ week in the municipal and state schools, or 59.81% (125 teachers) from 40 to 50 hours. We argue that this workload is not healthy for teachers, considering this work is in high demand and can potentially cause the illness of the teacher. We delimit the work of this teacher with the mediations of bourgeois ideology and alienation of labor. We highlight the historical projects in dispute, understanding that radical criticism of the capitalist school and its limits, can collaborate with the concrete analysis of concrete reality and establish another strategic and tactical project, obstacles to human emancipation by the revolutionary subject of history. Despite external control, the imposition of skills, entrepreneurship, flexibility, total quality, education as human capital, Physical Education teachers of the public networks of Londrina also place themselves as producers of struggles and in this condition, do not meet the needs of the market, things/private property, to seek the satisfaction of their own interests and their students, opening room for the construction of consciousness that identifies that reproduces their life in alienated relationships and thus, they can seek their overcoming.

Keywords: Physical Education Teacher's Work; Productive capital work; Public School; Job Satisfaction; Teaching Health.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	12
PREÂMBULO.....	12
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES	32
1.3.1 Objetivo Geral	32
1.3.2 Objetivos Específicos	32
1.3.3 Hipótese	32
1.4 JUSTIFICATIVA	33
1.5 ESTRUTURA DA TESE	37
REFERÊNCIAS.....	38
METODOLOGIA.....	45
2.1 TIPO DE PESQUISA	45
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	47
2.3 FASE QUANTITATIVA.....	48
2.3.1 Instrumentos	49
2.3.2 Procedimentos	53
2.3.3 Análise dos dados.....	54
2.3.4 Análise de clusters	54
2.3.5 Procedimentos	55
2.3.6 Análise dos dados.....	55
REFERÊNCIAS.....	56
3 ENSAIO 1 – A CATEGORIA TRABALHO E SUAS FORMAS: Trabalho Concreto, Trabalho Abstrato, Trabalho Produtivo de Capital, Trabalho Docente e Trabalho do Professor de Educação Física.....	60
3.1 ESCÓLIOS ACERCA DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA E DO SER SOCIAL	61
3.2 PROCESSO DE TRABALHO E TRABALHO PRODUTIVO DE CAPITAL	87
3.3 TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA 115	
3.3.1 Precedentes históricos do trabalho docente: século XIX a 1970	115
3.3.2 Produção teórica sobre trabalho docente	124
3.3.3 Trabalho docente em Educação Física	137
REFERÊNCIAS.....	149

4. ENSAIO 2 – A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1980	159
4.1 A FORMA DE ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA DO TAYLORISMO/FORDISMO AO TOYOTISMO/HONISMO	160
2.2 O MODELO FLEXÍVEL DE ACUMULAÇÃO E O BRASIL	167
4.3 REFORMAS POLÍTICAS DECORRENTES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	172
REFERÊNCIAS.....	201
5. Artigo da pesquisa empírica.....	206
INFLUÊNCIAS DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO SOBRE A SAÚDE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PARANÁ	206
5.1. INTRODUÇÃO	206
5. 2. METODOLOGIA	214
5. 3. RESULTADOS.....	217
5. 4. DISCUSSÃO	222
5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS.....	242
6. Capítulo 6 – Artigo bibliográfico com fontes documentais.....	248
ESTRUTURA ECONÔMICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, E O AVANÇO DO CAPITAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR.....	248
6.1 INTRODUÇÃO	248
6.2 METODOLOGIA	250
6.3 DESENVOLVIMENTO	250
6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS.....	285
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	290
.....	297
APÊNDICES.....	301
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA FASE QUANTITATIVA	301
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA FASE QUALITATIVA.....	302
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	304
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	308
APÊNDICE 5 - Organização Gráfica das Dimensões do instrumento Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio:.....	313

APÊNDICE 6 - Organização Gráfica das Dimensões do instrumento Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira:	314
APÊNDICE 7 – LISTA DE PRESENÇA DISPONIBILIZADA DURANTE AS FORMAÇÕES PRESENCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	315
ANEXOS	316
ANEXO 1 – QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO PERCEBIDA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 316	
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE SAÚDE DOCENTE – VERSÃO BRASILEIRA....	319
ANEXO 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO NRE-LONDRINA	320
ANEXO 4 – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE-LONDRINA.....	321
ANEXO 5 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	322
ANEXO 6 – AUTORIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PARA PESQUISA.....	323
ANEXO 7 – ADENDO À SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - MUNICÍPIO	324
ANEXO 8 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UEL	326
ANEXO 9 - Divulgação da pesquisa no Boletim Semanal da SME-LDA.....	333
ANEXO 10 - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	334
ANEXO 11 – EMAIL ENCAMINHADO ÀS ESCOLAS PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	335
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA - ARTICULAÇÃO ACADÊMICA	335

1. INTRODUÇÃO

PREÂMBULO

O trabalho do professor de Educação Física é um tema de estudos bastante amplo e pode ser abordado sob diversas perspectivas. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, na Área de concentração: Práticas Sociais em Educação Física, na linha de pesquisa: Trabalho e Formação em Educação Física, esta pesquisa parte do contexto sócio-histórico concreto do trabalho docente na escola pública de um país da periferia do capitalismo monopolista mundial. Os professores que investigamos realizam seu trabalho em um Estado da federação que elege pelo quarto mandato seguido um governo neoliberal, acumula mais de meia-década sem uma recomposição honesta de sua remuneração, com perdas salariais na casa dos 42 % nos últimos sete anos. Em um país que passou por um golpe de Estado implementado pelo capital internacional em conjugação com as forças locais da grande burguesia e viu contrarreformas políticas sendo implementadas, como a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, ambos no ano de 2017, a implantação de Escolas Cívico Militares no âmbito federal (que acaba de ser revogada pelo atual governo) e Estadual (neste, além de não ser revogado o governador anuncia sua expansão). O contexto histórico social apontado pelos pesquisadores da profissão docente é de questionamento do professor e da Escola, aumento da violência, inclusive pela construção sistemática da violência pela via política de grupos alinhados ao setor neopentecostal, ao agronegócio, ao setor armamentista e ao empresariado que avança sobre a educação pública vista e transformada em mercado e mercadoria. Outro fato marcante e agravante que contextualiza a atividade dos professores de Educação Física nos primeiros anos da terceira década do século XXI foi a Pandemia do Covid-19, de consequências de crise humanitária e alcance global desconhecidos pelas últimas gerações.

Falamos do professor que atua na escola pública sitiada pelos empresários e sua lógica mercantil diametralmente oposta ao desenvolvimento livre dos indivíduos como expressões singulares do ser social, que sofre por problemas

estruturais, materiais, relacionais com estudantes, famílias e colegas de profissão, psicológicos de origem e influências profissionais e pessoais, de organização do trabalho, de sobrecarga, de inobservância de direitos constitucionais, de desequilíbrio entre seu tempo obrigado com o trabalho e seu tempo livre para sua vida pessoal, familiar e seu lazer.

Este tema de pesquisa é encontrado desde reflexões de minha trajetória profissional, como professor de Educação Física na Educação Básica, na Educação Especial, em espaços educativos não escolares, como academias (de musculação, ginástica e lutas), com esportes de aventura na natureza, e, finalmente, como professor do ensino superior (desde 2008), atuando na formação de professores e acompanhando seu início de socialização profissional nos estágios nos diversos níveis e modalidades, inicialmente em Florianópolis e desde 2012 em Londrina, tendo atuado fundamentalmente em instituições públicas de ensino. Considerando minha própria atuação como iniciada na minha formação inicial, desde a graduação venho estudando a Educação Física, a Educação, o Lazer, a Cultura Corporal de forma geral a partir do marxismo, das relações entre trabalho, educação e capital. Dessa forma, a configuração da minha preocupação com o problema do trabalho do professor de Educação Física como expressão do trabalho produtivo de capital começa a ser gestado desde minha graduação, quando conheço a perspectiva materialista histórica e estudo *A Educação Física na formação do homem histórico, crítico e político*, após o que me lanço em meu primeiro desafio para compreender o pensamento de Marx e Engels, estudando *A formação da consciência a partir da obra A Ideologia Alemã*. Neste período, recentemente formado, inicio meu contato com os mestres e camaradas do Espaço Marx Maringá, que é um momento de consolidação de minhas perspectivas teóricas ao estudar sistematicamente O Capital, além de outras obras de Marx e autores marxistas contemporâneos, como István Mészáros.

Minha forma de pensar o trabalho docente do professor na Escola deve, além deste percurso de formação e atuação como professor, à militância que empreendi no Movimento Estudantil de Educação Física, no Espaço Marx, No Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física e, finalmente, no Movimento Sindical Docente (sempre como militante da base). Academicamente, marca minha trajetória a investigação das relações

entre *Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário* desenvolvida no mestrado em educação na Universidade Federal de Santa Catarina, após o que eu e outros camaradas enfrentamos seguidas fases de um mesmo projeto denominado *Educação Física e marxismo: bases teórico-metodológicas*, movimento e atividade teórico-política ao qual devo muito aos acadêmicos e professores da rede participantes. Neste projeto, junto aos estudos para a docência com as disciplinas: História da Educação, Políticas Educacionais e Educação Física, Estágio em Educação Física, Educação Física e Ciência, no estimulante contato, debates, reflexões e buscas por caminhos, respostas, soluções, além dos processos de orientações de graduandos e, de forma marcante, aos professores da rede estadual que cursaram o Programa de Desenvolvimento Educacional (de 2012 a 2017). Outro espaço de militância que marca a construção do problema de pesquisa da forma como ele se delimita foi o Instituto Lukács, com camaradas de diversos Estados do país, alguns de fora dele, mas especialmente aqueles sediados em Alagoas.

Assim, frente a esta trajetória se justifica e se constitui o encaminhamento da investigação do trabalho do professor de Educação Física, voltado especialmente às redes públicas de ensino de Londrina-Paraná, por minha identificação com imediata com estes docentes, como indivíduos da mesma categoria profissional, mas no plano da particularidade, com seus alunos, suas famílias, os trabalhadores da educação que não atuam na docência – enquanto indivíduos a quem toco e por quem sou tocado em minha individuação – como constituintes da classe trabalhadora. Finalmente, no plano da universalidade, buscando conhecer e produzir um conhecimento que seja uma ferramenta na luta contra o capital e seus interesses antagônicos e impeditivos ao livre desenvolvimento associado da classe trabalhadora, no sentido de superação radical do capitalismo, delimitando este enquanto projeto histórico a ser defendido, seja na formação de professores, seja na militância nos espaços não escolares de luta da classe trabalhadora.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Autores que pesquisaram a satisfação no trabalho do professor de educação física concluíram que a maioria dos professores estava satisfeita, de forma global, com o seu trabalho (FARIAS *et al.*, 2015; NASCIMENTO *et al.*, 2019-a; BOTH *et al.*, 2017). Nascimento *et al.* (2019-a) realizaram uma revisão sistemática sobre a temática e, nos 13 artigos que investigaram o nível de satisfação no trabalho, concluíram que a categoria profissional dos professores de Educação Física, de forma geral, apresentava satisfação quanto ao seu trabalho em escolas de educação básica, não tendo encontrado na pesquisa resultados que indicassem insatisfação ou indecisão como traço central. Entretanto, em diferentes estudos não há um consenso de satisfação em todas as dimensões. Farias *et al.* (2015) evidenciaram a predominância da insatisfação/indecisão em relação às *condições de trabalho* e *trabalho e espaço total de vida*; um equilíbrio quanto à satisfação ou insatisfação na dimensão *remuneração e compensação*, enquanto na revisão sistemática realizada por Nascimento *et al.* (2019-a) foi indicada a insatisfação em todos os trabalhos quanto à dimensão *remuneração e compensação*.

Por outro lado, autores que investigaram a proletarização do magistério¹ indicaram a degradação dos processos e condições de trabalho no interior da escola (SILVA e MOTA, 2019; COSTA, 2018; KRUG, 2017; BRUNO, 2011; MILANI E FIODI, 2008). Costa (2018) analisou o trabalho de professores de Educação Física na educação de jovens e adultos, tendo relatado uma situação na qual professores ministram aulas de 35 a 40 minutos, não conseguem desenvolver seu trabalho quanto à prática da disciplina, resultando em um sentimento de frustração. Krug (2017) discutiu a proletarização do trabalho do professor de Educação Física nas redes municipal e estadual de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. No tocante às condições de emprego encontrou que os professores manifestaram insatisfação quanto ao salário recebido, não possuíam carga horária de estudos e preparação de aulas, apresentavam longas

¹ Apesar de grandemente conhecido e utilizado o conceito de *proletarização do magistério* ou do *trabalho docente*, concordamos com o entendimento de Tumolo e Fontana (2008) sobre a compreensão da classe social a qual pertence o professor, que não se dá pelos aspectos do processo de trabalho ou do trabalho concreto realizado pelo docente, mas pela relação social de produção na qual ele está inserido. Essa questão será melhor elucidada no primeiro ensaio desta tese.

jornadas de trabalho; não se sentiam satisfeitos com seu plano de carreira, com as instalações físicas e materiais ou com a gestão escolar.

Segundo Palma (2014), o trabalho mudou radicalmente nos últimos tempos, no entanto, as pessoas continuam a encará-lo de forma positiva, por um lado, como algo satisfatório, que as identifica e permite se relacionar socialmente, proporcionando ao trabalhador um forte sentimento de gratidão. Por outro lado, o trabalho pode ser algo desagradável, fonte de sofrimento, quando o trabalhador realiza o mínimo possível porque necessita do dinheiro, as condições para realizar o trabalho são precárias ou insalubres, ou o trabalhador sente-se aviltado na realização do mesmo (LOURENCETTI, 2014, SILVA, 2004). A sociabilidade proporcionada pelo trabalho pode caracterizar-se por relações de tensão, conflito, sofrimento e insatisfação ou, por relações de alegria, satisfação, engajamento e pertencimento coletivo. Reconstituir as condições sociais e as relações sociais é fundamental para compreender corretamente o trabalho e a consideração da relação subjetiva com o trabalho para apreender a precariedade do trabalho (VARGAS, 2016). Uma das referências mais importantes quando se discute a satisfação no trabalho é Richard E. Walton, por ter fornecido a referência categorial do construto empregado para investigar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Além disso, ele é um dos mais utilizados na área em função da maior sensibilidade que proporciona para a Avaliação Global da Satisfação no Trabalho (BOTH, 2011). No resumo do artigo de 1973, sob o título *Qualidade de Vida: o que é isso?*, tem-se a consideração de que quase todos os trabalhadores estarão insatisfeitos com sua vida no trabalho em algum momento de sua vida profissional². No texto do mesmo autor, de 1974, *Melhorando a qualidade de vida no trabalho*, o início expõe a consideração de que muitos grupos de empregados não encontram boa qualidade de vida no trabalho³; são insatisfeitos com o conteúdo de seus empregos e gostariam de contatos mais satisfatórios com os outros; que trabalhadores mais qualificados enfrentam problemas de obsolescência técnica e; empresas buscam corrigir o desequilíbrio entre o trabalho e outros aspectos da vida (WALTON, 1974, p.12).

² “Dissatisfaction with working life is a problem which affects almost all workers at one time or another, regardless of position or status” (WALTON, 1973, p. 11). Neste texto Walton é tratado na terceira pessoa, o que leva a crer que o resumo pode não ser de autoria do próprio Walton.

³ “Many employee groups are finding serious deficiencies in the quality of their work lives” (WALTON, 1974, p.12).

Para que a satisfação no trabalho possa ser caracterizada Walton propõe oito dimensões, entendendo que estas propiciam uma estrutura para a análise da experiência humana nas organizações (WALTON, 1973). Ele considera que o conceito de qualidade de vida no trabalho é abrangente, ele inclui, mas é mais amplo do que os objetivos de uma série de legislações criadas desde o início do século XX com a finalidade de regulamentar o trabalho (jornada diária de trabalho, remuneração, indenizações por acidente e salubridade do ambiente de trabalho). Walton (Ibidem) remete aos progressos nos anos 1930 e 1940, relativos à ênfase na segurança no local de trabalho, considerando os processos no local de trabalho, e os ganhos econômicos para os trabalhadores. Nos anos 1950, os psicólogos evidenciaram as relações positivas entre moral e produtividade e a melhora das relações humanas, enquanto os 1960 foram guiados pela igualdade de oportunidade de emprego e por numerosos esquemas de enriquecimento profissional. Nos anos 1970, Walton entende que o conceito de qualidade de vida deve incluir os aspectos centrais dessas reformas, além da recente ênfase nas aspirações e necessidades humanas, tal qual o desejo por um empregador socialmente responsivo⁴.

Dialoga com a formulação de Walton o estudo mais recente de Vargas (2016) sobre a categoria precariedade do trabalho, pois também sinaliza para os aspectos de positividade e da dimensão subjetiva da satisfação no trabalho. Ele discute a concepção de Paugam (que retoma categorias de Durkheim) sobre a divisão social do trabalho e trabalho como mecanismo de integração social, destacando a integração profissional ou laços de participação orgânica. A relação com o trabalho dá ao indivíduo integração social, identidade social e profissional e laços de pertencimento com os demais cidadãos. Os laços de participação orgânica asseguram a satisfação e o reconhecimento pelo trabalho que realizam, a integração profissional garante o reconhecimento material e simbólico, além de estabilidade no emprego e segurança econômica. A “satisfação no trabalho é um dos principais sintomas dessa integração profissional, expressão do reconhecimento material e simbólico obtido pelo

⁴ Em psicologia *responsividade* diz respeito a uma forma de comportamento que considera as necessidades do outro e em função do bem estar do outro. Envolve dois conceitos da teoria psicanalítica e da psicologia do *self*: a frustração ótima (que não seja traumática, mas que seja significativa) e a gratificação ideal, permitindo um correto autodesenvolvimento (KANAMOTA *et al.*, 2019).

trabalhador”, o foco está na importância da relação subjetiva do trabalhador com seu trabalho (VARGAS, 2016, p.322). A precariedade do trabalho se mede, além dos parâmetros objetivos, pela experiência e subjetividade do trabalhador, de sua consciência.

Walton não apresenta um conceito simples de qualidade de vida no trabalho, antes, destaca o processo histórico que levou às conquistas trabalhistas e proposições científicas sobre regulamentação trabalhista – que estipula limite de horas de trabalho diário, convenção de salários, proteção ao trabalhador (tanto com indenizações quanto com o controle dos fatores de risco de acidente no trabalho) – e as relações humanas, consideração a dimensão humana do trabalhador⁵ frente às imposições da produção, o desenvolvimento profissional do trabalhador, chegando a uma situação laboral na qual as necessidades e anseios dos trabalhadores seriam consideradas e ao menos parcialmente atendidas pelos empregadores. As oito dimensões propostas pelo autor para estabelecer o critério da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) são as seguintes:

1) Compensação adequada e justa – diz respeito às relações entre o pagamento e o treinamento requerido, as responsabilidades no trabalho, a nocividade das condições de trabalho, a oferta e a demanda por habilidades específicas, a capacidade de pagar da empresa, aumento da produtividade. A renda adequada atende aos padrões socialmente determinados como suficientes ou o padrão subjetivo do trabalhador. A compensação justa é observada quando o pagamento recebido por um trabalho comporta uma relação apropriada ao pagamento recebido por outro trabalho.

2) Condições de trabalho seguras e saudáveis – resultante de avanços na legislação, de ações sindicais e da preocupação de empregadores, as condições satisfatórias de trabalho incluem horas razoáveis de esforço mediante a padronização de um período normal, estruturas físicas que minimizem riscos

⁵ Não obstante Walton iniciar a discussão de seu texto de 1973 utilizando alternadamente os conceitos *worker* e *employee* (neste momento do texto ele apresenta o percurso histórico do que compreende como Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e as categorias para a QVT), a partir do momento em que trata da relação entre QVT e produtividade das organizações, há um predomínio acentuado do conceito de *employee(s)*. No seu texto (com exceção do resumo) aparece o conceito *worker* 15 vezes, enquanto *employee* é utilizado 30 vezes. Epistemologicamente, à teoria marxista e à sociologia do trabalho, é fundamental a diferenciação dos conceitos de trabalhador e empregado (funcionário, colaborador, etc.).

de doenças e acidentes, imposição de uma faixa de idade fora da qual (abaixo ou acima dela) o trabalho é potencialmente destrutivo ao bem estar da pessoa.

3) Oportunidade imediata para usar e desenvolver capacidades humanas – Para que os funcionários possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos é necessário: *autonomia*, quando é permitida a autonomia substancial e autocontrole em relação a controles externos; *múltiplas habilidades*, quando o trabalho permite exercitar ampla gama de habilidades e capacidades (não é restritivo a uma única habilidade); *informação e perspectiva*, ao receber informações sobre o processo total de trabalho e o resultado de suas próprias ações nele, passa a apreciá-lo pela relevância e consequência de suas ações; *tarefas imediatas*, quando o trabalho permite a execução de uma tarefa inteira e não de apenas um fragmento; *planejamento*, o planejamento e a implementação das atividades. Estes aspectos afetam o envolvimento do ego, a autoestima e o desafio que representa o trabalho em si.

4) Oportunidade futura para crescimento continuado e segurança – Diz respeito à estagnação da perspectiva de progressão profissional, o profissional chega ao máximo de seus rendimentos e não tem perspectiva de crescimento futuro. Assim, é necessário se preocupar com determinados aspectos da vida no trabalho: *desenvolvimento*, se as atividades contribuem para manter e expandir as capacidades ou levam à obsolescência; *aplicação prospectiva*, a perspectiva de poder utilizar conhecimentos e habilidades expandidos ou recém-adquiridos em futuras tarefas de trabalho; *oportunidade de avançar na carreira*, existência de oportunidades para avançar na organização ou na carreira, reconhecida por observadores, membros da família ou associados; *segurança*, a segurança do emprego ou da renda associada a um trabalho.

5) Integração social na organização de trabalho – Quando o trabalhador tem uma identidade satisfatória e experiências de autoestima, ele é influenciado por diferentes atributos no ambiente de trabalho: *liberdade de preconceitos*, a aceitação do trabalhador por sua capacidade e potencial sem considerar raça, sexo, credo, nacionalidade, estilo de vida ou aparência física; *igualitarismo*, não haver estratificação na organização por status simbólico ou estrutura hierárquica acentuada; *mobilidade*, a existência de ascensão social dentro da empresa; *grupos de suporte primário*, grupos de trabalho presencial caracterizados por

ajuda recíproca, suporte socioemocional e afirmação das singularidades; *comunidade*, o senso de comunidade na organização que se estende para além do grupo de trabalho presencial; *abertura interpessoal*, quando os membros da organização podem relatar um ao outro suas ideias e sentimentos.

6) Constitucionalismo na organização de trabalho – Esta dimensão inclui os aspectos: *privacidade*, respeito à privacidade pessoal do trabalhador, quando a empresa não busca informações dele ou de seus familiares fora do ambiente do trabalho; *liberdade de discurso*, o direito de discordar abertamente das visões de superiores na organização sem medo de represálias; *equidade*, direito a equidade no tratamento em todas as matérias, incluindo as formas de recompensas dos empregados, recompensas simbólicas e segurança no trabalho;

7) Trabalho e espaço total de vida – A melhor forma de expressar a relação saudável entre o trabalho e o tempo total de vida é o equilíbrio. Os horários de trabalho, demandas da carreira, exigências de viagens não devem impossibilitar o tempo regular de lazer e com a família. O equilíbrio também diz respeito ao acesso à promoções e avanços que não sejam feitos às custas de reiteradas mudanças geográficas.

8) Relevância social da vida no trabalho – os papéis sociais benéficos da organização de trabalho ou os seus efeitos socialmente nocivos cada vez mais se tornam questões importantes para os funcionários. Organizações que têm atuações vistas como socialmente irresponsáveis fazem com que os funcionários depreciem o valor de seus trabalhos e suas carreiras, o que afeta a autoestima do trabalhador.

As oito dimensões propostas por Walton (1973;1974) estabelecem relações com a forma proposta por Vargas (2016) para a avaliação da satisfação a partir de três dimensões: 1) *homo economicus*, satisfação medida pelo salário e perspectiva de carreira. O trabalho como meio para o bem estar material, o consumo, um modo de vida. 2) *homo faber*, satisfação medida pelo prazer com a atividade, por sua autonomia e liberdade de iniciativa. Trabalho como fonte de prazer e satisfação, ou causador de sofrimento. 3) *homo sociologicus*, satisfação medida pela relação com os outros, o grupo profissional, a empresa, as chefias. A relação subjetiva do sujeito com o trabalho é multidimensional, ele pode estabelecer identificações positivas ou negativas com seu trabalho em diferentes

dimensões, impondo uma análise sociológica complexa. A estabilidade, a duração do vínculo que permita ao trabalhador planejar seu futuro, é uma noção chave para definir a relação com o emprego. A subjetividade é central também, na realidade dos estatutos atípicos de emprego, da insegurança, das relações de trabalho fragilizadas, da instabilidade econômica, da concorrência intensificada e das crises econômicas, explica como o trabalhador interioriza uma identidade negativa com o trabalho e com a empresa e vivenciando sentimentos de incerteza quanto ao futuro.

O estudo de Both (2011) realizou uma ampla pesquisa sobre o bem estar do trabalhador docente em Educação Física que abrangeu o resultado de pesquisas de 17 países, sendo as publicações datadas de 1984 a 2011. Encontrou as seguintes temáticas/indicadores nas investigações: **a) trabalho docente:** qualidade de vida no trabalho; motivação no trabalho; manutenção do trabalho; satisfação do profissional docente e a sobrecarga de trabalho; **b) estilo de vida:** hábitos alimentares saudáveis; controle do peso corporal; tabagismo; atividade física regular; comportamentos preventivos; qualidade dos relacionamentos e controle do estresse; **c) saúde dos docentes:** bem estar – qualidade de vida e percepção geral da saúde –, patologias de natureza psíquicas – depressão e síndrome de burnout –, patologias de natureza física – problemas osteomusculares, câncer de mama, lesões cutâneas, cefaleias, alteração no aparelho fonador, gripe, diminuição da acuidade auditiva, conjuntivites, renites. Nesta análise da produção científica Both destaca aspectos negativos e positivos do trabalho docente, mesma perspectiva defendida por Oliveira e Rosa (2019) - em artigo que investigou a produção científica sobre saúde docente nos Anais da ANPED – quando afirmam que o trabalho não pode ser considerado o principal causador de adoecimento docente, uma vez que é a forma como sua gestão ocorre que leva a consequências negativas à saúde.

Entre os aspectos negativos do trabalho, o abandono da profissão e a desmotivação estão associados à salários insatisfatórios, condições de trabalho inadequadas, a falta de reconhecimento (status) da Educação Física na escola que resulta em visão depreciativa pela comunidade escolar, falta de apoio da direção e supervisão, cobranças excessivas, falta de oportunidade de progressão na carreira, discordâncias com o currículo, sobrecarga de trabalho,

burocracia institucional, com a própria instituição, grande número de alunos por turma, com um número insuficiente de aulas e com a formação inicial deficitária. O desequilíbrio entre o tempo de lazer e tempo de trabalho e a integração social no ambiente de trabalho entre os professores são aspectos que podem colaborar para a insatisfação no trabalho, mas não foram encontrados resultados uníssonos nas pesquisas. Sobre a autonomia no trabalho pedagógico, pesquisas internacionais evidenciaram aspectos negativos, enquanto as nacionais apontaram para a satisfação dos professores quanto à liberdade para o trabalho. Os aspectos positivos evidenciados nas pesquisas foram a legislação trabalhista, a relevância da atuação do professor, a compensação justa, a ausência de preconceito e a liberdade de opinião, a possibilidade de crescer e a estabilidade no emprego, a representatividade dos professores de Educação Física nas direções de escolas. A satisfação dos professores com a relevância do seu trabalho é explicada por motivos intrínsecos (BOTH, 2011).

Em direção semelhante à adotada por Both, Puig (2014) trata a saúde como um contínuo entre os polos positivo e negativo. Porém, mesmo adotando uma concepção positiva da saúde, a problemática da pesquisa sobre a saúde docente vem da percepção das manifestações do polo negativo deste contínuo, a doença. Santos *et. al.* (2022), nesta direção, considera que o pensamento dominante insiste no tema do adoecimento dos professores, existindo pouca discussão sobre a promoção da saúde mental, da saúde mental positiva, do uso de terapias integrativas ou complementares, além de ferramentas que possibilitem o esforço para tornar os ambientes mais saudáveis.

Conforme Puig (2014), o trabalho realizado em más condições pode pôr em perigo a integridade física e psíquica da pessoa, ocasionar acidentes e patologias como estresse, ansiedade e lesões músculo-esqueléticas com altos custos sociais. Considerando os riscos laborais, a autora os entende como os aspectos do trabalho que geram riscos para a saúde, características que interferem na realização do trabalho com potencial de afetar a saúde do trabalhador. Os riscos podem ser mecânicos, físicos, químicos, biológicos, psicológicos e sociais; aspectos do contexto social e ambiental do trabalho que potencialmente levam a experiências estressantes e podem chegar a causar danos físicos, sociais ou psicológicos prejudicando a saúde dos trabalhadores (PUIG, 2014; GUERREIRO *et. al.*, 2017).

A saúde docente é investigada por Puig (2014) a partir de dois modelos de espirais de ganho-perda da saúde: o Modelo de Rudow (1995⁶) e o JD-R *Job Demands-Resources* (DEMEROUTI; BAKKER; NACHREINER; SCHAUFELI, 2001⁷) e RED (que inclui a eficácia ao modelo JD-R) proposto pela equipe de Salanova⁸.

No modelo de Rudow o esforço psicofísico do docente gera um conjunto de fenômenos psicofisiológicos após a realização da ação, em termos emocionais (satisfação, inquietude, gratidão, prazer, proximidade, etc.), físicos (cansaço, tensão, etc.) e cognitivos (segurança, autoeficácia, etc.). O esforço do docente pode gerar fenômenos positivos, respostas que supõem o aumento do rendimento profissional, pois o bem-estar se associa a uma atividade cognitiva eficiente que, por sua vez, gera o aumento das capacidades. O estado de estabilidade emocional positiva pode ser manifestar como um alto nível de satisfação laboral. Realizar a atividade com um nível alto de competência profissional tem reflexos no autoconceito, na autoestima e, conseqüentemente, na saúde psíquica e física do sujeito. Se criam novas condições para produzir, novamente, uma atividade, os resultados e reações positivas. Os fenômenos negativos associados ao esforço se caracterizam pelo cansaço, monotonia, saturação e estresse, levando a redução das competências profissionais. O cansaço diminui a capacidade de rendimento nas tarefas, o sujeito avalia negativamente as demandas, os resultados, sua competência profissional e o apoio recebido por outros. A diminuição do estado de bem-estar diminui a efetividade da atividade cognitiva, as emoções que acompanham a atividade são negativas, como frustração, impotência, isolamento e desgosto consigo mesmo. As competências necessárias são afetadas, primeiro a tentativa de superar as dificuldades aumenta os esforços, o que leva ao cansaço e à desestabilização da regulação psicofísica. Finalmente, diminuem as disposições para o rendimento e para a ação, não há estabilidade emocional e a avaliação do sujeito de sua própria ação é negativa. A competência reduzida e as alterações de

⁶ Rudow, B. **Die Arbeit des Lehrers**: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber, 1995.

⁷ Demerouti, E.; Bakker, A.; Nachreiner, F.; Schaufeli, W.B.. The Job Demands-Resources Model of Burnout. **Journal of Applied Psychology**, v.86. n. 3, p. 499-512, 2001.

⁸ Puig não especifica um trabalho de referência em específico de Salanova. Confrontar as referências de Puig (2014, p.232-4).

saúde se convertem em novas condições de atividade laboral. Tudo isto afeta aspectos pessoais como o autoconceito e a autoestima, produzindo a redução do desenvolvimento da personalidade (PUIG, 2014).

O Modelo de Demandas e Recursos Laborais (*Job Demands-Resources-JD-R*) (DEMEROUTI; BAKKER; NACHREINER; SCHAUFELI, 2001) preconiza como os processos de *engagement* ou deterioração ocorrem em função das condições laborais: as demandas do trabalho e os recursos para o trabalho. As demandas são os aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforço físico ou mental que estão associados a certo custo fisiológico, como o esgotamento. Na profissão docente as principais demandas são a sobrecarga laboral, problemas de comportamentos dos alunos, ambiente físico inadequado, equipamentos deficitários, gestão dos centros educativos, conflitos interpessoais e clima social. Os recursos de trabalho são os aspectos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais do trabalho que podem: a) ser funcionais para a consecução dos objetivos de trabalho; b) reduzir as demandas de trabalho por reduzir os efeitos físicos e psicológicos associados a elas; c) estimular o crescimento e o desenvolvimento pessoais. Esses recursos têm relação com a promoção da saúde ao possibilitar enfrentar de forma saudável um alto nível de demandas. Os recursos ajudam na aquisição e consolidação de competências e no desenvolvimento profissional e, portanto, são elementos imprescindíveis para gerar satisfação no trabalho. Além disso, satisfazem necessidades humanas básicas como a autonomia, o relacionar-se e a competência. Os principais recursos no trabalho docente são: controle sobre o trabalho, autonomia, dispor de normas e metas adequadas e claras, apoio social, feedback sobre a atuação, possibilidade de utilizar as próprias habilidades, oportunidades de aprender e inovar e, dispor de assessoramento tutorial (PUIG, 2014).

Quando há um excesso de demandas laborais os efeitos na saúde estão associados a um aumento do esgotamento, com o conseguinte aumento da vulnerabilidade a transtornos diversos. Quanto maior a ativação ou o esforço, maiores são os custos fisiológicos para o indivíduo e, há uma relação entre o esgotamento e as condições nocivas de trabalho. Em relação à falta de recursos laborais, que servem de apoio ou participam na tomada de decisões, os efeitos da espiral negativa estão associados à diminuição do comprometimento e ao aumento do risco de SQT – Síndrome do Queimar-se no Trabalho. Nesse caso,

desencadeia a espiral negativa de maior esgotamento, falta de comprometimento e deterioração da saúde. Na espiral positiva, de ganho, a disponibilidade de recursos promove um processo de motivação e, por meio do *engagement* no trabalho, leva a um maior compromisso com a organização e maior desenvolvimento de competências profissionais. Quando o ambiente de trabalho oferece recursos abundantes favorece a implicação dos trabalhadores. Aumenta-se a probabilidade de alcance dos objetivos e a experiência seja de êxito, o que leva ao aumento da satisfação e a conseguinte geração de uma relação afetiva com o trabalho (PUIG, 2014).

A atividade docente é caracterizada por carga de trabalho que pode ser considerada bastante alta, de forma que a docência pode ser caracterizada por altos níveis de estresse e queixas físicas, encontrando-se quadros de depressão, processos de ansiedade, angústia, desânimo, apatia, transtornos relacionados ao uso da voz, síndrome de Burnout, além de doenças crônicas relacionadas ao estilo de vida (APERRIBAI et al., 2020; BASTOS, 2009; SANTOS; MARQUES, 2013).

O Modelo RED: inclusão da eficácia no modelo *Job Demands-Resources* foi proposto pela equipe de Salanova, desenvolve os resultados da relação entre a eficácia percebida com o *engagement*. A autoeficácia se refere à percepção que o sujeito tem de seus recursos pessoais e profissionais, como a experiência profissional, as habilidades para gerir o trabalho e a capacidade de adaptar-se às situações reais. Ela interfere na regulação do comportamento ativamente. A autoeficácia é incorporada no modelo *Job-Demands-Resources* JD-R como variável nos processos em espiral de deterioração da saúde e da motivação. Na espiral da perda, a falta de recursos laborais produz vivências que diminuem a eficácia, levando o profissional a necessitar se esforçar mais, o que resulta na sensação de esgotamento. Esse processo conduz a diminuição do *engagement* e aumenta o risco de deterioração da saúde e desenvolvimento da SQT. Fracassos repetidos aumentam a avaliação negativa das próprias competências, influenciando negativamente na avaliação das demandas e recursos disponíveis, aumentando a probabilidade de ter mais fracassos. Além disso, a falta de recursos laborais afeta fortemente a autoeficácia (PUIG, 2014).

A espiral de ganhos, por outro lado, é determinada pela presença de recursos, aumento da eficácia e aumento do *engagement*, o qual conduz à

percepção de mais recursos. Níveis mais altos de autoeficácia também estão relacionados ao maior uso de estratégias proativas de enfrentamento das demandas, melhor desempenho no trabalho, maiores práticas colaborativas, maior compromisso organizacional, além de favorecer o *engagement* e o *flow* no trabalho. Também, é identificada a relação positiva entre a eficácia percebida e as emoções positivas. Uma parte da avaliação das capacidades de se realiza a partir de sensações e emoções posteriores a realização da atividade. A alegria e a satisfação influem positivamente na autoeficácia, enquanto a frustração e o descontentamento produzem a sua diminuição. O oposto também é verificado, que altos níveis de autoeficácia favorecem emoções de satisfação, confiança e segurança, enquanto a baixa autoeficácia está relacionada com emoções de insegurança, impotência, enfado, descontentamento, emoções que dificultam a realização da atividade, além de produzirem alterações fisiológicas que desencadeiam a sensação de mal-estar e elevam a probabilidade de disfunções ou transtornos somáticos (Idem, Ibidem).

A autoeficácia para o trabalho diz respeito ao que o indivíduo percebe e acredita sobre as suas próprias capacidades para planejar e executar comportamentos para atingir determinados fins. A competência é formada a partir da experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e dos estados emocionais positivos ou negativos que o indivíduo tem durante a realização da atividade (CARDOSO; BAPTISTA, 2019). A autoeficácia docente indica o quanto a pessoa acredita que tem capacidade para enfrentar as demandas do dia a dia de professor. Ainda, altos níveis de autoeficácia protegem o professor de estresse, ansiedade e aumentam sua resiliência contra as dificuldades, está associada com a maior satisfação no trabalho e maior produtividade do trabalhador (ALLAMI; OMAR-FAUZEE; SIN, 2017). Conforme Albert Bandura - autor que fundamenta os estudos sobre Autoeficácia - o pensamento autorreferente é um mediador entre o conhecimento e a ação. A forma como a pessoa julga as suas próprias capacidades e, a sua autopercepção de eficácia, afeta a sua motivação e o seu comportamento. Aqueles com um forte senso de eficácia exercem maiores esforços para enfrentar os desafios e podem, portanto, alcançar melhores desempenhos (BANDURA, 1982).

Para avançar na investigação da saúde docente, vamos ampliar a discussão sobre como se entende a saúde. Santos *et al.* (2022) introduzem a

perspectiva da saúde como consequência dos modos de vida, do contexto histórico, social e cultural juntamente aos aspectos biológicos. Assim, elementos como solidariedade, a felicidade possível na autopercepção de satisfação, a ética, o respeito à diversidade, a justiça e a inclusão social constituem o processo de saúde. Todavia, a flexibilização do trabalho e o acúmulo de responsabilidades ligadas ao ideal de polivalência e multifuncionalidade impõem ao professor a exigência de desempenho que extrapola suas atribuições como docentes (SIQUEIRA; BOARINI, 2018). A produção científica indica uma incidência significativa de adoecimento na categoria docente, mostrando que este é um problema social atual (OLIVEIRA; ROSA, 2019). Problema atual, mas não novo já que desde 1941 a saúde docente é identificada como um problema a ser tratado pelo Estado. Nesse momento, a saúde do professor era identificada como um fator de eficiência do ensino, pois consideravam que um professor enfermo não era capaz de ensinar de forma adequada (SIQUEIRA; BOARINI, 2018). Esta perspectiva ainda ressoa na produção científica, conforme se pode verificar nas justificativas das investigações sobre o tema.

Ao apresentar sua concepção sobre saúde, Tamez (2010) considera que falar de mal-estar docente remete ao estudo dos problemas de saúde que resultam da prática docente. Saúde e doença constituem um processo único que é determinado principalmente pela estrutura social e econômica, de forma que ele precisa ser explicado historicamente, em seu contexto sócio-político-econômico levando em conta a reprodução social e os elementos culturais que compõem tanto os riscos quanto a defesa e proteção à saúde. Quando os professores buscam responder a um ideal de educador frequentemente negam e ocultam os problemas da profissão e, como resultado, acabam apresentando o mal-estar docente – por vezes, uma forma genérica para denominar a Síndrome de Burnout. Porém, as patologias do docente não se resumem aos aspectos psicossociais. Na saúde coletiva o trabalho é considerado um dos principais determinantes sociais da saúde (CORTEZ *et al.*, 2017). Na perspectiva de saúde que enfatiza a dimensão histórico-cultural do ser humano os aspectos biológicos e psicológicos são tratados no contexto social que os produz.

Cortez *et al.* (2017) informam que na produção sobre a saúde ocorre a maior ocorrência de estudos sociointeracionistas, as quais relacionam a saúde docente ao meio em que é produzida, sendo a saúde do trabalhador

compreendida como um processo biopsicossocial. Por outro lado, a fundamentação teórica na psicodinâmica do trabalho⁹ demonstra a preocupação em conhecer a implicação da subjetividade na constituição do processo saúde-doença dos professores. A preocupação em articular saúde, subjetividade e contexto social é evidenciada nos objetivos dos estudos que articulam ambiente de trabalho, adoecimento, sintomas vocais e estresse com fatores mais amplos, como a qualidade de vida. Isto mostra que o trabalho aparece na produção científica como um determinante do processo saúde doença.

O professor é um trabalhador assalariado que, como os demais, tem sua saúde atingida nos dias atuais. Ele é atingido pelo mecanismo de não se reconhecer no que faz ou, até mesmo, não se reconhecer em coisa alguma no campo profissional. Quando se fala em bem-estar ou em gerar bem-estar, em todos os campos de trabalho, em regra não se considera o bem-fazer. A atividade desafetada é uma atividade sem interesse em relação ao próprio trabalho. Uma atividade desse tipo atinge a vida profissional e pessoal do indivíduo. Assim, a saúde em não sendo a ausência de doenças, pode ser perdida por muitos professores sem que estejam doentes (CLOTES, 2020). Clotes (2020) parte de Canguilhem¹⁰ para explicar a saúde como poder portar a responsabilidade de seus atos, criar coisas, criar ligações entre as coisas que não existiriam sem o sujeito, dito de outra forma, a saúde decorre da possibilidade de desenvolver uma atividade. Não apenas viver em um contexto, mas criar o contexto em que vive e este processo é constitutivo da saúde. Esta concepção de saúde, além de coadunar com o espírito do que foi proposto na histórica 8ª Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986), corresponde àquilo que Marx e Engels (2007) estabeleceram como história, o processo onde os homens vivos em condição de fazer história é o primeiro pressuposto, e que Lukács (2018) desenvolve como processo contraditório entre teleologia e causalidade na constituição do ser social.

⁹ Perspectiva sociointeracionista – a relação entre o sujeito e o contexto de trabalho é central para a explicação da saúde e da qualidade de vida do trabalhador.

Perspectiva psicodinâmica do trabalho – são ressaltados os aspectos da subjetividade na relação entre sujeito e trabalho (CORTEZ *et al.*, 2017).

¹⁰ CANGUILHEM, Georges (2002). *Écrits sur la médecine*, Paris, Seuil, 2002.

A realização pessoal com a profissão tem relação direta com a satisfação do docente em seu trabalho. A qualidade de vida se relaciona com a satisfação com o trabalho, sendo a qualidade de vida entendida como a percepção do indivíduo sobre sua vida, contexto cultural, sistemas de valores em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Envolve o bem-estar, relacionamentos sociais, familiares, amizades, a saúde, a educação, habitação, saneamento básico e circunstâncias da vida (CAMPOS; CARVALHO; SOUZA, 2019). Both *et al.* (2014) afirmam existir relação entre a insatisfação no trabalho, a adoção de hábitos negativos ao estilo de vida com os processos da vida profissional. Os autores constataram que a maioria dos docentes dos três Estados da região Sul do Brasil estava insatisfeita com a remuneração recebida. As condições de trabalho, trabalho e espaço total de vida e integração social no ambiente de trabalho também apresentaram baixo índice de satisfação docente. No Perfil do Estilo de Vida os professores apresentaram baixos índices de comportamento positivo nos componentes alimentação, controle do estresse e atividade física. Ao mesmo tempo, esta pesquisa demonstrou que a avaliação global do trabalho demonstrou satisfação no trabalho e a avaliação global do perfil de estilo de vida indicou que os professores possuíam comportamento positivo. Santos *et al.* (2022) afirmam que os resultados no trabalho e a saúde no trabalhador são mais positivos mediante um ambiente saudável que promova a satisfação a segurança e o bem-estar.

Para Puig (2014), a saúde resulta de um equilíbrio dinâmico no qual os indivíduos ou grupos têm a capacidade ótima para enfrentar as condições da vida. Para os sujeitos, o estado de saúde compreende a identificação de necessidades e desejos e a capacidade para se relacionar com seu ambiente para alcança-los. No plano da sociedade, pressupõe uma organização social que ofereça condições de vida e de trabalho seguras e agradáveis. O enfoque da saúde em sua forma positiva se preocupa com a promoção da saúde, evitando a presença de enfermidade. A saúde pode ser multidimensional ao invés de saúde bidirecional e dicotômica, ao invés de pensar na pessoa enferma ou sã ela é pensada em várias dimensões, considerando sua saúde como uma continuidade entre estes extremos. Na consideração de um processo de saúde em oposição a um estado de saúde, a saúde é vista como a capacidade de

enfrentar os desequilíbrios e o poder de atuar no entorno. As condições geradoras de saúde são pensadas em termos individual e coletivo.

A promoção da saúde mental de professores é um tema pouco explorado, diferente do adoecimento. Santos *et al.* (2022), na revisão integrativa que realizaram sobre como o trabalho afeta a saúde do professores, encontraram pesquisa que evidenciou 50% da amostra estudada com transtornos mentais e comportamentais, além da maior parte dos professores com transtorno depressivo leve, onde 20 % foram afastados por depressão leve ou grave. Professores elencaram como pontos negativos as condições do ambiente de trabalho (infraestrutura, número elevado de alunos por sala e remuneração insuficiente), mas também referiram pontos positivos (relacionamentos interpessoais com colegas e alunos, autonomia e motivação para expressar as próprias opiniões). Outro estudo analisado encontrou como condutas promotoras de saúde: atividade física, manejo do estresse, responsabilidade em saúde, nutrição, relações interpessoais e espiritualidade. Finalmente, as pesquisas analisadas indicam que o cuidado com o corpo físico e mental deve ser parte de esforço individual integrado a diversos fatores, tais como alimentação, mobilidade, bem-estar e etc.

A partir das abordagens teóricas e conclusões contraditórias sobre o trabalho em geral, e o trabalho do professor de Educação Física, em específico e das perspectivas sobre a Satisfação no Trabalho e da abordagem sobre a Saúde Docente demonstrada, alguns questionamentos são necessários: o professor de educação física das redes públicas de ensino de Londrina (Paraná) possui boas condições de trabalho e boa remuneração? Em que medida estas dimensões influenciam sua percepção deste trabalho como satisfatório¹¹? A respeito do conteúdo da educação física, na educação escolar, poder-se-ia dizer que os professores realizam sua atividade de forma efetiva para reconhecê-la como algo edificante, ou, pelo contrário, que sua realização nesse sentido está

¹¹ No construto de QVT-PEF todas as dimensões têm o mesmo peso, mas estas duas dimensões são especialmente importantes considerando o marco teórico adotado. São condições materiais gerais e imediatas, que dizem respeito diretamente à condição de vida/trabalho do docente, pensando em termos de estrutura. O que estou questionando é a satisfação no contexto do trabalho em sentido geral e como trabalho produtivo de capital, ou seja, pretendo ir além da percepção, tomando as evidências desses construtos como ponto de partida trabalhar com um nível analítico para além do fenomênico, chegar às determinações histórico-sociais da explicação.

limitada ao mínimo possível, ou até mesmo, a menos que isso? Quais dimensões da Satisfação no Trabalho influenciam a Saúde Docente na população estudada?

Parece coerente afirmar, ao analisar os indícios empíricos, que a segunda proposição seria a correta. Então, por que os profissionais relatam satisfação na sua prática profissional? Qual o aspecto ou a dimensão mais importante na determinação da satisfação do professor de Educação Física?

Krug (2017) mostrou que metade da sua amostra era de professores com contratos temporários; a totalidade estava insatisfeita com o salário recebido; a inexistência de carga horária para preparação de aulas/estudos; mais da metade com turmas eram compostas por mais de 35 alunos; a maioria estava submetida a trocas constantes de escolas; insatisfação quanto ao plano de carreira; condições precárias de instalações físicas e de materiais para as aulas; avaliação da gestão escolar como ineficiente; isolamento no planejamento e desenvolvimento das suas atividades docentes. Nascimento *et al.* (2019-a) aproximam-se dos resultados de Krug (2017) quanto a insatisfação nas dimensões remuneração e condições de trabalho. Conforme os pressupostos dessa pesquisa, as questões que surgem são: as condições de trabalho e a remuneração dos professores das redes públicas de Londrina-Pr serão satisfatórias? Caso não sejam, mas os professores apresentem uma avaliação global do trabalho positiva, que elementos qualitativos ou processos históricos podem explicar tal resultado? O docente pode ter autonomia (e que tipo de autonomia) sem ter adequadas condições de trabalho, carga horária de preparação/estudos suficiente, participação efetiva na construção do projeto educacional pelo qual é responsável e gerência sobre os instrumentos avaliativos da sua escola e da sua prática profissional? Outras questões, outros instrumentos aplicados aos professores podem levar a resultados diferentes?

Frente a esses indicativos conflitantes nos diferentes estudos, o problema da investigação é: Como se configura o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino no município de Londrina - Paraná, considerando as determinações do trabalho assalariado na sociedade atual?

1.3 OBJETIVOS E HIPÓTESES

1.3.1 Objetivo Geral

- Investigar o trabalho do professor de Educação Física (singularidade) enquanto expressão do trabalho assalariado (particularidade) no modo de produção atual (universal).

1.3.2 Objetivos Específicos

- Explicar como o modo de produção capitalista estabelece as determinações do trabalho do professor de Educação Física.
- Conhecer os elementos da singularidade do trabalho do professor de Educação Física no ambiente escolar no município de Londrina.
- Verificar e analisar quais as relações entre a satisfação no trabalho e a saúde dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina
- Analisar as razões pelas quais os professores de educação física apresentam satisfação no trabalho em um contexto histórico de degradação da educação básica.
- Explicar o trabalho do professor de Educação Física em relação ao caráter universal do trabalho produtivo de capital.

1.3.3 Hipótese

Partimos da hipótese para a presente tese segundo a qual o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino do município de Londrina – Paraná, para além de sua singularidade (conforme as diferenças de contextos geográficos, vínculo trabalhista, percepções e vivências subjetivas, condições materiais de trabalho) expressa as determinações universais do trabalho produtivo de capital e, desta forma, pode ser melhor explicado em sua concretude histórica por meio da totalidade das relações sociais de produção.

1.4 JUSTIFICATIVA

Com referência em Lukács (2018), Marx (1985; 2004), Marx e Engels (2007) esta pesquisa trata do desenvolvimento contraditório do ser social, para o qual a categoria fundante é o trabalho. Desta categoria é que se constituem os complexos determinantes deste ser, a socialidade, a divisão social do trabalho, a cooperação e a linguagem. A reprodução biológica é a base da reprodução do ser social - ser que se diferencia dos demais seres naturais a partir do trabalho, cada vez mais determinado por leis sociais, mas que nunca perde seu vínculo com tal base natural – e, por isso, em qualquer forma de sociedade os homens sempre deverão cuidar da sua saúde, do contrário irão definhar (MELLO, 2014).

O homem é um ser histórico, entendido como uma unidade contraditória e indissolúvel de corpo e consciência, teoria e prática, teleologia e causalidade (MELLO, 2014). Partindo da concepção materialista da história, o trabalho do professor de educação física deverá ser investigado de forma a superar velhas dicotomias que a área vem reproduzindo e estabelecendo, inclusive quanto à sua concepção e fazer científico. Estas cisões decorrem de interesses econômicos, posições políticas e perspectivas acadêmicas opostas que se refletem em uma determinada concepção de Educação Física, seja quanto aos campos de atuação do seu profissional, ou, quanto a compreensão fragmentária e parcial sobre quem é este profissional (TAFFAREL et al, 2006; NOZAKI, 1999). Nossa investigação perspectiva produzir um conhecimento que colabore para superar tal quadro ao tratar do objeto específico.

Nas diversas pesquisas sobre a satisfação ou a qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física, de caráter quantitativo, a abordagem teórica de fundo está no campo epistemológico da psicologia. A satisfação no trabalho é o resultado da avaliação que o indivíduo tem sobre a sua atividade profissional ou a realização de seus valores por meio do trabalho, devendo ser considerados dois componentes: o componente afetivo emocional (como a pessoa se sente no trabalho); o componente cognitivo (a racionalidade do indivíduo sobre o trabalho) (NASCIMENTO et al., 2019-a). O estudo da satisfação com base na psicologia, principalmente considerando os

instrumentos tradicionalmente utilizados, é coerente, pois, segundo Martinez (2002) satisfação é um estado mental, psíquico, percepção do sujeito. De fato, satisfação ou insatisfação são características psicológicas e imediatamente subjetivas dos indivíduos. Uma mesma situação pode gerar satisfação ou insatisfação em diferentes sujeitos.

Assim, procura-se nesta pesquisa é explicar o trabalho do professor de Educação Física na sua totalidade, não a sua satisfação ou insatisfação e as variáveis relacionadas a tal estado. A justificativa para esta pesquisa, em termos epistemológicos, é que a categoria trabalho ao ser abordada por teorias histórico-sociais (que operem simultaneamente com o ontológico e o histórico-concreto) permitirá o avanço necessário a este tema de investigação.

Pode-se justificar essa pesquisa, portanto, devido à necessidade de operar com outro arcabouço teórico de análise para interpretar as evidências que estes estudos empíricos nos apresentam até agora. A teoria correlata ao assunto demonstra que professores de Educação Física responderam de forma altamente positiva quanto à dimensão autonomia no trabalho: 80,6% no estudo de Farias *et al.* (2015); 75,8% como média da região Sul do Brasil, variando de 74,5% no Paraná a 82,5% em Santa Catarina, conforme Both (2011; 2016; 2017). A autonomia remete à liberdade para fazer escolhas e conduzir o próprio trabalho na perspectiva que o docente julga correta. Portanto, relacionamos a percepção dos sujeitos investigados à categoria liberdade na perspectiva histórico-social. Conforme Marx e Engels (2007), a liberdade não é um ato da consciência, mas depende de condições materiais, é resultado do desenvolvimento e apropriação das forças produtivas pelo conjunto da humanidade.

Nesse sentido, qual o grau de apropriação das possibilidades de ensino/aprendizagem em educação física nas escolas hoje, pensando especificamente nas condições materiais? Se não há espaços e materiais adequados para o ensino da maior parte dos conteúdos da Educação Física (KRUG, 2017)¹². Será que se pode confirmar a suposição sobre o professorado de Educação Física expressar às ideias, as explicações de mundo, a ideologia da classe dominante ao responder sobre suas condições de trabalho? Portanto,

¹² Entendo que somente o esporte é atendido, em um nível extremamente rebaixado, quanto à estrutura e material para o seu ensino.

esse estudo pretende ir ao encontro dos professores atuantes nas escolas públicas para, utilizando um conjunto de questões mais amplas sobre as suas condições de trabalho, verificar se essa hipótese pode ser confirmada ou não.

A análise do professorado em termos gerais mostra que os trabalhadores do ensino estão adoecendo com transtornos mentais, apatia, estresse, desgastes osteomusculares (DIEHL; MARIN, 2016), Síndrome de Burnout (BENEVIDES-PEREIRA, 2012; SANTOS; MARQUES, 2013; MOROSTICA; SAMPAIO, 2015, DIHEL; MARIN, 2016); estão expostos a episódios de violência no ambiente escolar, sofrem insultos verbais, temem por sua integridade física, já foram ameaçados mediante a presença de algum tipo de arma e já se sentiram assediados sexualmente (PALMA, 2014). A competitividade nas escolas está ameaçando a sua saúde (REGO; OLIVEIRA, 2017), há o comprometimento de suas condições de saúde em função das demandas de trabalho que tornam exíguo o tempo livre do professor (DIAS *et al.*, 2017; SILVESTRE; AMARAL, 2019); há dificuldade para equilibrar as atividades de trabalho e lazer, uma multiplicidade de papéis a executar, além da relação conflituosa com os alunos (CARLOTTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019); a qualidade do lazer fruído (SILVESTRE; AMARAL, 2019), a desvalorização financeira, indisciplina dos alunos, discordância com políticas implantadas nas redes e o estresse ocasionado pelo trabalho que resultam no abandono da profissão (CARLOTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019; FAVATTO; BOTH, 2019).

Os professores de Educação Física apresentam menor número de relatos de doenças sérias, possuem melhor saúde e forma física do que a população e outros professores em geral, por outro lado, costumam relatar maior nível de dores nas costas, nos cotovelos e osteoartrite no joelho e quadril (DIAS *et al.*, 2017; MÄKELÄ; HIRVENSALO, 2015). Mesmo que os professores de Educação Física, notadamente, se diferenciem em alguns aspectos do conjunto de professores, seja em indicativos relacionados à sua saúde como o tempo de atividade física¹³ (DIAS *et al.*, 2017), ou sua satisfação profissional mais elevada que de professores de outras disciplinas (SORIANO; WINTERSTEIN, 1998), é

¹³ É fundamental destacar que apesar da proporção da IPA (Atividade Física de Tempo Livre Insuficiente) ser menor entre professores de educação física (56%) em comparação com professores de outras disciplinas (73.4%), mais da metade desse grupo não atingiu o ponto de corte de 150 minutos por semana.

necessário investigar os níveis de saúde docente considerando a população da pesquisa. Além disso, na presente pesquisa questiona-se: apresentar satisfação é o mesmo que o trabalho ser positivo, humanizador ou emancipador? Que questões podem ser feitas e como deverão ser analisadas para que essa questão seja compreendida de forma mais profunda? A ideologia de nossa época histórica nos condiciona a naturalizar e eternizar a nossa forma de existência. A estrutura do pensamento liberal e os pressupostos da meritocracia levam o trabalhador a satisfazer-se com a sua condição de vida, pois foi formado e moldado para atuar nestas condições histórico-sociais (SOUZA; RAMOS, 2017; SILVA; MOTA, 2019). A forma como pensa e sente o professor de Educação Física reflete o estado social, as condições materiais sobre as quais atua profissional e pessoalmente, pois a consciência *“não pode jamais ser outra coisa que o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”* (MARX; ENGELS, 2007, p.94).

Essa pesquisa é necessária para o avanço do conhecimento das relações de trabalho nessa área específica, especialmente no atual contexto de ataque à educação pública e aos educadores comprometidos com a superação das desigualdades. Pode-se afirmar que, além do desinvestimento na estrutura, não reposição de perdas salariais, desmonte de planos de carreiras e extermínio de direitos dos trabalhadores em geral, e da educação em específico, desmonte das instituições públicas de ensino e pesquisa, as condições afetivas e psicológicas dos professores são também degradadas, uma vez que a subjetividade, a consciência dos indivíduos é reflexo das condições materiais nas quais estes produzem a sua vida material. O confronto desta que afirmação com o que as percepções dos professores mostrar será analisado com a mediação das condições materiais concretas, a situação dos professores no momento em que as pesquisas coletaram os dados empíricos em comparação aos demais trabalhadores. Resultados do ensino (para avaliar se tem correspondência empírica a percepção da importância social do seu trabalho, relatada pelos professores com as condições materiais dos seus alunos), salário dos PEF em comparação com demais trabalhadores, tipo de gestão que foi implementada, cumprimento da legislação trabalhista, etc. A prática social será chamada como o critério de verdade, para fazer a crítica aos resultados das pesquisas no seu contexto específico, e os resultados que alcançarei no contexto atual. Desse

confronto que poderei verificar se a hipótese da tese se confirma: que os professores expressam a ideologia dominante, por isso reafirmam sua condição de privilegiados; ou, dito de outra forma, que o estudo do trabalho docente em educação física, quando analisado a partir das categorias sócio-históricas, pode mostrar um quadro mais completo, aprofundado, que explique na perspectiva da totalidade o trabalho do Professor de Educação Física.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese é constituída pelas sessões abaixo elencadas:

Primeiro capítulo: Trata da Introdução desta pesquisa.

Segundo capítulo: No qual se apresenta a metodologia, com seus instrumentos, procedimentos e formas de análise dos dados da pesquisa de campo.

Terceiro capítulo: Onde foi desenvolvido um ensaio no qual se apresentam e discutem os fundamentos e categorias orientadoras da pesquisa: a concepção materialista da história e do ser social; trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo de capital; trabalho docente e trabalho docente em Educação Física.

Quarto Capítulo: É exposto outro ensaio, versando sobre a reestruturação produtiva do trabalho que institui a produção flexível ou modelo japonês, em associação com o taylorismo-fordismo, como paradigma predominante na organização da produção, o que acarreta em modificações nas condições materiais de trabalho do professor. Em seguida, discute-se o contexto das políticas educacionais no Brasil, em especial no Estado do Paraná de 1980 à 2022.

Quinto Capítulo: Tópico onde se apresenta um artigo resultante de pesquisa empírica que discute em que medida as dimensões da Qualidade de Vida no Trabalho explicam a Saúde Docente do Professor de Educação Física nas redes públicas de ensino do município de Londrina-Paraná.

Sexto capítulo: Neste capítulo expomos um artigo de caráter bibliográfico com fontes documentais, onde são explorados dados do questionário sociodemográfico, onde buscamos explicar o movimento real do trabalho

docente, por meio das categorias teóricas apresentadas. Tendo em vista as dimensões singular, particular e universal, buscamos aprofundar as explicações sobre a concretude do objeto de pesquisa, incorporando os resultados do estudo anterior. Assim, o capítulo abrange questões da estrutura econômica e das políticas educacionais enfocando o avanço do capital sobre o trabalho docente em Educação Física nas redes públicas de Londrina-Pr.

Considerações finais: onde foram retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os resultados e expostas as sínteses possíveis até a finalização do estudo.

REFERÊNCIAS

APERRIBAI, L.; CORTABARRIA, L.; AGUIRRE, T.; VERCHE, E.; BORGES, A.. Teachers Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Psychology**. p. 1-14, nov., 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.577886/full>
doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. 149f.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a Síndrome de Burnout e seu Impacto no Ensino. **Boletim de Psicologia**, v.VXII, .137, p.155-168, 2012.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; SONOO, Christi Noriko; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; BORGATTO, Adriano Ferreti. Bem-estar do trabalhador docente de Educação Física do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.39, n.4, p.380-388, 2017.

BOTH, Jorge; BORGATO, Adriano Ferreti; SONOO, Christi Noriko; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; CIAMPOLINI, Vitor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Multiple jobholding associated with the wellbeing of physical education teachers in Southern Brasil. **Educación Física y Deporte**, v.35, n.1, p.117-140, Ene-Jun, 2016.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; SONOO, Christi Noriko; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; BORGATTO, Adriano Ferreti. Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 28, v.1, p.77-93, Jan-Mar, São Paulo, 2014.

BOTH, Jorge. **Bem estar do trabalhador docente em Educação Física da Região Sul do Brasil**. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2011. 248p.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; DONEGÁ, André Luís; RAMOS, Marcel Henrique Kodama Pertille; PETROSKI, Elio Carlos; DUARTE, Maria de Fátima da Silva. Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. v.8, n. 2, p.45-52, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/%20view/3884/3301>

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.48, p. 545-563, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>

CAMPOS, Elen Vilegas; CARVALHO, Alexandra Maria Almeida; SOUZA, Albert Schiaveto de. Satisfação no Trabalho e Qualidade de Vida de professores universitários brasileiros: revisão integrativa. **Multitemas**, v. 24, n. 57, p. 59-77, mai/ago, 2019. doi:10.20435/multi.v24i57.2260. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/2260>

CARDOSO, Jafé da Silva ; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 125-141, Maio/Jul, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n57/1518-5370-tei-20-57-0125.pdf> doi.org/10.12957/teias.2019.40242

CARLOTTO, Mari Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista brasileira de educação**. v.24, n.e.240028, p.1-18, 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Corpo & Motricidade, 1ª ed. 1988)

CHASIN, José. **Método Dialético**. Mimeo (Fala transcrita). 19 [??].

CLOTES, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? **Trabalho e Educação**, v.29, n.3, p.69-74, set-dez, 2020.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho:

apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n.º 1, p. 113-122, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/1414-462X201700010001

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na Educação Física na educação de jovens e adultos trabalhadores no município de Belém do Pará. **Trabalho necessário: GT09- Trabalho e Educação**, v.16, n. 29, p.138-155, 2018. Disponível em: <http://www.uff.br/revistatrabalhonecesario>

DIAS, Douglas Fernando; LOCH, Mathias Roberto; GONZÁLES, Alberto Durán; ANDRADE, Selma Maffei de; MESAS, Arthur Eumann. Insufficient free time physical activity and occupational factors in Brazilian public school teachers. **Revista de Saúde Pública**, v.51, n.68, p.1-10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006217>

DIEHL, Liciane; MARIN. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.7, n.2, p.64-85, dez, 2016.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOTH, Jorge; FOLLE, Alexandra; PINTO, Marília Garcia; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista brasileira Ci. e Mov.** v. 23, n.2m p.5-13, 2015.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.41, n.2, p.127-134, abr-jun, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200127

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GERMER, Claus M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: Corazza, Gentil. (Org.). **Métodos da ciência econômica**. 1.ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, v. 1, p. 61-92.

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZÁLES, Alberto Duran; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região Sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016. doi: [http:// dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027](http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027)

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ª ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na educação básica. **Gestão Universitária**. v.4, n.7-8, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes>

LIMA; Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e Saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências e Cognição**. v.14, n.3, p.62-82, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>

Lessa, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. (3ª ed.) São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A Baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. v.23, n.52, p.13-32, jan./abr., 2014.

LUKÁCS, Georg. O Trabalho. In: **Para uma ontologia do ser social** – Tomo II. Tradução: Sérgio Lessa, revisão: Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. (p.11-116) (Obras de Georg Lukács, volume 14, edição bilíngue).

LUKÁCS, György. II Lavoro (Primeiro Capítulo do segundo tomo de:) In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Trad.: Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MÄKELÄ, Kasper; HIRVENSALO, Mirja. Work Ability of Finnish Physical Education Teachers. **The Physical Educator**, v.72, p.384-395, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. Manuscritos Económico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. L.1, v.1. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)

MARTINEZ, Maria Carmen. **As relações entre satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador**. (Dissertação) Mestrado em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 2002. 243f.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares . São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho)

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boi Tempo, 2004.

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v.33, n.1, p.77-100, 2008.

MOROSTICA, Diagnes; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Estresse em professores de Educação Física: potenciais causas e estratégias de enfrentamento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v.13, n.2, p.45-60, jul/dez, 2015.

NASCIMENTO, Raquel Krapp do; MARTINS, Alessandra Catarina; BOTH, Jorge; FARIAS, Gelcemar Oliveira; GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; FOLLE, Alexandra. Satisfação no trabalho de docentes de educação física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, n e53004, 2019.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.1, 1ª ed. 2006)

NETTO, José Paulo. Os desafios epistemológicos metodológicos da pesquisa histórica. In: III Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação de Sergipe – A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios – 1998, ANAIS. Universidade Federal de Sergipe: Rede Histedbr, 2002. (Conferência 1, p.11-26)

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

OLIVEIRA, Alyson Fernandes de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. A influência do trabalho na saúde docente no Brasil: uma análise das produções publicadas sobre o tema na ANPED. In: RODRIGUES, Jaqueline Fonseca. **Gestão, avaliação e inovação no ensino superior**. Ponta Grossa: Antena Editora, 2019. Disponível em: <https://cdn.atenaeditora.com.br/documentos/ajustado/2019/10/E-book-Gestao-Avaliacao-e-Inovacao-no-Ensino-Superior.pdf>

PALMA, Alexandre. E como segue a saúde dos professores de educação física? **Corpus Sci**. Rio de Janeiro. v.10, n.2, p.1-15, jul./dez, 2014.

POLIZZI FILHO, Angelo; CLARO, José A.C.S. O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: um estudo com professores. **Revista de Administração Mackenzie**. v.20, n.2, p.1-27, 2019. Disponível em: doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190064

PUIG, Victoria Fernandez. **Evaluación de la salud laboral docente**: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente. 2014. Tese (Doutorado em

Ciências da Educação e do Esporte). Faculdade de Psicologia, Ciência da Educação e do Esporte, Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2014. 243 f. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/283976>

REGO, Alda Dantas do; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. **Interspaço**, Grajaú-MA. v.3, n.11, p.375-388, dez. 2017.

SANTOS, Natânia Candeira dos; CAMPOS, Carina Corrêa Bonates; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; CORTEZ, Elaine Antunes. **Trabalho Docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa. Research, Society and Development**, v.11, n.11, p.1-12, 2022. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34039>

SANTOS, Marcelo Neres dos; MARQUES, Alexandre Carriconde. Condições de saúde, estilo de vida e característica de trabalho de professores de uma cidade do Sul do Brasil. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.18, n.3, p.837-846, 2013.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v.44, n.3, p.1-20, set./dez., 2019.

SILVA, Maria Cecília de Paula. Educar para superar: uma reflexão sobre a Educação Física escolar. **Pensar a Prática**. v.7, n.2, p.205-220. Jul-dez, 2004.

SILVESTRE, Bruno Modesto; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, e. 25014, p. 1-13, 2019.

SIQUEIRA, Beatriz Colabone; BOARINI, Maria Lucia. A saúde do professor no cotidiano escolar – uma pesquisa histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.47, p.39-46, 2º sem., 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

SORIANO, Jeane Barcelos; WINTERSTEIN, Pedro José. Satisfação no trabalho do professor de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12, n.2, p.145-59, jul/dez, 1998.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v.29, n.52, p.71-86, set., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/426-1.pdf>

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; CARVALHO, Marise; D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro; CASAGRANDE,

Nair. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, v.9, n.2, p.153-179, jul-dez, 2006.

TONET, Ivo. **O método científico em Marx**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio. O capital e as alterações no trabalho nas distintas fases de acumulação capitalista: fundamentos conceituais e desdobramentos teórico-políticos. In: TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Em Debate/Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Capital, trabalho e educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2016.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais do debate. **Caderno CRH**, Salvador, v.29, n.27, p.313-331, mai/ago, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000200008>

WALTON, Richard E. Improving the Quality of work Life. **Harvard Business Review**, p.12, 16 e 155, May-June, 1974.

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is this? **Sloan Management Review**, v.15, n.1, p.1-11, Fall, 1973.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida mediante a perspectiva materialista histórica, cuja lógica e pressupostos destoam das pesquisas e análises comumente realizadas nas ciências humanas e sociais, ao definir-se métodos como qualitativos ou quantitativos, pois é uma base historicista de análise (MARTINS, 2006). Nesse sentido, as referências foram os autores matriciais da pesquisa: Lukács (s/d; 1979) Mello (2014); Neto (2002); Neto e Braz (2008); Lessa (2012); Tonet (2016; 2005); Mészáros (2008; 2006; 2004); Harvey (2001); Freitas (2005); Soares (2001); Castellani Filho (2007) entre outros. O caminho para análise dos conteúdos foram lineamentos histórico-sociais, onde se considerou a constituição histórica do ser social, a relação dos homens entre si para produzirem a sua vida, modificar a natureza mediante uma atividade teleológica, por meio de instrumentos, num processo que modifica a natureza e ao próprio homem que trabalha. Dessa atividade, o trabalho, protoforma¹⁴ do ser social, se desdobram outras categorias cruciais deste ser como a linguagem, a socialidade e a divisão social do trabalho. Ao satisfazer necessidades iniciais se criam novas necessidades, novos instrumentos e o homem reproduz a si mesmo e aos seus descendentes de forma social, constituindo família; desenvolvem-se as forças produtivas, as formas da consciência e o estado social (NETO, 2002; NETO; BRAZ, 2008; LUKÁCS, 2018; S/D; 1979).

Do conhecimento dos nexos causais da natureza pelos homens, novos objetivos de intervenção sobre os outros homens se estabelecem, diferenciando o por teleológico primário e o por teleológico secundário, necessidades primárias e necessidades secundárias; um complexo de complexos se estabelece para constituir o ser social, para o qual o definidor em última instância é o trabalho, complexo fundante, sendo a educação física, a política, a filosofia, a estética, a religião os complexos fundados, onde cada um desses complexos possui

¹⁴ O trabalho como protoforma do ser social mostra que o trabalho é a categoria que dá origem aos demais complexos do ser social, como a linguagem, a socialidade, a estética, o direito, a política, a educação, a cultura corporal, a filosofia, a ciência, a religião e etc.

determinação recíproca, autonomia relativa, ao mesmo tempo que todos possuem dependência ontológica do trabalho (LUKÁCS, 1979; TONET, 2005).

Os dados apresentados pelos professores foram analisados em um processo de abstração, reconhecidos quanto aos seus sentidos e significados. Estas categorias foram tratadas como determinações do processo de trabalho docente na Educação Física. Estas determinações estão no plano da singularidade, as mediações dos indivíduos que constituem uma categoria de trabalhadores, os trabalhadores da educação. Esta categoria, em suas relações contraditórias com os demais trabalhadores, instituições sociais, formas de consciência são as particularidades do conjunto do modo de produção social, no qual se encontram a base econômica e suas superestruturas jurídicas e políticas e as diferentes classes sociais (TONET, 2005; TUMOLO, 2018; 2016; KOSIK, 1963; CHASIN, s/d; GERMER, 2003). Neste plano do universal, onde as mediações desses diferentes complexos se relacionam, é que pode ser explicado como prática social concreta a educação, a Escola, a atuação e condições do trabalho do professor de Educação Física.

Neste sentido, entendemos e concordamos com a perspectiva de que para a produção do conhecimento concreto da realidade, ou seja, o real como síntese de múltiplas determinações, não existe de fato a separação entre quantitativo e qualitativo, pois não existe qualidade sem quantidade, ou quantidade sem qualidade. A lógica dialética pressupõe que a quantidade, a partir de determinado ponto, se converta em qualidade, que o movimento do real histórico é dado pela contradição, e que, a unidade de contrários, a relação sujeito e objeto, teoria e prática, corpo e consciência, são primeira e eficazmente resolvidos no plano da ciência pela teoria instituída por Marx e Engels, pelo materialismo histórico (LUKÁCS, 2018; TUMOLO, 2018; MARTINS, 2006. TONET, 2016; NETO; BRAZ, 2008; NETO, 2002, KOSIK, 1963). Posto e compreendido isto, todavia ainda lançamos mão de conceitos e categorias da lógica formal e idealista para delimitar o tipo, o desenho e os procedimentos de pesquisa, em atendimento à normas próprias das ciências da saúde em seu estágio atual.

A pesquisa, quanto aos objetivos, se caracterizou ao mesmo tempo como descritiva, pois registrou e descreveu fatos, e como explicativa, ao explicar as causas a partir de registros, análises, classificações e interpretações do fenômeno observado, com a utilização de procedimentos quantitativos (MENDONÇA, 2017). A pesquisa quantitativa permite obter informações que não podem ser acessadas diretamente em uma massa de dados, necessitando de uma transformação que permita acessá-la (GATTI, 2004, p.14). A pesquisa quantitativa possibilita traduzir opiniões e informações em números para classificação e análise, por meio de técnicas estatísticas, enquanto a pesquisa qualitativa considera a relação entre o mundo, o subjetivo e a subjetividade do sujeito que não se traduz em números (SANTOS, 2011). Entre os tipos de pesquisas descritivas, apresenta característica do tipo diagnóstico, *survey* ou levantamento, que confronta o idealizado com o real ao conhecer as atitudes e preferências de pessoas sobre um assunto, descrever de forma objetiva as condições existentes e retratar os fatos o mais próximo possível do real (SANTOS, 2011).

O pesquisador deve utilizar os métodos quantitativos para a sua reflexão e não submeter-se a eles, pois o tratamento dos dados por meio de indicadores e testes permite obter indícios sobre os objetos investigados. Ao utilizar essa abordagem para a produção dos dados empíricos junto com uma análise de caráter sócio-histórico, busca-se atingir uma explicação da totalidade tendo a prática social como o critério de balizamento, entendida a prática social não como empiricamente dada, mas conhecida por meio da teoria, da abstração sobre o real (NETTO, 2002). Assim, quanto ao alcance da pesquisa, este estudo apresentou simultaneamente características exploratória, descritiva, correlacional e explicativa (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018).

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população foi composta por todos os professores das redes municipal e estadual de ensino de Londrina – Paraná, sendo a amostra constituída por todos os professores que concordarem em participar do estudo. Para a fase

quantitativa da coleta, os instrumentos foram enviados para todos os docentes das referidas redes, enquanto no momento qualitativo uma amostra foi selecionada a partir da análise de clusters, em que foi considerado professores com diferentes características. A amostra foi selecionada de forma intencional, de modo a permitir o aprofundamento e refinamento dos dados obtidos com professores de diferentes perfis sociodemográficos e profissionais.

2.3 FASE QUANTITATIVA

Nesta etapa da pesquisa o procedimento a qualificou como levantamento ou *survey*. Este é um procedimento quantitativo que permite a coleta sistemática de informações a partir dos respondentes, com o objetivo de compreender ou prever aspectos do comportamento da população em estudo. O instrumento utilizado, neste momento, foi o questionário autopreenchido (SANTOS, 2017). Thomas; Nelson; Silverman (2012) indicam o *survey* normativo como uma técnica da pesquisa descritiva.

Para Gil (1989) a pesquisa descritiva objetiva descrever as características de uma população ou fenômeno, bem como, estabelecer relações entre as variáveis. As pesquisas desse tipo permitem estudar as características de um grupo: idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde e outras. Também, pesquisas descritivas permitem evidenciar opiniões, atitudes, crenças de uma população. Estas pesquisas podem ir além da identificação de relações entre variáveis, podendo determinar a natureza dessas relações e proporcionar uma perspectiva nova sobre um problema, de forma que se aproxima das pesquisas explicativas e exploratórias. São bastante utilizadas nas pesquisas sociais que investigam a atuação prática e é bastante requisitada no caso de instituições educacionais. O cruzamento de características: descritiva, explicativa e exploratória foram requisitadas ao que se pretende neste projeto de tese.

A amostra foi constituída por todos os professores que concordaram, de forma livre e esclarecida, em participar da pesquisa. Foram utilizados três instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) O Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental

e Médio (QVT-PEF) (BOTH et al., 2006); 3) Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira (SAMPAIO et al., 2021).

2.3.1 Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Os professores responderam a um questionário sociodemográfico no qual forneceram informações referentes a: sexo, idade, situação conjugal, faixa salarial, local e tempo de formação, pós-graduação, tempo de docência na rede, na escola de lotação atual, tipo de vínculo empregatício, pluriemprego, carga horária de trabalho na rede, área e carga horária, problemas crônicos de saúde, número de alunos, percentual da jornada de trabalho dedicado à preparação e estudos.

Variável	Categoria	Característica	Medida Utilizada	Escala
Sexo	Feminino	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Masculino			
Idade	Anos	Sociodemográfica	Autorresposta	Razão
Estado Civil	Casado	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Outros			
Formação Acadêmica	Graduação	Profissional	Autorresposta	Ordinal
	Especialização			
	Msc. Dr.			
Nível de Ensino	Educação Infantil	Profissional	Autorresposta	Nominal
	Ensino Fundamental I			
	Ensino Fundamental II			
	Ensino Médio			
Ano de Conclusão	Anos	Profissional	Autorresposta	Razão
Instituição	Pública Privada	Profissional	Autorresposta	Nominal
Tempo de Serviço	Anos	Profissional	Autorresposta	Razão
Local de Vínculo empregatício	Estado	Profissional	Autorresposta	Nominal
	Município			
Carga Horária de Trabalho municipal/estadual	Até 20 horas	Profissional	Critérios estabelecidos pelos órgãos responsáveis	Ordinal
	20 a 39 horas			
	40 horas ou mais			
Carga Horária de Trabalho Semanal Total	Até 20 horas	Profissional	Critérios estabelecidos pelos órgãos responsáveis	Ordinal
	20 a 39 horas			
	40 horas ou mais			

Número de turmas	Condições estruturais	Profissional	Autorresposta	Ordinal
Média de alunos	Condições estruturais	Profissional	Autorresposta	Ordinal
Tempo de lotação na Escola atual	Anos	Profissional	Autorresposta	Razão
Principal fonte de renda	Sim Não	Profissional	Autorresposta	Nominal
Pluriemprego	Não possui	Profissional	Autorresposta	Nominal
	Escola e fora Docência			
	Duas Escolas ou mais			
Exigência de trabalho	Mental Física Física e mental	psicológica	Autorresposta	Nominal
Renda Mensal	Atende Não atende	Sociodemográfica	Autorresposta	Ordinal
Local de Atuação	Periferia Região Central	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
Zona de Risco Social	Sim Não	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
Proximidade do local de trabalho	Perto Longe	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
Meio de locomoção	Possui meio de locomoção próprio	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Não possui meio de locomoção próprio			
Estágio probatório	Está em período probatório	Profissional	Autorresposta baseando-se nas respectivas leis	Nominal
	Não está em período probatório			
Tempo lazer semanal	Tempo	Sociodemográfica	Autorresposta	Razão

Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio

A Escala de Qualidade de vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF) foi validada por Both *et al.* (2006), adaptando o instrumento desenvolvido por Petroski (2005)¹⁵

¹⁵ Ver: PETROSKI, E.C. Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção), Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

que foi baseado na proposição de Walton (1973; 1974). Walton estabeleceu parâmetros para o estudo da qualidade de vida no trabalho partindo da consideração de que a maioria dos trabalhadores vai encontrar-se insatisfeita com sua vida no trabalho em algum momento da vida profissional. Ele identificou os critérios que afetam a qualidade de vida no trabalho, como eles se relacionam, e delineou um conceito amplo para atingir uma estrutura de análise adequada. Assim, propôs 8 dimensões e discutiu como elas se relacionam entre si, como afetam a produtividade; como um critério se destaca para um grupo de trabalhadores, mas não para outro e, por que elas mudam ao longo do tempo.

As categorias originais de Walton (1973;1974) foram adaptadas no estudo de Both et al. (2006), e refinadas posteriormente em Both (2011)¹⁶ para a melhor compreensão, considerando o cotidiano na Escola dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, resultando na seguinte forma no que se refere às dimensões: a) Remuneração; b) Condições de Trabalho; c) Autonomia no Trabalho; d) Oportunidade de Progressão na Carreira; e) Integração Social no Ambiente de Trabalho; f) Leis e Normas do Trabalho; g) Trabalho e Espaço Total de Vida; h) Relevância Social do Trabalho; i) Satisfação no Trabalho. Both (2011) afirma que a satisfação no trabalho se trata de uma questão subjetiva, relacionada à percepção do trabalhador sobre os aspectos do trabalho, que pode mudar com o tempo. Também é vista como um “vínculo afetivo positivo com o trabalho”, um sentimento identificado a partir da avaliação do trabalhador das suas relações com chefia e colegas, do salário satisfatório, das oportunidades de promoção e identificação com as tarefas realizadas (POLIZZI FILHO; CLARO, 2019, p.7).

Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira

Pesquisas anteriores ao pensarem a dimensão da saúde de professores consideraram indicadores referentes à percepção de saúde, hábitos alimentares, atividades físicas, atitudes e comportamentos, percepção de estresse, queixas e doenças relacionadas ao trabalho (oriundas ou intervenientes dele), sendo que

¹⁶ Anexo 1.

avaliaram de forma subjetiva a percepção que o professor tem sobre sua saúde (SANTOS; MARQUES, 2013; LIMA; LIMA FILHO, 2009). O Questionário de Saúde Docente¹⁷ (QSD), o segundo instrumento para coleta de dados, por sua vez, que abrange os indicadores de autoeficácia, disfunções musculoesqueléticas, cognitivas e da voz, satisfação e esgotamento, já validado para a realidade cultural brasileira, apresenta o benefício de ser um instrumento específico, curto, de fácil compreensão e avaliação, que contempla aspectos centrais dos riscos mais comuns ao exercício da docência e do bem-estar profissional e permitir avaliar objetivamente indicadores de risco à saúde docente relacionada ao seu trabalho (SAMPAIO et al, 2021).

A saúde docente é explicada pela autora do instrumento original (PUIG, 2014) a partir de dois modelos de espirais de ganho-perda da saúde¹⁸. Estes modelos defendem processos em espiral, um processo em espiral positiva, geradora de motivação, competência e satisfação; um outro processo em espiral negativa (de deterioração da saúde), mostra uma vivência reiterada de fracasso que produz esgotamento e conduz à falta de motivação e de satisfação e, a longo prazo, a uma perda da saúde. A partir desta base teórica e modelos sobre a saúde, Puig estabeleceu o instrumento para avaliar especificamente a saúde docente, o Questionário de Saúde Docente, cuja forma final foi constituída por 27 itens, com 7 escalas: nas manifestações de bem-estar, a satisfação e autoeficácia, com 5 itens cada uma; nas manifestações de deterioração da saúde, as afetações cognitivas e afetações emocionais, com 4 itens cada uma; o esgotamento, afetações da voz e afetações musculoesqueléticas, com 3 itens cada uma. A pontuação da escala se obtém pela soma direta dos itens correspondentes. O cálculo do índice total de Saúde Docente se obtém a partir da soma direta das escalas de Satisfação e Autoeficácia e a soma inversa das escalas de Esgotamento, Voz e Afetações Musculoesqueléticas, Afetações Cognitivas e Afetações Emocionais, de forma que o índice alto indica um bom nível de saúde e uma pontuação baixa um nível baixo de saúde docente (PUIG, 2014).

Na versão brasileira, validada por Sampaio *et al.* (2021) o instrumento foi redimensionado e passou a constar de 23 itens compostos por seis indicadores.

¹⁷ Anexo 2.

¹⁸ Os dois modelos foram apresentados na problematização desta pesquisa.

As dimensões associadas ao bem-estar são a Autoeficácia e a Satisfação, enquanto as dimensões relativas ao mal-estar são Disfunções Musculoesqueléticas, Disfunções Cognitivas, Esgotamento e Disfunções da Voz. Finalmente, a pontuação no QSD-Versão Brasileira adotou como critério a média da pontuação em cada dimensão, estabelecendo que quanto menor a pontuação melhor o indicador global de saúde docente (SAMPAIO *et. al.*, 2021).

2.3.2 Procedimentos

O procedimento para a coleta de dados iniciou com o contato com os coordenadores de Educação Física do Núcleo Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Londrina – Paraná para a apresentação e explicação do projeto, seus objetivos e procedimentos, solicitando autorização para que os professores das referidas redes participem da pesquisa.

Após a aprovação formal pelas referidas redes e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, foi feito contato com os professores, por meio de comunicação eletrônica, para consultá-los sobre suas disponibilidades e aceitação para participar da pesquisa, decisão que fora confirmada por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1). Conforme as orientações do CONEP (BRASIL, 2021) para pesquisas em ambiente virtual, o convite será feita em uma lista com os destinatários ocultos, de modo a não expor o correio eletrônico pessoal dos professores convidados a terceiros.

No formulário digital, no primeiro campo, o Termo de Consentimento, cujo texto adiantou ao possível respondente os cinco instrumentos que deveria responder, bem como o tema e objetivo da pesquisa. Foi orientado aos participantes que salvassem e imprimissem o documento por eles assinado digitalmente, por meio da marcação de um campo que indicou a concordância em participar da pesquisa. Além da total possibilidade de recusar-se a participar da pesquisa sem nenhum ônus a sua pessoa, os voluntários foram informados que poderiam solicitar a exclusão de seus dados do banco da pesquisa posteriormente, se assim o quiserem.

Os questionários apresentados foram respondidos de acordo com a utilização das escalas próprias a cada instrumento. O procedimento para a coleta dos dados será integralmente remoto, utilizando o *google forms* para acesso e resposta aos cinco instrumentos expostos. Este procedimento é necessário em vista da pandemia do Sars-Cov-2 e da necessidade de distanciamento social como forma de evitar a disseminação da Covid-19.

2.3.3 Análise dos dados

Os dados foram tratados inicialmente por meio do teste de Kolgomorov-Smirnov para verificar se apresentaram normalidade na sua distribuição. Em seguida foram utilizados testes estatísticos paramétricos ou não-paramétricos (de acordo com o resultado da avaliação no teste de Kolgomorov-Smirnov): Teste T para amostras independentes; Correlação de Pearson; Teste de Kruskal-Wallis; Teste de Correlação de Spearman. Para todas as análises o nível de significância adotado será de 95% ($p \leq 0,5$).

A exposição dos resultados utilizou a mediana (Md), o intervalo interquartil (Q1-Q3), a frequência absoluta (n) e relativa (%).

2.3.4 Análise de clusters

A análise dos perfis dos professores foi realizada a partir da análise de clusters. Podemos inferiremos inicialmente, pelo conjunto de pesquisas, existem grupos diferentes de professores, tanto em relação aos dados sociodemográficos quanto em relação aos valores encontrados nas diferentes dimensões dos constructos. Conforme Maroco (2007), a análise de cluster é uma técnica exploratória para análise envolvendo múltiplas variáveis, e possibilita agrupar os sujeitos em grupos homogêneos em relação a uma ou mais características. O aspecto observado em um sujeito incluído no cluster será igual nos demais sujeitos desse cluster, e diferente em relação aos sujeitos dos demais clusters. Com essa técnica pode-se entender tendências de comportamento de um grupo, capacidades elevadas, reduzidas, maiores ou

menores riscos, potencialidades e propensões para ação. Esse procedimento permite avaliar as dimensões da matriz de dados, identificar *outliers* multivariados e levantar hipóteses relativas às relações estruturais e às variáveis. A análise de clusters tem relação com a análise fatorial, mas é mais elementar, o agrupamento dos sujeitos ou variáveis é feita por medidas de semelhança ou dissemelhança, e a comparação entre os grupos usa técnicas hierárquicas ou não-hierárquicas de agrupamento (MAROCO, 2007).

Nesta pesquisa os sujeitos foram agrupados de acordo com sua proximidade. O método mais utilizado nas ciências sociais é o da menor distância (*Single Linkage*), que tende a maximizar a conectividade entre os clusters e criar um número menor de clusters. No passo final da elaboração todos os sujeitos são reunidos num único cluster, considerando um método hierárquico agregativo, que pode ser representado em uma tabela ou em um Dendograma (MAROCO, 2007). A opção feita foi pela expressão dos clusters na figura denominada Dendograma.

2.3.5 Procedimentos

Este momento da pesquisa não implicou no preenchimento de nenhum instrumento ou coleta de novos dados da amostra da pesquisa. Dessa forma, não foi necessário solicitar o preenchimento de novo termo de consentimento livre e esclarecido. A análise de clusters se deu por meio de técnica de análise que verificou as relações entre dados coletados nos instrumentos apresentados na fase anterior (2.3.1), não advindo nenhum risco, comprometimento ou constrangimento para os participantes da pesquisa. Os procedimentos foram estatísticos e analíticos e desenvolvidos pelo pesquisador e orientador da pesquisa.

2.3.6 Análise dos dados

Foi realizado o teste de Anova *one-way* para identificar, por meio do R^2 (R quadrado) o número adequado de grupos que seriam considerados. Em seguida foram utilizados os testes de Kruskal-Wallis e Qui-Quadrado para relacionar os grupos identificados com as dimensões da QVT-PEF, do QSD e do questionário

sociodemográfico. O teste de comparação múltipla de Dunn foi utilizado para verificar de forma detalhada as associações significativas obtidas com o Kruskal-Wallis (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

REFERÊNCIAS

BATILANI, Thiago Garcia; BELEM, Isabela Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v.24, n. 2, p. 619-632, abr/jun, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.74947>

BOTH, Jorge. **Bem estar do trabalhador docente em Educação Física da Região Sul do Brasil**. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2011. 248p.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; DONEGÁ, André Luís; RAMOS, Marcel Henrique Kodama Pertille; PETROSKI, Elio Carlos; DUARTE, Maria de Fátima da Silva. Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. v.8, n. 2, p.45-52, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/%20view/3884/3301>

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Corpo & Motricidade, 1ª ed. 1988)

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Eliza Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. PARANÁ: SEED, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf

CHASIN, José. **Método Dialético**. Mimeo (Fala transcrita). 19 [??].

BRASIL/ CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Orientação para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília: Ministério da Saúde, CONEP, 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.30, n.1, p.11-30, jan/abr, 2004.

GERMER, Claus M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: Corazza, Gentil. (Org.). **Métodos da ciência econômica**. 1.^a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, v. 1, p. 61-92.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2.^a ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10^a ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

LIMA; Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e Saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências e Cognição**. v.14, n.3, p.62-82, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>

Lessa, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. (3^a ed.) São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

LUKÁCS, Georg. O Trabalho. In: **Para uma ontologia do ser social** – Tomo II. Tradução: Sérgio Lessa, revisão: Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. (p.11-116) (Obras de Georg Lukács, volume 14, edição bilíngue).

LUKÁCS, György. II Trabalho (Primeiro Capítulo do segundo tomo de:) In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Trad.: Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAROCO, João. **Análise Estatística**: com utilização do SPSS. 3^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In 29^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, p. 01-17, 2006.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.5, n.3, p.87 – 96, Jun, 2017.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTE, Maria Mariana Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigação no cotidiano

escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe. v.11, n.25, p.251-262-, abr./jun., 2018.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.1, 1ª ed. 2006)

NETTO, José Paulo. Os desafios epistemológicos metodológicos da pesquisa histórica. In: III Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação de Sergipe – A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios – 1998, ANAIS. Universidade Federal de Sergipe: Rede Histedbr, 2002. (Conferência 1, p.11-26)

POLIZZI FILHO, Angelo; CLARO, José A.C.S. O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: um estudo com professores. **Revista de Administração Mackenzie**. v.20, n.2, p.1-27, 2019. Disponível em: doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190064

PUIG, Victoria Fernandez. **Evaluación de la salud laboral docente**: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação e do Esporte). Faculdade de Psicologia, Ciência da Educação e do Esporte, Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2014. 243 f. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/283976>

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D.; LIMA, D. F.; JUNIOR, O. M.; PIOVANI, V. G. S; BOTH, J. Avaliação da Saúde Docente de Professores Brasileiros: Questionário Saúde Docente. **Journal of Physical Education**, v. 32, n.1, p.1-13, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/1822>

SANTOS, Marcelo Neres dos; MARQUES, Alexandre Carriconde. Condições de saúde, estilo de vida e característica de trabalho de professores de uma cidade do Sul do Brasil. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.18, n.3, p.837-846, 2013.

SANTOS, Saray Giovana dos (org.). Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Tradução: Demétrio de Souza Petersen. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TONET, Ivo. **O método científico em Marx**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio. O capital e as alterações no trabalho nas distintas fases de acumulação capitalista: fundamentos conceituais e desdobramentos teórico-

políticos. In: TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Em Debate/Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

WALTON, Richard E. Improving the Quality of work Life. **Harvard Business Review**, p.12, 16 e 155, May-June, 1974.

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is this? **Sloan Management Review**, v.15, n.1, p.1-11, Fall, 1973.

3 ENSAIO 1 – A CATEGORIA TRABALHO E SUAS FORMAS: Trabalho Concreto, Trabalho Abstrato, Trabalho Produtivo de Capital, Trabalho Docente e Trabalho do Professor de Educação Física

O tema desta pesquisa, o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas do município de Londrina, se localiza no campo de estudos sobre o trabalho docente. O trabalho docente, a partir das bases teóricas aqui adotadas, é uma singularidade do trabalho assalariado, gestado nas relações sociais de produção especificamente capitalista, então, é necessário entender o que é o trabalho produtivo de capital. Dessa forma, deve-se entender o processo de trabalho em geral e o processo de trabalho produtivo de mais-valia.

Estas dimensões do trabalho são formas histórico-concretas da atividade definidora do ser social, do ser humano, o trabalho. Será explicado o trabalho como protoforma de todas as práxis, de todos os complexos constituintes do ser social (LUKÁCS, 2018). A partir destas relações do trabalho como diferentes categoriais fundamentais (como a linguagem e a socialidade) para a explicação da atividade humana, do trabalho docente e do trabalho docente em educação física, será apresentado o estado atual da explicação sobre o trabalho docente em Educação Física na produção científica.

A discussão do trabalho nesta pesquisa não é meramente conceitual, ela é histórico concreta e ontológica. Na dimensão histórico concreta, será feita uma contextualização do processo social do trabalho assalariado no Brasil, onde se deve entender sua situação como país capitalista periférico, que se desenvolve no movimento da concentração do capital, monopólio e financeirização da fase imperialista do capitalismo (FONTES, 2010).

Nas pesquisas científicas é comum iniciar uma fundamentação teórica apresentando o que se conhece sobre o tema, ou as categorias de análise que o compõem. Sem desconsiderar o que se conhece sobre o tema, evidentemente, seguirei outro caminho e buscarei apresentar em linhas gerais o que é o ser social, uma vez que os professores de educação física compõem uma categoria profissional constituída por indivíduos e, estes não podem ser explicados sem conhecer a sociedade que é a condição para que indivíduos se constituam. O caminho explicativo adotado não será, portanto, centrado no sujeito (cuja centralidade é a subjetividade) nem no objeto (conforme a centralidade da

objetividade dos padrões antigos e medievos do conhecimento), mas da síntese superadora (cuja centralidade está na objetividade) possível quando se institui a atividade humana, fundamentalmente o trabalho (ineliminavelmente uma unidade de objetividade e subjetividade) (TONET, 2016; SADER, 2007).

Em sentido geral o trabalho é reconhecido como a mediação entre o homem e a natureza, o meio através do qual os homens podem produzir a sua existência (MARX, 1985). Essa síntese elaborada por Marx em *O Capital* é possível graças ao seu estudo anterior, com a colaboração de Engels, no qual elaboram sua perspectiva de história, perspectiva essa que fornece os elementos de uma ontologia do ser social radicalmente nova, assunto do qual nos ocuparemos em seguida.

3.1 ESCÓLIOS ACERCA DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA E DO SER SOCIAL

Em a Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2007) os autores apresentam a sua inovadora concepção de história, que pode ser entendida como o fio condutor para a elaboração e o desenvolvimento da categoria trabalho. O **pressuposto da história**, bem como de toda a **existência humana**, é a existência de seres humanos vivos:

[...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. **O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades**, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] (MARX; ENGELS, 2007, p.32, sem destaque no original).

A produção dos meios que garantem a existência humana em qualquer forma de sociedade se dá por meio do trabalho. Os meios de trabalho, ou meios de satisfação das necessidades básicas, como comida, bebida, moradia, proteção para o corpo contra as condições naturais, mas, não só isso, outras coisas que não se enquadram nas necessidades imediatas de sobrevivência. Sejam os produtos para a subsistência física, sejam as criações que satisfazem

outras formas de necessidade, mas que igualmente caracterizam o ser humano, são modificados e recriados constantemente, o que nos leva ao segundo momento dessa concepção de história.

“**O segundo ponto é** que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p.32, sem destaque no original). Esse segundo ponto abre o caminho para uma série de questões bastante complexas que foram desenvolvidas pelo pensador húngaro Georg Lukács e serão apresentadas posteriormente. Uma questão fundamental que esta explicação estabelece e que a diferencia de explicações clássicas sobre o processo histórico é o caráter de infinitude da história, em oposição às concepções de que o “momento atual” seria o estágio máximo, ou o ponto final do desenvolvimento social da humanidade, que pode ser encontrado desde os filósofos da antiguidade até as formulações de Hegel, Comte, ou, mais recentemente, com Fukuyama (TONET, 2016; FRIGOTO, 2004).

Ao satisfazer uma necessidade inicial, essa mesma necessidade se recoloca em um patamar mais elevado, de forma que o instrumento criado e utilizado para alcançar essa finalidade já não será suficiente para alcançar o novo objetivo, para suprir a nova necessidade. Ao criar novos instrumentos a forma de comportar-se, de movimentar-se, de raciocinar dos homens se altera. Já podemos pensar, então, no terceiro ponto dessa concepção de história, que é a ação, a existência dos homens na sua forma social inicial, a constituição da família. “**A terceira condição** que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, *família*” (MARX; ENGELS, 2007, p.33, sem destaque no original). É possível estabelecer estes três momentos como a base inicial desta concepção de história, que é dada, a partir da categoria trabalho. Todavia, uma primeira síntese, que será aprofundada pelos autores no mesmo texto em seguida, pode ser considerado como o quarto momento basilar desta concepção.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como **relação natural**, de outro como **relação social** –, social no sentido de que por ela se

entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas” (MARX; ENGELS, 2007, p.34, sem destaque no original).

Esse quarto aspecto, que uma determinada fase social corresponde à um determinado modo de produção, ou, que cada modo de produção se liga à diferentes formas de organização da produção (forças produtivas) que, na sua totalidade, correspondem ao estado social, também é constituído de duplo aspecto, ou duas dimensões do processo histórico, instituindo que ele é sempre um processo histórico-social fundado sobre a base biológica, não havendo a possibilidade de dissociar a história natural da história social. Além disso, constatado esse processo histórico real, efetivo, é que pode se entender **a consciência** do homem¹⁹. Devido à separação que ocorre entre trabalho material e trabalho espiritual (concepção e execução do trabalho tocando a diferentes sujeitos) é que a consciência pode imaginar ser algo diferente, separado, independente da práxis social²⁰. Esta compreensão de uma existência separada da consciência em relação às relações materiais reais é importante para a compreensão tanto do desenvolvimento da ciência quanto das explicações parciais, equivocadas ou distorcidas da realidade providas pela ideologia. Isso ocorre, pois, dessa separação chega-se ao resultado que “esses três momentos, a saber, **a força de produção, o estado social e a consciência** podem e devem entrar em contradição entre si” (Idem, Ibidem, p.36, sem destaque no original), ou seja, explicações teóricas e concepções generalizadas sobre o mundo do trabalho, o Estado, as instituições sociais, a educação, a

¹⁹ Em texto anterior discutimos mais detalhadamente como a consciência se forma. CÂNDIDO, F.P; SHEEN, M.R.C.; MELLO, R.A., A formação da consciência: considerações a partir do texto “A Ideologia Alemã” de Karl Marx e Friedrich Engels. **Revista Histedbr on-line**, n.14,v. junho, 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-junho2004-n-14-2004> ou https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4752/art10_14.pdf

²⁰ Tonet (2010) explica que todos os complexos que constituem o ser social, como a linguagem, a educação, o direito, a filosofia, a arte e etc. possuem uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca em relação ao trabalho, o complexo fundante desse ser.

religião e etc. não correspondem, não refletem o processo efetivo de produção da existência pelos homens. A possibilidade dessa contradição ser superada reside na condição de que a divisão do trabalho fundado sobre a propriedade privada dos meios de subsistência e de produção seja superada²¹.

Colocada esta contradição, nascida a partir da propriedade privada²², a própria atividade do homem se lhe apresenta como algo estranho, que o submete, que pode ser chamada de alienação [*Entfremdung*]. A partir daí os interesses dos indivíduos (interesses individuais ou privados) se opõem aos interesses coletivos e assumirão a forma de Estado, que nas formulações liberais clássicas se coloca acima dos interesses privados e representante – neutro – dos interesses gerais da sociedade. Também, irão abordar a sua perspectiva de comunismo que, não é um ideal para o qual a sociedade convergiria naturalmente, mas o “movimento *real* que supera o estado de coisas atual” (p.38). Esses temas serão desenvolvidos a frente, mas é importante citá-los *am passan* para contextualizar a primorosa síntese que os autores expõem sobre a concepção de história fundada na atividade prática, no trabalho, dos homens.

À medida que se dá um grande e extenso desenvolvimento das forças produtivas se verifica o fenômeno da massa da humanidade expropriada dos meios de produção e afastada da riqueza e da cultura²³ existente, ao tempo em que coloca os homens no plano histórico-mundial, ou seja, o desenvolvimento universal das forças produtivas estabelece um **intercâmbio universal** entre os

²¹ Em A Ideologia Alemã Marx e Engels não elaboram com exatidão esse problema em todo o texto, tendo expresso somente “com a divisão do trabalho” (p.36), o que deixa margem a interpretações tendenciosas e descontextualizadas que possam afirmar que essa “divisão do trabalho” tratar-se-ia de qualquer divisão social das tarefas essenciais à reprodução da existência. Todavia, logo em seguida afirmarão que a “divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade” (p.37)

²² Neto e Braz (2008) explicam que a partir da produção de excedentes um grupo pode dominar uma parcela da população e submetê-la à produção forçada dos meios de subsistência, ficando livre assim para dedicar-se às atividades espirituais, de representação do mundo, de produção de ideologia que correspondessem aos seus interesses. Isso data de cinco a sete mil anos atrás, corresponde ao modo de produção escravista, o primeiro da história no qual a cooperação, as forças produtivas se fundam sobre a propriedade privada dos meios de produção e, portanto, na submissão da atividade de outrem a interesses alheios a eles.

²³ Nos últimos 30 anos, conforme Thomaz Piketty (apud TROTA, 2017) a renda dos 50% mais pobres no mundo foi congelada, enquanto a do 1% mais rico aumentou mais de 300%. Segundo o relatório *Uma economia a serviço dos 99%* da ONG Oxfam, oito pessoas concentram riqueza equivalente à 3,6 bilhões de pessoas, ou 50% da população mais pobre do mundo (Idem, Ibidem). Se por um lado, 1% da população mundial detém tanta riqueza quanto outros 50%, entre este 1% ainda há outro patamar, classificado por Catani como os super-ricos, representando 0,1% da população adulta (CATANI, 2014).

homens, dito de outra forma, a passagem dos indivíduos locais para os indivíduos histórico-mundiais. O desenvolvimento das forças produtivas, das formas de cooperação entre os homens, determina que estes estabeleçam relações mais amplas, progressivamente superando as determinações locais e submetendo os indivíduos do mundo todo às determinações universais do capital, o que estabelece, também, a possibilidade de ações de caráter universal dos trabalhadores. Os intercâmbios (as trocas, as relações, as contradições) dos indivíduos, que são condicionados pelas forças de produção existentes em cada período histórico, assim como as condiciona, podem ser explicados como **sociedade civil**. O intercâmbio universal sob o capital²⁴, a atividade social de produção dos indivíduos baseada em meios privados, como atividade histórico-mundial, submete os indivíduos a um poder que lhes é estranho e cada vez maior, que crescentemente os domina, que é o *mercado mundial*. (MARX; ENGELS, 2007, p.39-41).

Apresentados estes pressupostos e seus fundamentos, precisamos explicitar um novo patamar dessa concepção de história, que nos fornece os elementos para explicar o ser social, os complexos educação/educação física e o nosso objeto de estudo, o trabalho do professor de Educação Física. Os quatro pontos a seguir são a complexificação dos pressupostos expostos acima: 1) No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estágio em que as forças produtivas e formas de intercâmbio, devido às relações sociais existentes, se transformam em forças destrutivas. Como resultado desse estágio se constitui uma classe, a maioria dos membros da sociedade, que suporta todos os fardos do trabalho sem ter acesso às suas riquezas, que se vê forçada a uma decidida oposição às demais classes e desenvolve a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista. 2) As condições de utilização das forças produtivas são também as condições de dominação de uma classe determinada, cujo o poder deriva de sua riqueza e se expressa de forma prático-

²⁴ Neste momento do texto Marx e Engels estabelecem um fundamento importante para as explicações materialista-históricas da educação e suas determinações gerais, a saber, “que a riqueza espiritual dos indivíduos depende inteiramente de suas relações reais” e explicam que a superação da propriedade privada (a revolução comunista), permite aos indivíduos entrar em “contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e [diferentemente do que ocorre no intercâmbio histórico-mundial sob o capital] em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criação dos homens)” (p.41).

idealista no Estado. 3) A revolução comunista volta-se contra a atividade existente até então, suprime o trabalho fundado na propriedade privada dos meios de produção e supera a dominação de classes, pois supera as próprias classes existentes até então. 4) A criação da consciência comunista só é possível por meio da transformação massiva dos homens, por um movimento prático, ou seja, pela revolução. Esta é necessária [historicamente] porque a classe dominante não pode ser derrubada de outra forma, e apenas por meio da revolução a classe que derruba o poder instituído é capaz de desembaraçar-se das determinações vigentes e fundar uma nova sociedade (MARX; ENGELS, 2007).

Contrariamente às bases teóricas predominantes no contexto científico da Educação Física brasileira que se propõe à análises críticas da relação entre a área e a sociedade, que partem da subjetividade dos sujeitos, das suas ideias, concepções para explicar o que é a Educação Física, seus objetivos, seus métodos e, sem um projeto histórico definido, o que equivale à reprodução das relações sociais consolidadas pelo capital, a perspectiva teórico-científica adotada nessa pesquisa consiste:

[...] em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentada em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral, etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). [...] não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” [...] mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda a forma de teoria [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p.42).

A perspectiva de forças produtivas e de produção material imediata da vida que os autores utilizam não se resume às relações técnicas de produção, ao desenvolvimento tecnológico *stricto sensu*, estão aí incluídos indissolivelmente

a questão da cultura, dos conhecimentos, da educação, pois em cada estágio da história encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma forma de relação que os indivíduos estabelecem com a natureza e entre si, as circunstâncias que foram deixadas pela geração passada. Este conjunto de forças produtivas, relações e circunstâncias “prescreve” às novas gerações suas condições de vida, porém, são também modificadas pelas novas gerações, de forma que os homens são feitos pelas circunstâncias, mas são os homens que fazem as circunstâncias. A soma das forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, essas condições de vida encontradas a cada nova geração, são as condições materiais que determinam se haverá uma subversão da base do existente, se a produção da vida em vigência, a atividade total na qual a sociedade se fundamenta será revolucionada.

A relação entre os homens e a natureza é central nessa perspectiva científica, pois nela, considerando a forma como se estabelece a produção material real da vida e que condiciona, também, a relação dos homens entre si. Sem a consideração da base natural da relação social a história irá compartilhar com cada época a ilusão dessa época, o motivo da história, seus fundamentos serão explicados pelos seus resultados, por sua forma política e religiosa. “A ‘imaginação, a ‘representação’ desses homens determinados sobre a sua práxis real é transformada na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens” (p.44). Os autores expressam em termos claros a indissociabilidade entre natureza e sociedade, ou história, ao afirmarem que “O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”, pois **os homens se diferenciam dos animais** quando começam a produzir seus meios de vida, o que é condicionado por sua organização corporal (p.87). Esse modo de produção não é apenas a produção dos meios de subsistência, a reprodução física dos indivíduos, ele é uma forma determinada de atividade, uma determinada forma de exteriorização da vida destes indivíduos. “Tal como exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto o que produzem como também com *o modo como produzem*” (p.87).

A proposição da forma da *atividade* que os indivíduos realizam para a explicação das suas formas de consciência tem um significado extremamente inovador para a filosofia, a história e as ciências humanas (SADER, 2007;

TONET, 2016; NETO, 2002). Essa posição é possibilitada a partir de três fontes de pensamento dos quais os autores são legatários: o socialismo utópico francês, a filosofia alemã (com a dialética idealista no seu mais alto patamar, alcançado por Hegel e o materialismo a-histórico de Feuerbach) e a economia inglesa. Hegel trouxe a categoria trabalho para o pensamento histórico, todavia, ainda sob o pressuposto idealista, de que as ideias são a origem do mundo material, ou, de que a consciência é que cria a sociedade. Em direção contrária ao princípio idealista, conforme Marx e Engels, o desenvolvimento da produção e seus respectivos intercâmbios transforma a realidade e, com ela, os produtos do pensamento. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, p. 94).

Para aprofundar a compreensão sobre o trabalho nesta perspectiva de criador do ser social, recorreremos às formulações de Lukács, no segundo tomo de sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (2018). As relações ontológicas, fundantes, dos homens como seres sociais são explicadas pelo autor em três diferentes momentos do primeiro capítulo dessa obra, nos quais ele enfoca três aspectos: a) a posição teleológica no trabalho; b) o trabalho como modelo de todas as práxis sociais; c) as consequências da relação sujeito-objeto no trabalho.

Conforme Lukács o trabalho existe somente no âmbito social, pois se realiza mediante um plano previamente concebido, onde ao transformar a natureza o homem transforma a si próprio. A essência do trabalho humano encontra-se na luta pela sobrevivência e no fato de que todas as suas etapas são resultado da autoatividade dos seres humanos. Para além do trabalho, os demais complexos que constituem o ser social já são de caráter puramente social, por mais primitivos que seja o estado em que se encontram. Contudo, o trabalho é o único complexo que realiza a relação entre o ser humano e a natureza. No trabalho se pode encontrar as determinações que constituem a essência do que de novo existe no ser social: “pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social” (LUKÁCS, 2018, p.9). Tais categorias, como a socialidade, a linguagem, a divisão do trabalho, surgem do trabalho, mas não em uma linha evolutiva, após o trabalho, mas, dadas as características do trabalho, simultaneamente a ele.

Através do trabalho é realizada uma posição teleológica que resulta em uma nova materialidade, por isso o trabalho é “o modelo de toda práxis social”, considerando que nestas práxis sempre haverá a realização de posições teleológicas: a obtenção ao final do processo de trabalho um resultado que já havia sido projetado na imaginação do trabalhador (MARX, 1985). Em todas as relações que o ser social estabelece, seja na vida cotidiana, nos mitos, na religião, na filosofia etc., sempre há o caráter teleológico. A **causalidade**, por outro lado, é “um princípio de automovimento autoposto que preserva seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência²⁵”, enquanto a **teleologia** é sempre “uma categoria posta” [pela consciência]: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2018, p.13). Podemos ver que a causalidade se refere à premência das leis naturais, que existem perenemente e que afetarão a matéria, orgânica ou inorgânica, independentemente de qualquer subjetividade, vontade ou consciência. Enquanto a teleologia é uma categoria desencadeada pela atividade da consciência, essa implica finalidades, vontades, subjetividades humanas. Apesar do homem tentar buscar dar sentido a tudo em sua existência, a vida, a morte, a história, a natureza não possuem teleologia, pois são regidas pela causalidade.

O ser social é o mais alto patamar de ser que se conhece. É por meio da operação teleológica, no trabalho, que ele pode elevar-se da sua base orgânica para uma nova espécie de ser em um processo de contínuo afastamento das barreiras naturais. No trabalho a teleologia é uma categoria operante e tem uma coexistência concreta e necessária com a causalidade, ainda que sejam opostas elas formam uma unidade, constituindo um processo real no qual a causalidade é/se torna posta. Teleologia implica pôr a finalidade e pesquisar os meios para alcançá-la. Na *posição* da teleologia a realidade material é alterada e algo radicalmente novo se incorpora frente à natureza, uma nova objetividade que não é possível na natureza. A pesquisa dos meios para a realização da finalidade pressupõe o conhecimento objetivo das causalidades naturais, os seus

²⁵ A partir da tradução do italiano *Il Lavoro*, feita por Ivo Tonet(s/d, p.5): “a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo [...]”. Mello (2014) utiliza essa tradução e Lessa (2016) traduz a passagem (confrontando a edição italiana (1981) e a edição alemã (1986)) nos mesmos termos.

processos e as suas legalidades. O pesquisar permite descobrir novas combinações adequadas à posição da finalidade teleologicamente posta (LUKÁCS, 2018). Por exemplo, uma pedra não possui qualquer intencionalidade ou predisposição para ser uma ferramenta, seja uma faca ou um machado, mas as suas propriedades físicas reais indicam se poderá receber tais funções a depender da forma como for moldada. Para que seja utilizada como um machado, os homens têm que conhecer suas qualidades naturais (da pedra) e quanto mais desenvolvido se torna o trabalho, mais propriedades dos elementos naturais os homens podem conhecer.

Antes de prosseguir com a explicação de Lukács vale a pena um aspecto de sua obra ressaltado por Lessa (2016) em relação à teleologia. Conforme o autor a teleologia perde seu caráter de categoria universal, conforme era utilizada pelos pensadores anteriores à Marx, como Hegel e Aristóteles, justamente porque a partir das bases fundadas por Marx e sua original articulação entre subjetividade e objetividade, a teleologia passa a ser explicada por Lukács como categoria que existe somente no interior do ser social, nos atos singulares. Dessa forma, não há uma teleologia no desenvolvimento global ou na história dos homens e isto permite diferenciar este tratamento filosófico materialista histórico da teleologia daquelas concepções religiosas, nas quais existe teleologia sem uma consciência (um ser social) que a ponha (LESSA, 2016).

As leis da natureza que constituem os seres naturais não se alteram, mas eles são recombinações (a partir de suas propriedades e leis próprias de movimento, por exemplo, a dureza da pedra, o movimento da água em um rio, a resistência ou fluabilidade da madeira) de acordo com as finalidades postas, adquirindo funções e possibilidades de ação completamente novas. Esses elementos naturais (causalidades) se tornam causalidades postas²⁶, a causalidade subordinada à determinada posição teleológica, objetos e processos resultantes do entrelaçamento entre causalidade e teleologia. Caso as conexões causais da realidade não sejam corretamente apreendidas pela pesquisa, a posição teleológica não pode se realizar. Uma posição teleológica é

²⁶ Minha compreensão das formulações de Lukács é devedora do caminho aberto pelo consistente trabalho de Melo (2014) sobre *O desenvolvimento contraditório do ser social*, in *A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola*.

um complexo que necessita apreender corretamente o seu objeto, pois, do contrário, não é uma *posição*. Não obstante, um objeto possa ter uma infinidade de combinações possíveis na realidade, os homens não necessitam do conhecimento de todas elas, mas daquelas possibilidades adequadas à sua finalidade (LUKÁCS, 2018).

Lukács apresenta em seguida um momento definidor da socialidade, a **relação** entre a busca dos **meios de trabalho** e a **produção do conhecimento**, relação na qual se encontra a base para o aparecimento das ciências. Os meios são cruciais no desenvolvimento do metabolismo entre os seres humanos e a natureza, instituindo o momento social como o momento dominante da história. A posição de finalidade, tanto decorre quanto é meio para satisfazer uma necessidade social, para que seja uma posição efetiva, os meios adequados devem ser alcançados (o que pressupõe o correto conhecimento sobre as propriedades da natureza). Porém, caso os meios ainda não sejam alcançáveis socialmente, esta posição de finalidade se constituirá um projeto utópico. É no ato da pesquisa dos meios adequados à posição dos fins que o trabalho se relaciona à produção do conhecimento. Por meio da incessante produção do novo, no trabalho, é que se pode observar a categoria da socialidade em clara diferenciação da naturalidade. Inicialmente, em todo processo de trabalho, os fins dominam os meios, todavia, no seu desenvolvimento histórico há uma inversão dessa ordem, pois os meios se mostram mais importantes para a sociedade do que os fins postos, concretizados, uma vez que na pesquisa e no desenvolvimento dos meios adequados o conhecimento da natureza é fixado e torna-se pressuposto do desenvolvimento ascendente do trabalho. O resultado do trabalho, o produto que é consumido, é superado, enquanto as ferramentas utilizadas para produzi-lo, são conservadas.

Vale a pena retroceder um pouco às reflexões de Marx e Engels (2007), no contexto da sua explicação sobre a importância do mercado mundial, da expansão da divisão do trabalho entre cidade e campo, da especialização do trabalho em diferentes cidades, o que resultou na divisão do trabalho entre produção e comércio e a possibilidade do comércio para além da própria localidade. Essa retomada é importante para saturar historicamente a explicação de Lukács sobre a importância dos meios, quando Marx e Engels afirmam que “Depende exclusivamente da extensão do comércio se as forças

produtivas obtidas numa localidade, sobretudo as invenções, perdem-se ou não para o desenvolvimento posterior” (2007, p.55), pois na medida em que o comércio é apenas local cada invenção é feita de forma local e acontecimentos como guerras ou invasão por outros povos pode levar um país a perder suas forças produtivas. No começo da história cada “invenção tinha diariamente de ser realizada de novo em cada localidade” (Idem, *Ibidem*).

No processo de desenvolvimento dos diversos meios adequados às diferentes finalidades se encontra, além da produção e acúmulo do conhecimento, o processo contínuo de afastamento das barreiras naturais pelos homens por meio da atividade do trabalho. Este processo contém, além disso, a gênese da ciência, do conhecimento, que por muito tempo se expressa apenas como consciência prática, permitindo conhecer e preservar o conhecimento das conexões causais, passando pela utilização de ferramentas com finalidades diversas daquelas para as quais foram criadas originalmente, chegando à abstração e generalização sobre as regularidades encontradas.

Conforme Lukács (*ibidem*), a teoria marxiana do trabalho permite conhecer o mundo como teleologia posta, o que caracteriza propriamente o ser social – diferente das teorias idealistas ou religiosas, para as quais impera uma teleologia que apaga a diferença entre sociedade e natureza, além de operar com o dualismo entre consciência e realidade material. É o trabalho que permite ao ser uma mudança de forma, do ser inorgânico e orgânico para o ser social. Também, a partir dele, a consciência deixa de ser um epifenômeno no ser social. A consciência dos animais mais complexos, por mais que demonstre elasticidade ao reagir ao meio ambiente e suas mudanças, segue obedecendo as legalidades biológicas. Por outro lado, no trabalho a consciência, com a posição teleológica, não se adapta ao meio ambiente, mas provoca alterações impossíveis à natureza nos limites de suas leis causais, criando uma nova realidade objetiva²⁷.

Dois atos heterogêneos constituem o complexo do trabalho, por um lado, o reflexo mais preciso possível da realidade, por outro lado, a posição das cadeias causais necessárias para a realização da posição teleológica. O reflexo existe porque há uma separação entre sujeito e objeto, porém, ao representar o objeto

²⁷ É importante ratificar, esta formulação se torna possível a partir das novas bases histórico-filosóficas instituídas por Marx e Engels no desenvolvimento de sua teoria que supera por incorporação a dialética idealista de Hegel e o materialismo mecanicista de Feuerbach.

através de atos da consciência, este torna-se posse espiritual do sujeito. Tomar consciência do distanciamento entre o sujeito e o objeto é simultaneamente produto e pressuposto do processo de trabalho, pois esse distanciamento só ocorre no plano social e é necessário desde as formas mais elementares do trabalho, na apreensão das propriedades e conexões dos elementos naturais necessários aos fins postos. Além disso, inicialmente possibilita a formação das representações e, posteriormente, dos conceitos sobre os objetos. O reflexo é a reprodução da realidade pela consciência, não de forma idêntica, pois os dois momentos que constituem o ser social - o ser e o seu reflexo - são heterogêneos e contrapostos.

Sempre há a possibilidade do erro no reflexo que não é, nem uma reprodução como uma fotografia e, é sempre determinado pela posição dos fins, pela necessidade da reprodução social que ele atende. Não obstante, há no reflexo sempre a possibilidade de descobrir o novo, pois sabendo que ele não é o próprio ser, ele é o pressuposto, a possibilidade para a posição de novas cadeias causais. Assim, entendemos que: 1) os complexos são sempre a interação de opostos, o reflexo e o ser. 2) o reflexo estabelecido pela consciência coloca a categoria do possível – dá uma infinidade de novas possibilidades para o ser social. A teleologia, dependente do reflexo, tem em sua essência a potência²⁸ (*dynamis*), conforme ensina Aristóteles (LUKÁCS, 2018).

A próxima questão importante apresentada por Lukács na explicação do trabalho diz respeito às **alternativas** da atividade humana. Analisado como categoria, o trabalho é uma singularidade, ou um complexo dinâmico que institui esse novo patamar de constituição do ser, o social. Do ponto de vista biológico, a labilidade do animal superior pode ser considerada uma base geral, porém, o salto para fora da animalidade, a real base para o tornar-se ser-humano, se encontra na atividade posta em sua forma mais primitiva. O reflexo pode passar do não-ser para “o ser ativo e produtivo do pôr de conexões causais”, com as alternativas presentes no pôr da finalidade existente no trabalho (Idem, Ibidem, p.34). As alternativas – como escolher uma pedra, entre diversas pedras disponíveis, para fazer um machado – partem de um sistema de reflexos da realidade que funciona de modo dinâmico, não são atos de decisão isolados, e

²⁸ “O que é capaz de ser, o que é tanto capaz de ser como também de não ser”, nas palavras de Aristóteles (LUKÁCS, 2018, p.38)

constituem um processo perene de novas alternativas. No trabalho as cadeias causais do ser natural, após a posição teleológica da finalidade, são transformadas em novas cadeias causais, em uma “causalidade posta”. Ou seja, no trabalho os objetos naturais recebem uma legalidade socialmente dada. As alternativas continuam em todo o processo de trabalho, na finalidade posta teleologicamente, na escolha do objeto, dos movimentos adequados e na execução correta para a finalidade posta.

A práxis humana mediada por alternativas caracteriza o comportamento humano fundado no trabalho, por meio do qual ocorre o salto da animalidade (determinação biológica) para o tornar-se humano, alcançando, durante o desenvolvimento do trabalho, uma tendência para a universalidade dominante, tanto da consciência quanto das novas formas (superiores) de ser, que não se desligam nunca de sua base natural. Por mais que o pôr teleológico das causalidades no processo de trabalho transforme o mundo, as barreiras naturais podem ser afastadas, mas jamais eliminadas.

As decisões entre alternativas, para a realização da posição teleológica, são feitas no processo de passagem da possibilidade para a realidade. Ao longo do desenvolvimento da produção e da sociedade as alternativas que inicialmente eram limitadas a objetos que imediatamente satisfaziam necessidades se ampliam, a técnica se desenvolve por meio de várias ciências como resultado de uma cadeia complexa de alternativas. No desenvolvimento do trabalho economia e técnica são inseparáveis, mas heterogêneos (conforme a contradição entre finalidade e meios), de forma que a melhor decisão técnica não coincide necessariamente com a melhor decisão econômica. Vê-se que o trabalho criou a ciência com um órgão auxiliar de sua realização em grau cada vez mais superior (social), mas o desenvolvimento de ambos ocorre em ritmo desigual.

As alternativas presentes no trabalho, e nas demais atividades humanas não podem ser entendidas sem as decisões de sujeitos ou coletivos de sujeitos no interior do ser social. As decisões entre alternativas não são genéricas, elas ocorrem em circunstâncias concretas de satisfação de necessidades, sejam elas fabricar um machado para caçar ou um carro para o deslocamento. Cada alternativa não se refere ao trabalho em geral, mas ao trabalho voltado a satisfazer determinada necessidade singular, a uma posição de finalidade específica e aos meios necessárias a sua realização. Portanto, a partir de

condições concretas alternativas concretas estão disponíveis, alternativas que não foram postas pelo sujeito que toma as decisões, mas pelo coletivo da humanidade, o sujeito só pode escolher entre alternativas existentes, concretamente, no complexo ontológico determinado – uma escolha delineada socialmente. O espaço social real na sua totalidade, que contém as posições teleológicas singulares (que expressam similaridades, convergências, tendências), é o terreno no qual é possível a posição de finalidades, a construção dos meios e suas aplicações, portanto é no espaço social real que estão dados os limites das possíveis decisões entre alternativas, finalidades e decisões que são postos pela consciência humana. Nas alternativas no interior do processo de trabalho pode-se, também, falar do “germe ontológico da liberdade” (LUKÁCS, 2018, p.40).

Considerando o caráter ontológico do trabalho, no ser-precisamente-assim do trabalho distinguido pela atividade consciente (que envolve o pôr teleológico de finalidades, o adequado reflexo das causalidades naturais, a escolha dos meios mediante o caráter decisivo das alternativas), pelo conhecimento, tem como resultado a transformação (o devir humano) do ser que trabalha. A alteração da natureza pelo trabalho é, ao mesmo tempo, a mudança da própria natureza humana, pois o trabalho é marcado pelo domínio da consciência sobre o instinto biológico, incessantemente, recolocando em cada trabalho singular o problema das alternativas e a prevalência da consciência sobre o instinto biológico. É o trabalho que inicia a *posição* de finalidades, a transformação de cadeias causais em postas, não só das posições práticas, mas também das posições teóricas. As posições pressupõem o distanciamento e, por isso, a substituição do puramente instintivo pelos atos da consciência ou guiados por ela. Mesmo nas atividades em que aparentemente não é mais necessária a ação consciente, onde os movimentos já foram condicionados ou tornados reflexos, essa ação “não-mais-consciente” pode ser cancelada, com novas experiências de trabalho, substituída por novas ações reflexas condicionadas. Isso mostra que o trabalho possui a característica de superar e preservar movimentos adquiridos pois, eles têm a sua origem na posição que “em cada caso, determina o distanciamento entre finalidade e meio, que supervisiona e corrige a realização” (LUKÁCS, 2018, p.44).

Com esse afastamento o homem é obrigado a dominar conscientemente seus instintos e afetos, como o cansaço ou o medo, novos tipos de comportamentos surgem e se caracteriza o autodomínio necessário à realização do trabalho. Esse é também um momento do salto do ser natural para o ser social, o autodomínio para a execução do trabalho, que permite a autorealização, significa um afastamento das barreiras naturais (nunca seu completo desaparecimento) e mostra um novo tipo de ser, o social. Por isso, Lukács (ibidem) afirma, **o trabalho é o “modelo de toda práxis social**, de todo comportamento social ativo” (p.46, sem destaque no original). O que diferencia o trabalho das demais formas de práxis social é o fato de este ser o único que possibilita transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, enquanto as práxis sociais que se desenvolvem a partir do trabalho, voltam-se imediatamente à ação sobre outros seres humanos (ainda que esta ação mostre, posteriormente, ser uma mediação para a produção de valores de uso). Nessa práxis voltada ao próprio homem, as posições teleológicas, que igualmente porão em movimento cadeias causais, têm como finalidade levar outros homens à executar posições teleológicas concretas. Esta forma de posição teleológica age sobre a posição de finalidade de outros seres humanos. O exemplo dado pelo autor é uma caçada à animais no paleolítico, que exigia a divisão das funções no grupo entre batedores e caçadores, funções determinadas por posições teleológicas secundárias (as posições teleológicas primárias são as que se direcionam à transformação da natureza). Aí já se pode encontrar os elementos das formas mais desenvolvidas de práxis social e do próprio trabalho, nas quais deve ocorrer uma cadeia extensa de posições teleológicas, conexões complexas que os estágios iniciais do trabalho já são capazes de desenvolver e que demonstram a existência dialética da identidade e não-identidade entre diferentes estágios do trabalho.

Em seguida Lukács faz uma discussão sobre a linguagem, um dos complexos que constituem o ser social. Nesse ponto, dada a importância e os desdobramentos para perspectivas filosóficas e científicas, para a história, a sociologia, a antropologia e para a educação e a educação física, convém lembrar do que afirmam outras perspectivas teóricas sobre a linguagem. Notadamente naquelas de orientação pós-moderna, a linguagem é tomada

enquanto o fundamento da sociedade²⁹, ou a própria história se converte em mera narrativa (NETO, 2002; HARVEY, 2001; WOOD, 1999; EAGLETON, 1999), nas quais o sujeito social se perde na proliferação dos “jogos de linguagem”, nas palavras de Lyotard (HARVEY, 2001, p.51). Apesar de não ser tomada enquanto categoria fundante da sociabilidade, a linguagem, conforme se pode ver nas obras de Marx e Engels (2007) e Lukács (2018) exerce função essencial no desenvolvimento do ser social. McNally (1999), ao criticar o idealismo linguístico (que supõe definir os limites do que podemos conhecer ou fazer) explica, com base no marxismo, a língua no universo da prática humana, sua função de interação social modelada pelas relações de trabalho e pela luta de classes. Voltando aos termos de Lukács, assim como as demais práxis sociais, a linguagem tem seu modelo no trabalho. Isso nos leva a um novo momento da explicação de Lukács que deve ser destacado, a **gênese da linguagem** a partir do distanciamento entre sujeito e objeto no trabalho.

Da posição teleológica e seu conseqüente distanciamento no reflexo da realidade, se estabelece a relação sujeito-objeto, levando à apreensão conceitual dos fenômenos por meio da linguagem. A linguagem, os conceitos, o pensamento conceitual são necessidades surgidas no processo de trabalho, da mesma forma que o trabalho necessita da linguagem, do pensamento conceitual para ser executado. Linguagem e pensamento conceitual só podem ser corretamente entendidos no interior do complexo onde funcionam, o ser social. Eles não podem ser considerados a origem do processo de trabalho, mas se

²⁹ Segundo Wood os pensadores do pós-modernismo investem sobre a linguagem, a cultura e o discurso, o que “parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo [...]. A Sociedade não é simplesmente *semelhante* à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos” (1999, p.11). Interessante notar que Foucault é, segundo Harvey (2001), uma fonte importante para o pós-modernismo, em seu escrutínio da micropolítica, das relações de poder no local, nos contextos e situações sociais diversas ele indica a relação entre sistemas de conhecimento, como discursos, com técnicas e práticas de exercício de controle e domínio em contextos locais e particulares. No esquema de Foucault o único irreduzível é o corpo humano, o lugar em que todas as formas de repressão são registradas. Esse autor tem uma grande utilização nas teorias críticas da Educação Física e, conseqüentemente, nas leituras sobre o trabalho do professor dessa área. Para Lyotard, explica Harvey, a sociabilidade é um vínculo linguístico tecido por inúmeros jogos de linguagem. Lyotard e Foucault concordam que o conhecimento é a principal força de produção nos nossos dias (Harvey, 2001), no que pode se aproximar estes autores às conclusões de Jürgen Habermas, outro pensador igualmente influente nas teorias críticas da Educação Física, como pode ser constatar na produção de Kunz (1991,1994).

desenvolvem em interação com este, influenciando-o e sendo influenciados pelo trabalho. Da perspectiva de suas origens, o trabalho foi e continua a ser o momento predominante, sendo necessário notar, conforme Lukács, que isso não significa uma hierarquia de valor, um não pode existir sem o outro, mas o trabalho é, para o ser social, o momento que permite o nascimento dos demais momentos que constituem o ser.

A gênese do ser social é um salto, do ser orgânico ao ser social, que se processa ao longo de milhares de anos. O ser social se caracteriza completamente quando as categorias ontológicas aumentam extensiva e intensivamente, de forma que o novo patamar de ser é distinto e baseado em si próprio. Contudo, o fundamento material³⁰ desse novo estágio do ser nunca deixou ou deixará de ser a natureza orgânica e inorgânica. Assim, as relações causais apreendidas pelo reflexo necessárias ao ato de trabalho, para a transformação das causalidades naturais em causalidades postas, são revistas e aperfeiçoadas no ato do reflexo. À medida que as experiências de um trabalho são utilizadas em outro, os reflexos além de se tornarem relativamente independentes se generalizam, deixando de se referirem diretamente a uma forma singular do trabalho, se tornando observações generalizadas da natureza. Nessas generalizações estão os germes iniciais e decisivos das ciências, que se tornam independentes do processo imediato de trabalho. Esta independência do reflexo do mundo na consciência é indispensável para o desenvolvimento do trabalho, bem como da ciência que não se limita às posições causal-teleológicas originárias do trabalho, contudo, não podem se desligar de sua dependência para com o trabalho, uma vez que a satisfação das necessidades humanas nunca cessará. Essa dupla relação, de dependência e ser que se auto-põe, a consciência e a autoconsciência da humanidade se defrontam ao problema da teoria e práxis.

Indo além do idealismo objetivo de Hegel e do materialismo pré-marxista de Feuerbach, Marx resolve o problema da teoria e da práxis recorrendo à práxis,

³⁰ Sobre o conceito de “material”, Lessa (2018) analisa que esse seria um conceito pouco apropriado em alguns momentos da obra de Lukács, dado o caráter inacabado desse texto. Em alguns momentos ele utilizou material onde o mais correto seria objetivo ou objetividade, para indicar o que está fora da consciência, pois para Lukács subjetividade “é uma forma superior de organização da matéria”, sem que disso possa vir qualquer identidade entre sujeito e objeto (p.194).

pois só no trabalho (práxis social) a teleologia (a posição teleológica) tem a capacidade real de alterar a realidade (como causalidade posta) (além do próprio autor em tela, pode-se consultar a introdução feita por SADER, 2007, e a explicação detalhada de TONET, 2016). Também, apreende e generaliza a correta relação entre teleologia e causalidade, princípios heterogêneos e contraditórios, que coexistem de forma inseparável e constituem a base de complexos dinâmicos que só existem na esfera do ser social. Teleologia e causalidade coexistem no comportamento do trabalhador, da mesma forma, teoria e prática são momentos do mesmo complexo ontológico social e só podem ser corretamente explicadas nessa relação (LUKÁCS, *Ibidem*).

Todavia, quando nessa relação (teoria e prática) a teoria diz respeito à práxis que contempla interesses antagônicos de classes a questão da práxis correta se tornará objeto de disputa política, além de teórica e metodológica. Os problemas teóricos das ciências sociais, por exemplo, sempre surgem de determinações sociais objetivas, cujas soluções requerem soluções abrangentes, de caráter totalizante, mas que serão propostas de acordo com a perspectiva sócio-histórica do pensador - do grupo ao qual ele pertence. O “ponto de vista” da ciência que responde aos interesses de classe e à ideologia burguesa, deve se encaixar nas premissas materiais dadas e a possibilidade de avanço social (dentro da ordem) está atrelada ao controle e conformidade social, aos pressupostos dessa sociedade (MÉSZÁROS, 2009-a; 2008; 2006; 2004). Avançando na exposição de Lukács (2018), esta problemática abrange a relação do fazer e do produto da ciência com a produção social da vida fundada em classes sociais. As posições teleológicas no trabalho voltadas à transformação da natureza, na relação homem-natureza, necessitam de correção das corretas cadeias causais para que as finalidades sejam alcançadas, enquanto as posições teleológicas que se referem à relação homem-homem ou homem-sociedade, cuja finalidade é intervir na posição de finalidade de outras consciências, serão influenciadas por interesses sociais. Estas posições visam a fortalecer ou enfraquecer tendências na consciência, que são favoráveis ou desfavoráveis a determinados propósitos, finalidades e que podem ser alteradas. As posições teleológicas na práxis social, mesmo na ciência, não podem fornecer descrições neutras das cadeias causais nesse plano. A ciência permite um conhecimento muito mais profundo das causalidades naturais do que é

possível no trabalho em si, um conhecimento num patamar superior de generalização, porém, incorporando nos reflexos da natureza categorias intencionadas ontologicamente. Dessa forma, entende-se que toda posição teleológica é determinada socialmente.

No trabalho a realização das séries causais é o critério da correção ou erro da posição. Um experimento, na ciência, é desenvolvido visando a uma generalização. Ele observa se uma relação causal posta hipoteticamente se confirma na realidade, portanto, se pode ser utilizada em futuras práticas. As “representações ontológicas dos seres humanos” são sempre influenciadas socialmente, sejam elas da vida cotidiana, das crenças religiosas, das ciências, etc., e são uma força social (LUKÁCS, 2018, p.58). Frequentemente concepções ontológicas cientificamente fundadas se confrontam com outras fundadas “meramente ancoradas no ser social”, com consequências para os métodos das ciências. O conhecimento limitado da natureza, por muito tempo, teve um papel importante para a existência de formas limitadas ou deformadas de consciência, mas estas sempre foram determinadas pelas relações sociais. Quando o patamar do desenvolvimento das ciências possibilita uma ontologia correta se torna mais evidente as necessidades da classe social dominante para a existência da falsa consciência na ciência e sua influência. O exemplo mais evidente é a manipulação da economia, dada sua importância para a reprodução do capitalismo, e sua influência sobre as demais esferas da práxis social. Uma segunda situação é o apoio religioso a esta tendência, com a modificação dos dogmas religiosos e sua adequação às relações do capitalismo. O todo diferenciado da sociedade, em função das classes sociais e das inter-relações dos comportamentos em função delas, deve ser considerado quando se aplica a prática como critério da teoria.

Chega-se, assim, à questão do **dever no trabalho**, outro elemento essencial para conhecer o desenvolvimento do ser social, bem como, para compreender porque o trabalho é o modelo de toda práxis social. Seguindo com Lukács vemos que da conjunção do teleológico com o causal posto surge o novo no ser social, onde a práxis determinada pelo *dever* é o momento central desse ato. No ser social, diferente do que ocorre na natureza, a direção da determinação causal, onde o passado é o determinante, é invertida com o pôr da finalidade, passando o presente a ser determinado pelo futuro. Assim, o

adequado reflexo da realidade é fundamental para o dever, porém, é a partir da finalidade que todas as decisões de alternativas no trabalho são precisamente corretas ou falsas. Nessa inter-relação entre dever e reflexo da realidade (teleologia e causalidade posta) o momento predominante é o dever. O dever se coloca a partir do caráter teleológico do trabalho, por isso ele é o modelo para toda práxis social. Entre o modelo e suas variações mais complexas existe “uma relação de identidade com a identidade e a não-identidade” (Idem, *Ibidem*, p.66). A identidade da identidade com a não-identidade pode ser entendida como “a forma mais genérica de desenvolvimento do mundo dos homens”, isso quer dizer que a partir do trabalho, uma categoria unitária e homogênea, surgem novas categorias, “ao mesmo tempo, emergentes de seu desenvolvimento e qualitativamente distintas dele mesmo” (LESSA, 2018, p. 213).

Voltando à Lukács, ele explica que a objetividade é reguladora do dever no trabalho. O sujeito que desenvolve o autodomínio, enquanto modifica-se no trabalho, é regulado pela objetividade dos meios e objetos de trabalho. Quando a posição teleológica tem como fim influenciar seres humanos, para executarem posições teleológicas, a subjetividade das posições adquire um novo papel. As posições teleológicas do dever se voltam ao processo de autotransformação do sujeito, diferenciando-se das formas de dever do processo de trabalho. Contudo, todas as relações de dever não são determinadas pelo passado, por leis causais, mas são as atividades futuras que determinam a práxis do presente.

O dever no trabalho, o metabolismo entre natureza e sociedade, é a base para o surgimento do dever para satisfação de necessidades humano-sociais. Essa “simultaneidade de identidade e não-identidade não é, contudo, suficiente para a plena compreensão da situação”, porque as formas mais complexas do dever não podem ser deduzidas diretamente do dever no trabalho (este contém possibilidades de diferentes espécies de dever, objetivas e subjetivas (LUKÁCS, 2018, p.68). Tal qual o dever, em seu papel orientador da práxis no trabalho, o valor torna-se, profundamente relacionado ao dever, pois ele é prevalente na posição de finalidade e na apreciação do resultado do trabalho.

Ao discutir a questão do valor a partir do trabalho como modelo de toda práxis social, Lukács desenvolve a relação entre o momento econômico e os demais complexos que constituem o ser social. A “socialidade desdobrada da produção cria um sistema econômico imanente, fechado em si, no qual uma

práxis real apenas é possível com base no ser-dirigido à posição de finalidade e investigação dos meios imanentemente econômicos” (LUKÁCS, 2018, p.78). A prioridade ontológica indica que uma determinada forma de ser constitui a base ontológica de outra, porém, não representa nenhuma forma de superioridade ou hierarquia em termos de valor. A economia é um complexo que contém alternativas que implicam o por teleológico direcionado ao agir sobre a natureza³¹, diferente daquelas que visam a influência sobre outros homens para que suas posições teleológicas sigam determinados valores. Lukács cita o **direito** como exemplo de uma categoria cuja função é realizar a mediação para possibilitar o processo econômico, porém, ele tanto é heterogêneo quanto é dependente da estrutura econômica. Não é, como entendem os idealistas, fundado em si mesmo, nem tampouco, como querem os materialistas vulgares, uma simples variação da economia. É, pois, impossível a existência de posições puramente econômicas sem o desenvolvimento nos seres humanos singulares, e em suas relações, das capacidades humanas, das suas possibilidades, que resultam sempre para além do puramente econômico. Isso se dá sempre no plano do ser social.

O próximo ponto fundamental do desenvolvimento do ser social fundado no trabalho é **a relação sujeito-objeto no trabalho e suas consequências**, subtítulo do capítulo *O Trabalho de Para uma Ontologia do Ser Social*. Lukács explica que no trabalho o distanciamento entre o sujeito e o objeto desencadeia uma base indispensável para o ser social, a linguagem. A relação sujeito-objeto no trabalho resulta na linguagem, possibilita o distanciamento do sujeito ao objeto e, do objeto concreto ao seu conceito (a representação pelo signo). Dessa forma, abre-se a possibilidade tendencialmente ilimitada de compreensão dos objetos e seu domínio pelo homem. Além de permitir o distanciamento intelectual do objeto, a linguagem possibilita fixá-lo como patrimônio comum da sociedade e a própria práxis social só é possível quando a relação com a realidade se generaliza socialmente. No trabalho a relação entre finalidade e meio leva a um

³¹ Aqui é importante distinguir Marx de Lukács, e a diferença entre trabalho e economia. Mesmo considerando a discussão de Marx do valor a partir da mercadoria, que contém um corpo material no desenvolvimento de sua discussão Marx desenvolve as relações econômicas, de exploração da principal mercadoria, a força de trabalho, em relações sociais de produção de valor que não incluem a transformação da natureza. As decorrências desta diferenciação podem ser encontradas nas análises feitas por Lessa (2007) e Tumolo (2018).

novo patamar entre a imediaticidade e a mediação, permite aos seres humanos ascender a novas séries de mediações com suas finalidades. De tal forma, o homem que trabalha se transforma, adquire o domínio consciente de si próprio, como resultado do pôr teleológico e sua realização prática. Esse domínio, ou a capacidade de planejar e controlar a execução, tem consequências decisivas também para as representações que o homem elabora sobre si mesmo. A consciência deixa de ser um epifenômeno biológico para ser um momento essencial do ser social, pois ela é a “portadora das posições teleológicas da práxis”. Nesse processo, mesmo que ocorra o ininterrupto afastamento das barreiras naturais, estas nunca são completamente superadas. Pois, o ser humano jamais pode abandonar sua base biológica, sua consciência é inseparável da reprodução biológica de seu corpo, há uma “dependencialidade da consciência para com o processo de vida do corpo” (LUKÁCS, 2018, p.90-1).

Cada consciência individual tem início e fim junto com o corpo. A consciência desenvolve a função de condutora, dirigente frente ao corpo, enquanto o corpo aparece como órgão auxiliar para a execução de posições teleológicas no processo de trabalho. Este fato leva à uma dada representação na consciência na qual a alma existe independente do corpo, pois aquela seria constituída de substância diversa deste. Porém, tal representação não é mais do que uma contradição entre aparência e essência, pois é um dado ontológico objetivo a impossibilidade da existência da consciência sem a existência do corpo. Para o ser humano em sua totalidade, não há o indivíduo considerando corpo ou consciência isoladamente, este só existe nesta inexorável unidade de corpo e consciência. Sabido isto, é possível entender sem equívocos o papel planejador e dirigente da consciência em relação ao corpo, desde que considerada esta unidade inescapável de corpo e consciência, pois a aparência faz parecer o contrário, que seja possível uma independência absoluta da consciência (como alma, como espírito) em relação ao corpo (LUKÁCS, 2018). Mello (2014) analisando a produção científica da Educação Física identifica que contradições são tomadas pelos autores como dicotomias, além do corpo/mente, também teoria/prática, objetividade/subjetividade, indivíduo/sociedade. A autora apresenta elementos para avançar na compreensão a partir de Marx, Engels e Lukács, demarcando claramente o desenvolvimento do ser social e

apresentando estes pares categoriais como uma unidade de contrários, dialeticamente explicados nas suas relações.

Voltando ao esforço de compreensão do trabalho na constituição do ser social a partir de Lukács, vemos que, na práxis do trabalho – com o papel proeminente da consciência, explicado pela relação sujeito e objeto resultante do pôr teleológico e da busca dos meios para a posição das finalidades –, na perspectiva ontológica do ser social se encontra o problema da **liberdade**³². Lukács diferencia a perspectiva abstrata e geral da liberdade na filosofia idealista da sua compreensão multiforme e multilateral no desenvolvimento do ser social. No ser social cada esfera singular sua tem uma forma própria e historicamente mutável de liberdade. A liberdade, não obstante remeter a um ato da consciência que efetivamente altera a realidade, não se refere a escolhas abstratas. Porque, primeiro, a base da liberdade diz respeito à uma escolha concreta a partir de possibilidades concretas; segundo, a liberdade é um ato de transformação da realidade, que não se desvincula da reprodução da existência, no qual a finalidade de transformar a realidade se mantém, mesmo na abstração mais geral. As decisões dirigidas, mediatamente, a transformar a consciência de outro ser humano ou a sua própria têm, ao cabo, a finalidade de transformar a realidade. Mesmo que sejam imensas as possibilidades de posição de finalidade, enquanto não houver intenções semelhantes de transformar a realidade essa operação da consciência não se caracteriza como liberdade.

Há aí o problema da determinabilidade interna e externa da decisão, no trabalho as decisões levam a certa direção, têm conseqüências que podem limitar o espaço de manobra das decisões procedentes, limitando-o ou mesmo

³² Acredito que o trabalho do professor de Educação Física, assim como o trabalho de todo o professor, não pode ser discutido, criticado e explicado concretamente sem uma reflexão qualificada acerca do problema da liberdade. O projeto de educar um indivíduo como expressão de toda a produção humana de um período histórico é uma tarefa extremamente desafiadora, exige a reflexão e defesa de um projeto histórico, um projeto de sociedade, que traz concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que em suas teorias apontam para uma dada concepção de liberdade, entendida como formar para a emancipação humana ou para a cidadania, para a reprodução social ou para a revolução. Em cada caso e com cada base teórica, concepção filosófica e projeto pedagógico situam-se diferentes objetos de estudos e ensino da Educação Física, cujos conteúdo ou as práticas têm espaço fora da Escola, não por acaso, no tempo livre dos estudantes e dos trabalhadores. Em outros trabalhos realizei alguns ensaios dessa discussão (CÂNDIDO, 2008; CÂNDIDO; DAVANÇO, 2013; CÂNDIDO, 2017). Essa compreensão está assentada na discussão do ser social do capital, que produz sua vida sob as leis férreas do capital, cuja reprodução depende da apropriação de sobretrabalho, o tempo de trabalho que excede ao tempo de trabalho necessário para a reprodução da vida do trabalhador e de sua família e que o impede de alargar o tempo de suas atividades superiores, o tempo livre.

anulando-o. A liberdade expressa na alternativa é concreta, não geral-abstrata, pois ela representa o poder das decisões no interior de dado complexo social concreto, onde a objetividade das forças naturais e sociais está presente. Esta compreensão da liberdade se mantém mesmo na ciência, surgida das experiências generalizadas do trabalho. Nestas, a posição teleológica, a busca por transformar conexões reais em posições postas, não se perde, assim como a manifestação da liberdade encontrada no trabalho. A mesma situação se aplica ao complexo da arte. A liberdade está fundamentada, por um lado, no trabalho agora submetido às muitíssimas e diferenciadas mediações e, por outro lado, em que ela emerge no livre movimento da matéria, não mais natural, mas aquela do “metabolismo da sociedade com a natureza”, do processo do ser social (Lukács, 2018, p.102). O problema da liberdade não como puro movimento do pensamento ou subversão de ideias, mas como condições sociais reais historicamente dadas será da maior importância para a análise dos achados empíricos acerca do trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de Londrina-PR. Considerando as discussões que serão feitas, tanto a partir da forma como o professor percebe a realidade da sua práxis, quanto das explicações teóricas de caráter idealista que são dadas na produção científica da área.

Os processos sociais são causados por decisões humanas entre alternativas. Estas devem colocar em movimento séries causais que se movem de forma independente das suas intenções originais, com suas próprias legalidades ou leis imanentes. A ação social dos homens é sua segunda natureza e, assim como a primeira natureza, devem transformar o curso das coisas em um curso posto, devem por finalidades. Isto toda práxis social reproduz do trabalho. Os eventos sociais possuem uma legalidade imanente, “natural”, e tal como a natureza, se movimentam “independentemente de nossas alternativas” (Idem, Ibidem, p.111). Os homens que agem nesses eventos tomam posições, negam ou reafirmam o processo. Entra em cena um momento novo no complexo da práxis social, o comportamento interno subjetivo. A liberdade depende das tomadas de posição frente à totalidade, ou a momentos da realidade social, escolha entre alternativas que não se resumem à correta apreensão das cadeias de nexos causais existentes no trabalho, embora suas determinações essenciais persistam com diferentes pesos. É necessário

lembrar, para que não haja equívocos, a liberdade diz respeito às escolhas feitas a partir de possibilidades concretas e voltadas à transformação da realidade, vinculadas de alguma forma à reprodução da existência. Nesta perspectiva, Netto e Braz (2008) resumem, ser livre é escolher entre alternativas concretas.

No desenvolvimento de sua explicação sobre o ser social, Lukács (2018) irá evidenciar a alteração significativa na relação finalidade-meio quando os interesses de classes se apresentam. Nessa relação domina a contradição potencial, que se verifica quando é a alteração do ser humano, não mais da natureza, o objeto da posição de finalidade. Isso acontece porque nas sociedades de classes as soluções se dão em direções divergentes, a depender da classe que elabora a solução ao problema. O pôr de cadeias causais, no trabalho simples, diz respeito ao conhecimento da causalidade natural, que não se modifica, por outro lado, quando o material das posições causais tem caráter social, como as decisões alternativas dos homens, estas se caracterizam por sua modificação constante. As decisões subjetivas nas alternativas constituem um fenômeno social, em um processo cuja objetividade se encontra nas tarefas que os homens enfrentam e, para as quais, essas decisões subjetivas são condição da existência do próprio processo. Tais decisões têm seus valores (positivos ou negativos) determinados na objetividade social dos valores, no significado que eles expressam para o desenvolvimento objetivo da humanidade. Pode-se observar que são estruturas de ação diversas daquelas do trabalho simples, com novos conflitos e contradições na relação finalidade-meio. Nesse processo histórico-social os problemas relacionados aos valores nem são entidades puramente espirituais e imutáveis, tão pouco reflexos subjetivos que não podem ser alterados pela práxis dos seres humanos.

Quanto ao trabalho, considerando seus resultados para quem o executa, apesar de também ocorrerem muitas mudanças, o fundamental se mantém, os afetos, os instintos necessitam ser dominados. No trabalho o homem produz a si próprio como “membro do gênero humano e, com isso, o próprio gênero humano”. A luta para ultrapassar a “determinabilidade do instinto natural” para atingir o autodomínio consciente é a única forma para alcançar a liberdade. Entre a determinabilidade da posição de finalidade, das alternativas e a luta pelo domínio de si próprio, sobre os instintos, está na segunda o fundamento da liberdade humana. Aqui se encontra o problema da genericidade do ser humano

e da liberdade. A liberdade que não se funda na socialidade do ser humano é uma abstração, uma impossibilidade, ela só existe porque o ser humano criou a si mesmo no e pelo trabalho, como “um ser-genérico social”, por isso ela resulta de sua própria atividade que o eleva de sua qualidade meramente orgânica. A liberdade espiritual superior tem a mesma base do trabalho mais simples, o indivíduo genérico sobreposto à sua “singularidade particular, meramente biológica”. Também para a qualquer forma de liberdade o trabalho é o modelo (LUKÁCS, 2018, p.115-6).

3.2 PROCESSO DE TRABALHO E TRABALHO PRODUTIVO DE CAPITAL

Em sentido geral o trabalho é reconhecido como a mediação entre o homem e a natureza, uma necessidade existente em todas as sociedades porque os homens precisam produzir a cada dia os meios para a sua existência (MARX, 1985). Ele é uma atividade existente somente no âmbito (no ser) social, pois realiza-se mediante um plano previamente concebido, onde ao transformar a natureza o homem transforma a si próprio. Dessa forma, a presente pesquisa trata do trabalho do professor de Educação Física a partir da consideração que o trabalho é a categoria central para o estudo do ser social e seus complexos (LUKÁCS, 2018), sendo a educação física compreendida como um complexo constituinte do ser social (MELLO, 2014). Para constituir a base teórica desta investigação, cujo objeto é o trabalho do professor de Educação Física das redes municipal e estadual de ensino de Londrina-PR em uma perspectiva de totalidade, parte-se da consideração do trabalho em duplo sentido, como trabalho concreto, produtor de valor de uso, e trabalho abstrato, produtor de valor.

Dando continuidade à lógica da discussão anterior, apresentaremos inicialmente o processo de trabalho em geral, cujas características são encontradas em qualquer forma de sociedade. Na sequência, será abordado o trabalho alienado (trabalho estranhado), conforme aparece nas formulações iniciais da crítica da economia política dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, progredindo para a apresentação do duplo aspecto do trabalho – concreto e abstrato – que o caracteriza nas sociedades de classes. Feito esse percurso

poderemos apresentar, apoiados em Tumolo (2016), a categoria central para a explicação das relações sociais capitalistas em sua concretude, o trabalho produtivo de capital.

O trabalho aparece primeiramente como um processo de mediação entre o homem e a natureza, onde o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida”. O trabalho tratado aqui é especificamente relativo ao gênero humano porque ele é feito de forma pré-ideada. O homem atua sobre a natureza de forma que atinge, no final do processo, um resultado que já existia idealmente, que já havia sido projetado, modifica a natureza e, ao mesmo tempo, a si próprio (MARX, 1985, p.149-50). O exemplo que Marx utiliza para ilustrar tal ideia é amplamente utilizado:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos seus favos de suas colmeias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O trabalho, atividade exclusivamente humana e que funda o ser social, se constitui em um processo que apresenta três “elementos simples”:

a) “atividade orientada a um fim ou trabalho mesmo”;

b) objeto de trabalho ou matéria prima: as coisas que o homem tira diretamente da terra ou da água, são os objetos de trabalho, enquanto estes objetos já trabalhados, já “filtrados” pelo trabalho humano, são matéria prima. “O objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada por trabalho”.

c) meio de trabalho: é a coisa ou complexo de coisas que o homem coloca entre si e a natureza para agir sobre ela, utilizando “as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo”. Este elemento é definidor deste processo porque, o “uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em

germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano” (MARX, 1985, p.150).

Os meios de trabalho existentes são capazes de indicar o grau de desenvolvimento da produção de uma sociedade. Ao apoderar-se da natureza que ele transformou previamente para satisfazer suas necessidades na forma de meio de trabalho o homem torna-a (a natureza) um “órgão de sua atividade natural”, somado aos seus órgãos naturais e expandindo as suas capacidades. O autor desenvolve o raciocínio de maneira bastante objetiva, ao explicar que a natureza fornece ao homem seus meios de trabalho, como a pedra que utiliza para lançar, raspar, cortar e prensar³³. A própria terra, como meio para a agricultura, o que não se dá de forma imediata, pois exige diversos meios e um relativo desenvolvimento da força de trabalho (que inclui o conhecimento, a educação, como veremos adiante).

Marx explica que além dos meios que o trabalhador coloca entre si e seu objeto de trabalho, que servem de “condutor da atividade”, existem as “condições objetivas” para que o processo se efetive. Essas condições objetivas são meios de trabalho como o local onde o trabalho será realizado (a própria terra e edifícios), canais e estradas. Os meios de trabalho se diferenciarão de acordo com o modo de produção de vigente, incluindo desde “ferramentas em geral, recipientes, veículos automotores, máquinas de trabalho (seja qual for o nível do seu desenvolvimento tecnológico), computadores, insumos, instalações” (LAZARINI, 2015, p.132, no original este trecho está com destaque).

No processo de trabalho, a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio.

Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo (MARX, 1985, p.151).

³³ A riqueza de informações fornecidas no início deste capítulo sobre o “meio de trabalho” pode interessar a quem queira compreender o desenvolvimento histórico dos primeiros grupos humanos, inclusive na perspectiva antropológica.

Esta acepção de trabalho produtivo considera o trabalho enquanto um processo simples, não na forma histórico-concreta da produção capitalista (explica Marx na nota número 7 da página 151), acepção do trabalho que desenvolveremos adiante.

O que é produto de um trabalho poderá entrar em outro processo como meio de trabalho, o valor de uso produzido é, portanto, tanto produto quanto condição de trabalho. O que nos leva a considerar a matéria-prima. Que pode ser a substância principal do produto ou ser algo utilizado para produzi-lo e, nesse caso, ser matéria auxiliar. Por exemplo, o carvão como fonte de energia, da máquina a vapor, ou que é acrescentada para modificar a matéria prima, como o cloro ao linho, para clarear o tecido, a tinta à lã, as matérias usadas para aquecer e iluminar o ambiente de trabalho (até finais do século XIX o óleo e o carvão, pois a energia elétrica começa a ser utilizada para iluminação de fábricas somente em 1880 e em motores em 1888/1890³⁴) (Idem, *Ibidem*, p.152).

Desde os mais rudimentares até os mais avançados processos de trabalho, eles sempre se realizam mediante relações técnicas de trabalho, relações estas que se subordinam a relações sociais de produção, que se modificam em cada momento e local histórico onde se realizam (LAZARINI, 2015; NETTO; BRAZ, 2008). Temos aí uma questão fundamental a qualquer teoria da educação e mais especialmente à discussão teórico-filosófica e político-pedagógica da Educação Física, que é, conforme Lazarini a técnica enquanto um constitutivo do homem humanizado, uma vez que ela está na base do trabalho. Apesar de ser ponto comum na Educação Física que técnica e tecnicismo são coisas diferentes, entendo que há ainda muito preconceito aos elementos técnicos que constituem os conteúdos do ensino na Escola (o que é compreensível dadas as relações que a disciplina estabeleceu com a instituição militar e com a pedagogia tecnicista na sua história recente). Isso se dá, a meu ver, tanto pela influência de construções sociológicas e filosóficas que culpam a técnica, ao invés das relações sociais nas quais elas são demandadas, pela exploração e por opressões. Dito de outra forma, se estabelece uma relação de hostilidade entre o humano e o técnico (VIEIRA PINTO, 2005). Todavia, a técnica é, conforme

³⁴ Ver LAMARÃO (2012).

Vieira Pinto (2005) uma forma de agir especificamente humana, indica a resolução de suas contradições com a natureza de forma previamente pensada, que só é possível no trabalho, em estado social. A utilização da técnica para destruir semelhantes se dá mediante o antagonismo de classes. Conforme Freitas (2006), Vieira Pinto segue a perspectiva de Lukács, e com clara influência desse, mas discutindo a importância da tecnologia nas condições especificamente brasileiras. Seguindo com Vieira Pinto, ele explica que:

A técnica autêntica só aparece com o surgimento da consciência, porque exige a percepção da relação contraditória do existente humano com o meio. Sendo um conceito abstrato, essa apreensão só pode ocorrer quando a evolução do sistema nervoso central galgou um grau de aperfeiçoamento que lhe permite compor tal idéia. Para isso faz-se mister o exercício do trabalho, fundamento social do ato do pensamento (2005, p.148).

A técnica, portanto, não diz respeito ao uso de instrumentos, mas ao agir consciente, à busca da solução de contradições com o meio físico e social para a sobrevivência. A forma para resolver esta necessidade de sobrevivência chama-se produção, mas o que em primeiro lugar a produção produz é o próprio produtor. Vieira Pinto demonstra que não é qualquer ato de toda unidade viva que pode ser denominado técnico, mas apenas aqueles “previamente projetados”, capacidade exclusiva do ser humano. Portanto, a técnica caracteriza apenas aqueles atos que “o homem executa em razão da condição de produtor de si” e a reflexão filosófica sobre a técnica tem que apontar para o seu sujeito executor, bem como para “o significado dela enquanto aspecto da base do modo social de produzir” (VIEIRA PINTO, 2005, p.156). Sendo elemento do modo como se organiza a produção, a técnica tem o caráter eminentemente histórico. Mais a frente o filósofo brasileiro irá sintetizar a técnica enquanto “superação dialética da oposição entre o trabalho físico e o intelectual” (Idem, *Ibidem*, p.359).

Voltando à Marx e sua discussão do processo de trabalho, até aqui ele o apresentou “em seus elementos simples e abstratos”, condição na qual ele se apresenta como “condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana”, independente da forma histórica específica na qual os homens se encontrem. Marx chama essa discussão de abstrata justamente porque não discutiu o homem como

trabalhador na sua relação com outros trabalhadores, mas apenas o homem com seu trabalho de um lado, a natureza e suas matérias do outro. Em seguida³⁵, Marx irá discutir o processo de trabalho como processo de valorização. Antes de seguir com ele, faremos um *de tour* para apresentar alguns elementos da constituição histórica da perspectiva de trabalho na qual nos baseamos para a investigação do trabalho do professor de Educação Física nas relações sociais do tipo capitalista. Recorreremos, para tanto, às reflexões de Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, obra que precede sua parceria com Engels em *A Ideologia Alemã* e na qual o autor está iniciando sua construção da Crítica da Economia Política³⁶.

Nesse momento que marca o início dos estudos de Economia Política do autor, ele estabelece uma concepção dialética do trabalho fundada na historicidade da atividade humana. Aqui destacamos uma consideração radicalmente dialética do trabalho, seu significado enquanto atividade livre e consciente que caracteriza o homem, e sua compreensão inicial como categoria abstrata, como produtor de valores de troca, ou de valor. A economia nacional³⁷ parte da propriedade privada, mas não a explica, nem a relação entre capital e trabalho (MARX, 2004). À medida que o “mundo das coisas” se valoriza, em proporção direta cresce a “desvalorização do mundo dos homens”, por meio do trabalho que produz não somente mercadorias, mas o próprio homem como uma mercadoria. O produto do trabalho se defronta ao trabalhador como um “ser estranho, como um poder independente do produtor”. Com a efetivação do trabalho o trabalhador se desefetiva, perde o objeto e torna-se servo dele, a apropriação aparece como estranhamento (Idem, Ibidem, p.80). Ao ter seu trabalho objetivado como um objeto estranho o trabalhador se empobrece diante da riqueza que cria e do poder do mundo exterior que aumenta. O trabalhador perde a si próprio.

Marx questiona: o que acarreta esse tipo de relação do trabalhador com o produto de seu trabalho como algo estranho? Quanto mais o trabalhador

³⁵ Nos referimos ao capítulo V de O Capital, local de onde partimos para apresentar o processo de trabalho.

³⁶ Marx escreve este texto após a leitura do artigo de Engels, *Esboço de uma crítica da economia política*, publicado nos *Anais Franco-alemães*.

³⁷ À Alemanha era mais comum o termo *Nationalökonomie* que o *political economy* na Inglaterra ou o *économie politique* na França (RANIERI, 2004).cf. nota. 2, p.19 (MARX, 2004).

aumenta o poder do mundo externo, alheio a ele, mais pobre se torna, tanto menos seu “mundo interior” pertence a ele próprio, quanto maior sua atividade mais sem objeto ele se torna. A natureza é, além de meio de vida (meio de subsistência), objeto de trabalho ao trabalhador. Quanto mais o trabalhador se apropria da natureza, por meio de seu trabalho, mais expropriado dos meios de vida e objetos de trabalho se torna. “O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador”. Ao civilizar o objeto se torna bárbaro o trabalhador, dá poder ao objeto se tornando impotente, “quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador” (Idem, *Ibidem*, p.82). A passagem seguinte constitui a explicação de Marx sobre o fato do *estranhamento*³⁸ não dizer respeito somente ao produto do trabalho, mas também à própria atividade produtiva, sobre o trabalho se tornar externo ao trabalhador onde ele não se afirma mais, mas se nega nele:

[...] não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. [...] Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] Assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (p.82-3).

Marx explica que o homem é um ser genérico, se relaciona consigo mesmo como com o gênero, se relaciona consigo mesmo como um **ser universal**, por

³⁸ Nesse texto em específico, cuja tradução foi feita por Jesus Ranieri, o tradutor faz um interessante esclarecimento acerca deste texto para quem deseja entender a categoria alienação nesta tradição teórica. Os conceitos de alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) se distinguem em Marx, enquanto *Entäusserung* significa remeter para fora, passar de um estado a outro qualitativamente diferente (carrega o sentido de exteriorização), momento de objetivação humana por meio de um produto criado no trabalho, *Entefremgund* tem um sentido contrário, de obstáculo à realização humana ao determinar – em dado momento histórico – o conjunto das exteriorizações por meio da apropriação do trabalho ou da propriedade privada (RANIERI, 2004). Lessa, em suas traduções da obra de Lukács durante suas pesquisas, informa que sua opção anterior em traduzir *Entäusserung/Entfremgung* como alienação/estranhamento foi alterada pela tradução como exteriorização/alienação dado que atribuir o caráter positivo à alienação (no sentido de autoconstrução humana, pelo trabalho) provoca uma confusão na compreensão da estrutura categorial de Lukács (LESSA, 2016, p.16).

isso **livre**. Mas o que significa ser um ser “genérico”? Marx avança em relação ao idealismo e se diferencia dos materialistas que não conseguem situar a importância da subjetividade na construção do mundo objetivo. Vejamos. A vida genérica do homem, ou do animal, consiste em que ele vive da natureza inorgânica³⁹. Os elementos naturais – plantas, animais, pedra, ar, luz, etc. – são constituintes de teoria enquanto objetos de estudo das ciências naturais, portanto, constituem parte da consciência humana. Forma também parte da vida humana, o homem os modifica para satisfazer suas necessidades nutricionais, já que ele contém sua substância natural constituída por elementos inorgânicos, são os objetos da atividade humana não só para a alimentação e outras necessidades fisiológicas, mas também para a criação para fruição espiritual. Além destes elementos do caráter de *ser genérico* do homem, temos ainda que considerar o seu caráter de *ser universal*. A categoria da universalidade é abordada por Marx com o parâmetro da prática, não do espírito, conforme ele “a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico”. Além de meio de vida imediato a natureza é objeto de sua atividade vital (Idem, *Ibidem*, p.84). **O trabalho estranhado priva o homem do seu gênero porque seu caráter genérico é sua atividade consciente livre**. A atividade produtiva é a “vida genérica. A Vida engendradora de vida”.

O animal é a sua própria atividade, não se distingue dela. O homem, porém, faz de sua atividade objeto de sua vontade, de sua consciência, não coincide com ela imediatamente (pois é uma atividade mediada). Por isso, é um ser genérico, consciente, porque sua própria atividade lhe é objeto. “Eis porque sua atividade é livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, de sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2004, p.85). Vale lembrar que o trabalho estranhado é inseparável da propriedade privada, é para explicar e desmistificar esta categoria que ele coloca o homem e o trabalho vivo

³⁹ Podemos verificar um avanço das elaborações dos *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2004, 1844 a versão original) no escrito posterior, em parceria com Engels, *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007, cuja versão original foi terminada por volta de 1846), na formulação da essência do homem como o conjunto das suas relações sociais, por exemplo. E, sem dúvidas, apesar de não haver uma ruptura, há um salto de qualidade inegável entre as obras deste momento e a compreensão de *O Capital* (MARX, 1985, primeira edição do primeiro volume data de 1867) e o *Anti Dühring* (ENGELS, s/d, primeira edição de 1880, escrito em 1877).

no centro da discussão. Enquanto o animal só produz o que necessita para si ou sua cria, conforme sua carência física imediata, o homem produz enquanto ser genérico, universalmente, mesmo livre do domínio da carência física, “e só produz primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela”. O homem se relaciona livremente (mediatamente) com o produto do seu trabalho, sabe produzir conforme a medida de qualquer espécie, considera “a medida inerente ao objeto, o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza” (Ibidem, p.85).

Sendo o objeto do trabalho a “objetivação da vida genérica do homem”, porque ele se duplica tanto na consciência, intelectualmente, quanto na operação, efetivamente, no resultado dessa produção o homem pode enxergar a si mesmo. Vemos que retirando do homem o objeto de sua produção, se lhe retira ao mesmo tempo sua vida genérica. Dessa forma, o trabalho estranhado tem o poder de reduzir a autoatividade, a atividade livre do homem a um meio de sua existência. Em sua consciência o seu gênero, sua vida genérica, se torna um mero meio de vida.

Dessa forma, o trabalho sob a propriedade privada determina quatro momentos, ou conseqüências, quatro momentos do estranhamento (da alienação, se seguirmos a compreensão mais usual no marxismo):

- 1) o estranhamento do homem da natureza;
- 2) o estranhamento do homem de sua função ativa, de sua atividade vital;
- 3) o estranhamento do homem de seu ser genérico, “tanto da natureza quanto da faculdade espiritual dele”;
- 4) o estranhamento do homem pelo próprio homem.

Os homens passam a se defrontar com o objeto de seu trabalho como se defrontam a um outro homem. Marx explica que diante de si próprio, diante do produto do seu trabalho, da sua própria atividade de trabalho, o homem não consegue se ver, mas vê a outro homem porque a natureza objetivada pelo homem aparece primeiramente como a relação do homem com outro homem. “Na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (Ibidem, p.86). Esse estranhamento (ou essa alienação) é objetivamente compreendido a partir do problemático questionamento aos teóricos da

burguesia: a quem pertence o produto do trabalho e a atividade do trabalho se não ao homem que os realiza? A resposta é: pertence a um ser estranho que não é, porém, nem sobrenatural (Deus) nem natural (à própria natureza), mas a um homem mesmo. “Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição e alegria de viver para um outro”. Se o produto do seu trabalho é um “objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho” que lhe aparece tal como seu objeto, inimigo, estranho, poderoso e senhor do seu objeto⁴⁰. O homem tem “sua própria atividade como uma atividade não-livre” porque ela está realmente a “serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem”. Lembrando o que Marx já expôs para explicar esta questão: o trabalhador não decide o que, como e não sabe para que produz. O homem se torna para o outro, assim como os produtos do seu trabalho, uma força hostil, que lhe domina. Mas não se trata de um homem abstrato, pois Marx não se limita a uma filosofia metafísica, e sim da relação entre o capitalista, o senhor do trabalho, com o trabalho, com o trabalhador.

A propriedade privada é o resultado deste tipo de trabalho, onde o trabalhador se relaciona de forma externa com natureza e consigo mesmo. “A propriedade privada resulta portanto, por análise, do conceito de trabalho exteriorizado”. O conceito de trabalho exteriorizado, investigado a partir da economia nacional, aparece para esta como resultado da propriedade privada. Para Marx, porém, o trabalho estranhado é a causa da propriedade privada tornando-se, posteriormente, uma determinação recíproca. Apesar de Marx não deter ainda todos os elementos analíticos – o domínio teórico da história dessa relação social que terá ao concluir o primeiro livro de O Capital – as determinações fundamentais que a relação entre os homens mediada pela propriedade privada traz já estão claras para ele. Também, seu posicionamento em favor da classe trabalhadora - não para o domínio político desta, mas porque ela representa os interesses históricos da humanidade - na construção de uma

⁴⁰ Note a exposição do objeto em três diferentes momentos nesse pensamento: a) o objeto como o produto do trabalho; b) o objeto como a forma de aparição do homem, o homem (objetificado), estranho, inimigo; c) esse homem - igualado, na mesma condição de um objeto – estranho que é dono do objeto, do produto do trabalho do trabalhador. Dito em outros termos: a) **a tese**, o resultado do trabalho como objeto; b) a negação da tese, **a antítese**, o objeto como homem/o homem como objeto; c) a negação da negação, **a síntese**, o homem (que por ser homem nega o objeto) que se apropria do objeto, resultado do trabalho de outrem.

ciência de caráter histórico e materialista tendo em vista superar a exploração do homem pelo homem - o capital - já está consolidado. Marx afirma, em seguida, que é a partir do trabalho estranhado e da propriedade privada que se pode desenvolver as demais categorias da Economia Política. Ele explica que ao se falar “em propriedade privada, acredita-se estar tratando de uma coisa fora do homem. Quando se fala em trabalho, está-se tratando, imediatamente do próprio homem”. (Ibidem, p.87-9).

Avançando para as categorias trabalho concreto e trabalho abstrato, acompanharemos Marx em sua explicação do valor a partir da mercadoria. Para a investigação do trabalho do professor de educação física é necessário compreender que sua atividade específica (a singularidade) é um momento do complexo educacional (a particularidade) que constitui o ser social do capital, que só pode ser explicado na totalidade das relações sociais de produção da vida sob o capitalismo (a universalidade). O capitalismo é a forma de organização social que se funda a partir do capital, uma relação social baseada na propriedade privada e no trabalho que produz valor, trabalho cujo produtor não domina, não detém os meios de produção ou o resultado de sua atividade. Assim, começamos essa exposição pelo resultado da investigação que Marx empreendeu para descobrir como se dá tal relação social, pela mercadoria.

Inicialmente Marx define a mercadoria como “um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” (1985, p.45). Toda mercadoria deve possuir um valor de uso, uma utilidade dada pelo seu “corpo” que se “realiza no consumo” e “constitui o conteúdo material da riqueza” em qualquer sociedade. No capitalismo os valores de uso são, também, os “portadores materiais do - valor de troca”. Desta forma, a mercadoria contém, além do valor de uso, o valor de troca, que “aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço”. Assim, “primeiro, os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Segundo, porém: o valor de troca só pode ser a forma de expressão, a ‘forma de manifestação’ do conteúdo dele distinguível” (Idem, Ibidem, p.46). O valor de troca permite igualar um valor de uso ao outro, indicando que há algo

em comum em ambos, que se encontra na mesma proporção, ou seja, é feita uma abstração dos valores de uso. Marx explica o porquê dessa abstração:

Deixando de lado então o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entre tanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a **trabalho humano abstrato** (MARX, 1985, p.47, sem grifos no original).

Retirando as características concretas dos diferentes trabalhos o que resta deles é uma “mesma objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina do trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio de força de trabalho humano” (Idem, Ibidem). Portanto, o que a relação de troca expressa é o valor das mercadorias, de forma que o valor de troca é a forma de expressão do valor. Foi possível diferenciar, até agora, **valor de uso, valor de troca** – que aparece primeiro – **e valor – como o resultado do trabalho humano igual ou abstrato**. O valor de uso de uma coisa é a objetivação do trabalho humano abstrato e, para medir a sua grandeza de valor é necessário saber quanto dessa “substância constituidora do valor” a coisa possui. A forma de medir quanto trabalho está objetivado em um bem é o tempo necessário para fabricá-lo, o tempo em suas unidades de medidas como minutos, horas, dias, etc. (p.47).

Esse tempo não é o tempo individual, mas o tempo social, tempo socialmente necessário para produzir determinado valor de uso, em “condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (Idem, Ibidem, p. 48). Somente este é o tempo que confere valor às mercadorias. Marx explica que um valor de uso para ser mercadoria tem que ser produzido por alguém para outra pessoa, e tem que ser produzido para o outro que o adquire por meio da troca. Isso para demarcar a diferença entre o valor de uso que se transforma em mercadoria do valor de uso entregue a outro por meio de relações de servidão, como os tributos na Idade

Média. Sem ser valor de uso, sem ser útil, uma coisa não pode ser mercadoria, não pode ter valor de troca. Destaque-se que a divisão social do trabalho é condição para que exista a produção de mercadorias, embora o inverso não seja verdadeiro. Pois, somente como produto de “trabalhos privados autônomos” as coisas podem confrontar-se como mercadorias (p.50). E, os dois valores da mercadoria, valor de uso e valor, expressam duas características do trabalho, a sua utilidade, por ser formador de valor de uso, e a sua generalidade (ou seu caráter abstrato), por ser, como “dispêndio de força humana de trabalho”, formador de valor (p. 51).

O **trabalho útil** é criador de valor de uso. Os valores de uso constituem a riqueza de uma sociedade, e cada elemento dessa riqueza, que não existe na natureza, tem que ser resultado de uma atividade produtiva determinada, que assimila elementos específicos da natureza de acordo com determinadas necessidades humanas. Nesta dimensão de criador de valores de uso – protoforma de todas as práxis sociais – que entendemos o trabalho como “condição de existência do homem”, independente da forma de sociedade, ele é “eterna necessidade de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Idem, ibidem, p. 50).

Por outro lado, o **trabalho em geral** cria o valor. Esta categoria, trabalho em geral, é resultado da abstração das qualidades úteis do trabalho. Ao abstrair as qualidades ou as características do trabalho útil “resta apenas que ele é um dispêndio de força humana de trabalho”, “atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos, e nesse sentido, são ambas trabalho humano” diferentes formas de despendar força de trabalho. Nessa dimensão considera-se a “força de trabalho simples que em média toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico”. Mas considera as mudanças históricas, regionais e culturais nesse “trabalho médio simples”, porém, ele é estabelecido em uma sociedade particular. “Trabalho mais complexo vale apenas como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de maneira que um pequeno quantum de trabalho complexo é igual a um grande quantum de trabalho simples” (Idem, Ibidem, p.51).

Outra categoria importante para o estudo do trabalho docente em Educação Física como expressão do trabalho produtivo de capital é a **força produtiva**, entendida como “o grau de eficácia de uma atividade produtiva adequada a um fim. Num espaço de tempo dado”. Emprestando a explicação concisa e precisa de Lazarini (2015), as forças produtivas de uma sociedade, em qualquer época histórica, são constituídas pela força de trabalho e pelos meios de produção (objetos de trabalho e meios de trabalho). Na força de trabalho se mostra os homens, através de gerações, acumulando conhecimentos e habilidades, inventando e aperfeiçoando instrumentos⁴¹ (NETTO; BRAZ, 2008). Novamente com Marx, vemos que a força produtiva diz respeito somente ao trabalho útil, de forma que, o aumento da produtividade não influencia nos valores das mercadorias. Segundo Marx, a riqueza aumenta com tal incremento, mas não o quanto de valor produzido: dois casacos vestem duas pessoas, um casaco apenas uma. Todavia, se 2 casacos são produzidos no tempo em que se produzia, anteriormente, 1 casaco, agora, como antes, uma hora de trabalho humano socialmente necessário foi objetivada em mercadorias. Portanto, o aumento da riqueza (2 casacos ao invés de 1) determinou a diminuição de valor de cada mercadoria individual. Conforme será visto a frente, o que importa ao capitalista é a produção de valor e de mais-valor, não a produção de valores de usos. O fato de a força produtiva elevar-se, ou o mesmo tempo de trabalho produzir mais bens (aumentar a massa de valores de uso), “diminui, assim, a grandeza de valor dessa massa global aumentada, quando ela encurta a soma

⁴¹⁴¹ Nesta categoria, especialmente, constatamos a necessidade da educação e a importância histórica do trabalho do professor e da instituição Escola para a produção e reprodução da vida humana, da sociedade. Veja-se, neste sentido, a continuidade da definição de força de trabalho simples citada no parágrafo anterior: o trabalho complexo (trabalho que exige um grau superior de formação ou qualificação, como os trabalhos de nível superior ou de formação técnica) equivale à trabalho simples multiplicado. O trabalho médio muda em diferentes países e “épocas culturais”^a, com o que podemos pensar: na divisão internacional do trabalho e o caráter desigual e combinado do desenvolvimento capitalista^b e as exigências da produção no centro e na periferia do capitalismo; na oposição entre cidade e campo, diferentes tipos de atividades e exigências formativas; na dualidade estrutural do ensino (KUENZER, 2005) e o que se considera o mínimo ou o básico de formação para as classes dirigentes e para as classes trabalhadoras. O trabalho simples e o trabalho complexo são abstraídos no trabalho médio, em sua especificidade como mercadoria força de trabalho, será discutido a frente.

^a Na tradução de Reginaldo Sant’Anna (MARX, 2003) pela Civilização Brasileira, ao invés de “épocas culturais” lê-se “estágios de civilização”, diferença importante para a discussão da perspectiva histórica.

^b Sobre a lei do desenvolvimento desigual e combinado, cf. Löwi (1998) e Theis (2009).

do tempo de trabalho necessário à sua produção. E vice-versa” (Idem, Ibidem, p.53).

Após apresentar os dois fatores da mercadoria, o valor de uso e o valor, o valor de troca (a forma de expressão do valor) foi deixado para trás para a demonstração acurada do valor (tempo de trabalho socialmente necessário objetivado em uma mercadoria). Porém, na sequência da explicitação das categorias fundamentais do capital, Marx retoma a discussão do valor de troca, a **forma de expressão do valor**, para compreender como circulam as mercadorias e **o que é e como aparece o dinheiro**⁴² (dinheiro é uma mercadoria com uma função especial no mundo das mercadorias, servir de equivalente geral de valor, ou a mercadoria na qual todas as outras podem expressar o seu valor). Marx (1985, p. 53-4) explica que um valor de uso, ou “corpo da mercadoria” só é mercadoria porque, é ao mesmo tempo um objeto para o uso e um portador de valor (sua alma). O valor tem uma objetividade que não é matéria natural: “Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor”. A **objetividade do valor é social**, dada por ser expressão do trabalho humano, e aparece na relação de troca entre mercadorias diferentes, conforme suas diferentes formas expressões.

Apesar de não reproduzir toda a explicação sobre as formas de expressão do valor que permitem conhecer o conteúdo da “forma dinheiro” – a forma comum de valor de todas as mercadorias que, empiricamente, as pessoas reconhecem mesmo que não saibam explicá-la –, o “enigma do dinheiro” repousa na forma mais simples de expressão do valor da mercadoria (denominada de “forma simples, singular ou acidental de valor”). Duas mercadorias que se confrontam (x mercadoria A = y mercadoria B) representam papéis diferentes, a mercadoria A o papel ativo, a B o papel passivo, a primeira

⁴² Não é possível neste trabalho seguir toda a explicação das “formas de expressão do valor” – iniciando pela forma “simples, singular ou acidental” seguindo pela forma “total ou desdobrada”, passando pela “forma geral” até chegar à “forma dinheiro” (p.54-70) – contudo, seu estudo é fundamental para a compreensão completa da mercadoria como forma celular da economia capitalista. “A forma valor, cuja figura acabada é a forma do dinheiro, é muito simples e vazia de conteúdo. Mesmo assim, o espírito humano tem procurado fundamentá-la em vão há mais de 2000 anos, enquanto, por outro lado, teve êxito, ao menos aproximado, a análise de formas muito mais complicadas e repletas de conteúdo. Por que? Porque o corpo desenvolvido é mais fácil de estudar do que a célula do corpo. [...] Para a sociedade burguesa, a forma celular da economia é a forma de mercadoria do produto do trabalho ou a forma valor da mercadoria” (MARX, 1985, p.11-2 - Prefácio à primeira edição de O Capital).

mercadoria tem está sob a forma de valor relativo, a segunda sob a forma de valor equivalente. As duas formas pertencem uma a outra, são momentos inseparáveis e, extremos que se excluem. Por isso, polos de uma mesma expressão de valor. A mercadoria A expressa o seu valor na B; a mercadoria B serve de meio de expressão à mercadoria A. Para ilustrar isso, antes de sintetizar o seu significado:

Forma simples de valor

forma relativa	=	forma equivalente
papel passivo	=	papel ativo
expressa seu valor em	=	material para expressão de valor de
<i>x</i> mercadoria A	=	<i>y</i> mercadoria B
20 varas de linho	=	1 casado

Essa síntese gráfica da forma mais simples da expressão do valor (MARX, 1985, p.54-5) significa que:

1) Para serem trocadas, equiparadas, mercadorias diferentes são reduzidas a algo semelhante, a uma mesma substância que existe em ambas (casaco e linho), a uma qualidade semelhante. Trabalhos diferentes (tecelagem e alfaiataria) são abstraídos, assim, como valores (linho e casaco) tornam-se “gelatina de trabalho humano”, trabalho humano comum, trabalho humano abstrato, trabalho humano em geral. Este é o trabalho que cria o valor, a força de trabalho cria o valor, mas não é ela mesmo valor, para tornar-se valor deve ser cristalizado, posto em forma concreta (no corpo da mercadoria, cuja alma é seu valor).

2) a expressão de valor mostra que as duas mercadorias têm a mesma quantidade da substância de valor, que o tempo de trabalho necessário para produzir 20 varas de linho e 1 casado é o mesmo. Os tempos de trabalho necessários para produzir linho ou casaco se alteram conforme aumente ou diminua produtividade de cada trabalho. Isto implicará em diferentes proporções de mercadorias (na forma relativa ou na forma equivalente), mas a troca de valores por valores se manterá proporcional quantitativamente.

Resumindo a forma simples de expressão do valor Marx expõe que “a forma natural da mercadoria A funcional apenas como figuração de valor de uso, a forma natural da mercadoria B apenas como forma valor ou figuração de valor”. O autor ressalta aí a contradição imanente da mercadoria, entre valor de uso e valor que é possível de conhecer em sua contradição externa, a relação entre duas mercadorias na qual uma expressa o seu valor (funciona como valor de uso) e a outra serve apenas como material para expressão de valor (apenas valor de troca) (MARX, 1985, p.63). Essa expressão simples do valor é insuficiente, expressa uma época histórica determinada, que terá um desenvolvimento histórico da forma valor (historicidade das relações sociais) até atingir a sua forma dinheiro a forma preço.

O crescimento do excedente e o desenvolvimento da produção mercantil foram tornando as trocas mais regulares, incrementando o comércio e fazendo com que uma determinada mercadoria se tornasse a medida de valor de várias outras – por exemplo, *um boi* foi equiparado a *x* de trigo, ou *y* de tecido ou *z* de um metal precioso e assim por diante. Nesse passo da evolução histórica, em que *uma* mercadoria passou a expressar o seu valor numa diversidade de outras mercadorias, o valor adquiriu a sua *forma desenvolvida* ou *total* (NETTO; BRAZ, 2008, p.88-9).

Quando todas as mercadorias expressam seu valor em uma mercadoria que, no desenvolvimento histórico foi passando a assumir a função de *equivalente* geral, o dinheiro alcançou a sua *forma universal*. Esse equivalente “passou a ser uma mercadoria dotada de propriedades especiais (durabilidade, divisibilidade, facilidade de transporte etc.)”, permitindo o pleno desenvolvimento da circulação de mercadorias – “e foram os metais preciosos (ouro, prata), convertidos em *dinheiro*, que se mostraram adequados a essa função. O *dinheiro*, pois, é a mercadoria especial na qual todas as outras expressam o seu valor. O valor de uma mercadoria, expresso em dinheiro, é o seu *preço*” (NETTO; BRAZ, 2008, p.89). Reforçando essa última compreensão fundamental, o preço é a expressão monetária do valor. “O preço é a denominação monetária do trabalho objetivado na mercadoria” (MARX, 1985, p.92).

O sujeito de qualquer troca não é a própria mercadoria, mas seus produtores, na figura de vendedores ou compradores. Algo trivial, no contexto dessa discussão, mas que pode passar despercebido no cotidiano de nosso

contexto histórico-social, o que nos leva ao problema do **fetichismo da mercadoria**. Após a exposição anterior sobre a relação de igualação dos trabalhos humanos a partir da abstração das características concretas, tanto das mercadorias quanto dos trabalhos que as produziram, pode-se compreender o ar de mistério que envolve a mercadoria, mistério que vem de sua própria forma. A relação entre os produtores assume a forma de relação entre seus produtos, entre coisas⁴³.

Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se apresenta, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantém relação entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1985, p.71).

Este caráter fetichista das mercadorias provém do trabalho abstrato que as produz. É condição *sine qua non* a compreensão da influência gravitacional que a mercadoria exerce nas relações sociais. “O modo de produção capitalista

⁴³ “Seu próprio movimento social possui para eles a forma de um movimento de coisas, sob cujo controle se encontram, em vez de controlá-las. [...] A determinação da grandeza de valor pelo tempo de trabalho é, por isso, um segredo oculto sob os movimentos manifestos dos valores relativos das mercadorias. Sua descoberta supera a aparência da determinação meramente casual das grandezas de valor dos produtos de trabalho, mas de nenhum modo sua forma material” (MARX, 1985, pp.72-3). Pode-se observar aí a relação entre o fetichismo da mercadoria e os problemas da exteriorização/estranhamento, ou exteriorização/alienação. Netto (1981, p.59-60) em sua criteriosa e erudita discussão sobre o fetichismo na obra de Marx afirma: “a matriz que enfiava os Manuscritos de 1844 é compatível com a ulterior determinação teórica do fetichismo – porque resumidas contas, a concepção marxiana do fetichismo *supõe* uma teoria da alienação”. Porém, na análise de Tumolo (2004) sobre alienação e fetiche, a relação entre estranhamento e propriedade privada se dá mediante a relação de expropriação do trabalhador (de todas as suas propriedades e até da sua essência humana), diferente da relação de exploração, que se dá mediante uma relação de igualdade entre proprietários (o trabalhador é proprietário de sua força de trabalho e o capitalista dos meios de produção). O trabalhador vende a sua força de trabalho pelo seu equivalente, o capitalista a compra e utiliza seu valor de uso na jornada de trabalho, não ocorrendo a expropriação e se cumprindo a lei da troca de mercadorias de valores equivalentes. Dessa forma, questiona se as categorias de estranhamento e trabalho estranhado continuam válidas no tratamento da exploração capitalista; se elas foram superadas e, nesse caso, se a categoria superadora seria fetiche.

universaliza a relação mercantil. É nesse sentido que, estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias” (NETTO; BRAZ, 2008, p.85). Os bens, objetos de uso se tornam mercadorias porque são produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros. Vistos em seu conjunto estes constituem o “trabalho social total”. Os homens que produzem só entram em contato mediante a troca do produto dos seus trabalhos, o caráter social do trabalho se torna visível nas trocas⁴⁴. Os trabalhos privados só se mostram como componentes do trabalho social total por meio das trocas entre mercadorias, momento que também condiciona a relação social dos produtores entre si. Porém, as coisas não são entendidas na sua essência, pois na imediatez os produtores reconhecem suas relações não como relações sociais entre pessoas em seus trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas, enquanto as coisas estabelecem relações sociais. No mercado a objetividade determinante é a objetividade do valor (relação entre mercadorias) enquanto a objetividade do valor de uso fica em segundo plano. A igualdade total de **trabalhos diferentes** é a abstração da sua **desigualdade real**, reduzidos ao seu caráter comum de “dispêndio de força de trabalho do homem como trabalho humano abstrato”. O valor transforma os produtos do trabalho “em um hieróglifo social” (MARX, 1985, p.72).

Na forma especificamente capitalista de produção de mercadorias (uma vez que há a produção de mercadorias anterior ao modo capitalista), a especificidade social dos trabalhos privados, separados uns dos outros, se expressa na sua igualdade como trabalho humano que se objetiva como valor dos produtos do trabalho. “A determinação da grandeza de valor pelo tempo de trabalho é, por isso, um segredo oculto sob os movimentos manifestos dos valores relativos das mercadorias”. “É exatamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sócias entre os produtores privados” (MARX, 1985, p.72-3). Qual a consequência de uma tal estruturação das relações entre os homens? “Seu próprio movimento social

⁴⁴ Remetemos o leitor a retomar o significado histórico do intercâmbio material e espiritual que os homens estabelecem por meio do mercado mundial - apontado por Marx e Engels na Ideologia Alemã 21 anos antes dessa elaboração -, que se apresenta como um poder estranho que oprime o seu criador, e a forma como a liberdade do homem é discutida como uma possibilidade no horizonte desse processo histórico-social.

possui para eles a forma de um movimento de coisas, sob cujo controle se encontram, em vez de controlá-las” (Idem, ibidem, p.72-3). A mercadoria se torna a “portadora e a expressão das relações entre os homens”, a criatura tem poder para dominar seu criador (NETTO, BRAZ, 2008, p.92).

Nesta sociedade, produtora de mercadorias, “o caráter especificamente social dos trabalhos privados, independentes entre si, consiste na sua igualdade como trabalho humano e assume a forma de caráter de valor dos produtos de trabalho”. Assim, a forma acabada do valor, a forma dinheiro, “vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre os produtores privados” (MARX, 1985, p.72-3).

O próximo elemento a ser considerado na exposição da concepção de trabalho conforme a concepção dialética materialista, necessário para as análises da pesquisa sobre o trabalho do professor de Educação Física numa perspectiva de totalidade, é a **força de trabalho como mercadoria** e o valor da mercadoria força de trabalho. Uma vez que o dinheiro é figura monetária, expressão do valor da mercadoria, não pode ser dele que se origina a mais-valia. Esta tem que se originar da mercadoria comprada no primeiro ato da circulação $D - M - D'$, mas, essa modificação de valor não se dá no valor de troca dessa mercadoria, se dá no seu valor de uso. Para que tal modificação seja possível, o possuidor de dinheiro precisa comprar uma mercadoria que tenha a faculdade de produzir mais valor do que ela própria possui. Essa mercadoria é a força de trabalho, entendida por Marx como “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”. Para que o possuidor de dinheiro possa comprar força de trabalho como mercadoria, o seu possuidor, o trabalhador, precisa ser um homem livre. Dessa forma, comprador e vendedor da força de trabalho se encontram como iguais possuidores de mercadorias, travando uma relação jurídica. Além de ser um homem livre, dono de sua força de trabalho, o trabalhador tem que ser livre dos meios de produção, de forma que não possa vender outra mercadoria que não seja a sua força de trabalho. Todavia, é da maior importância notar que essa relação, historicamente estabelecida, não é natural, tampouco presente em todas as formações sociais. Antes, pressupõe uma série de “revoluções

econômicas” e a “decadência de toda uma série de formações mais antigas de produção social” (Idem, Ibidem, p. 139-140).

Tratando das condições de surgimento do capital Marx demonstra que a produção de mercadorias – a qual que pressupõe, como já vimos, a divisão do trabalho dentro da sociedade, e a presença do dinheiro nas suas diferentes formas (como “equivalente de mercadoria, meio circulante ou meio de pagamento, tesouro e dinheiro mundial”) indicando diferentes estágios do “processo de produção social” – existe nas mais variadas formações econômicas. Todavia, em relação ao **capital** a situação é completamente diferente. A condição para o seu surgimento é que “o possuidor de meios de produção e de subsistência” encontre “o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado”. A partir desse momento a história inicia sua fase de “história mundial. O capital anuncia, portanto, de antemão, uma época do processo de produção social” (Idem, Ibidem, p.140-1). Temos, então, um elemento substancial para o entendimento da origem da mais-valia: o valor da força de trabalho.

O valor da força de trabalho é igual ao valor dos meios de subsistência necessários à manutenção e reprodução do trabalhador e de sua família. Portanto, seu valor corresponde ao tempo socialmente necessário para a produção dos meios de subsistência do trabalhador e de sua família. Por isso, pode-se ver que a variação na força produtiva, aumentando ou diminuindo o tempo social necessário para produzir esses meios, determina a elevação ou diminuição do valor da força de trabalho. Sobre essa mercadoria específica é necessário esclarecer que:

As próprias necessidades naturais, como alimentação, roupa, aquecimento, moradia etc., são diferentes de acordo como o clima e outras peculiaridades naturais de um país. Por outro lado, o âmbito das assim chamadas necessidades básicas, assim como o modo de sua satisfação, é ele mesmo um produto histórico e depende, por isso, grandemente do nível cultural de um país, entre outras coisas também essencialmente sob que condições, e, portanto, com que hábitos e aspirações de vida, se constitui a classe dos trabalhadores livres. Em **antítese às outras mercadorias**, a **determinação do valor da força de trabalho contém**, por conseguinte, **um elemento histórico e moral**. No entanto, para determinado país, em determinado

período, o âmbito médio dos meios de subsistência básicos é dado (MARX, 1985, p.141, sem grifos no original).

Além disso, a transformação da natureza humana em força de trabalho específica para determinada atividade exige determinada formação ou educação, mais ou menos de acordo com o grau de mediaticidade da atividade. Essa formação ou educação é um elemento que entra no tempo social gasto na produção da força de trabalho. Se o preço pago pela força de trabalho se limita ao mínimo necessário à sua existência fisiológica, isso significa que o seu preço caiu abaixo do seu valor. Significa que essa força de trabalho vai ser reproduzida de forma atrofiada⁴⁵ (Idem, *Ibidem*).

O trabalhador aliena o valor de uso de sua força de trabalho que só se realiza ao final do período contratado, momento em que a sua mercadoria é paga. No caso de mercadorias em que a “alienação formal do valor de uso mediante a venda e sua verdadeira entrega ao comprador se separam no tempo, o dinheiro do comprador funciona geralmente como meio de pagamento”. Por isso, são os trabalhadores quem fornecem crédito ao capitalista, entregando-lhes a mercadoria antes do seu pagamento. O consumo do valor de uso da força de trabalho é o “processo de produção de mercadoria e de mais-valia” (Idem, *Ibidem*, pp.143-5). Porém, o consumo não ocorre na esfera da circulação, mas fora dela. Marx faz uma interessante consideração, com evidente ironia sobre a perspectiva liberal da igualdade e liberdade formal dos homens. Comprador e vendedor da força de trabalho são determinados unicamente por sua livre-vontade, isso caracteriza a liberdade jurídica. Firmam um contrato enquanto juridicamente iguais, daí a igualdade. E, finalmente, trocam suas mercadorias, equivalente por equivalente, daí sua natureza de proprietários. Cada um cuidando de seus próprios interesses particulares. Por isso, a investigação tem que se direcionar para a esfera da produção, que Max chamou no início dessa

⁴⁵ A título de exemplo verifiquemos a situação do valor da força de trabalho no Brasil. Conforme o último dado fornecido pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos o salário mínimo nominal no Brasil em maio de 2022 era de R\$ 1.212,00 reais, em confronto com o salário mínimo necessário calculado em R\$ 6.535,40 (DIEESE, 2022). No Estado do Paraná o mínimo praticado em junho de 2022 é de R\$ 1383,80 reais para trabalhadores da agropecuária e de R\$ 1.487,20 para trabalhadores do comércio e da indústria (COUTINHO, 2022). Enquanto o governo do Estado celebrava o reajuste de 10,06% no início do ano (AEN-PARANÁ, 2022) o país apresentava um índice acumulado de 10,60 % de inflação nos últimos 12 meses em janeiro do mesmo ano (CUT/PARANÁ, 2022).

discussão sobre a mais-valia de as costas do processo de circulação. Na esfera da produção se apresentam as reais fisionomias desses ‘personagens dramáticos’:

O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o curtume (MARX, 1985, p.145).

Retomando o ponto onde fizemos nosso *desvio* para discutir o trabalho estranhado em Marx – no qual seguimos expondo as categorias necessárias para entender o trabalho concretamente: o duplo aspecto do trabalho contido na mercadoria (valor de uso e valor) e a forma de manifestação do valor como valor de troca, a sua expressão mais simples, a o dinheiro como expressão monetária do valor, o fetiche da mercadoria e a força de trabalho como mercadoria e o seu valor – tínhamos apresentado o processo de trabalho em seus elementos gerais e independente da forma social. Agora, apresentemos o processo de valorização, conforme Marx para, em seguida, expormos a síntese proposta por Tumolo (2018).

O capitalista compra os fatores necessários ao processo de trabalho, os meios de produção e a força de trabalho, iniciando o consumo de sua principal mercadoria, a força de trabalho, fazendo o trabalhador consumir os meios de produção ao executar sua atividade. A natureza do processo de trabalho não se altera de imediato, por ser executado para o capitalista, porém o processo de trabalho enquanto consumo de força de trabalho pelo capitalista desencadeia dois fenômenos distintos: 1º o trabalhador se põe em atividade sob vigilância do capitalista, para evitar desperdícios de matéria-prima e meios de trabalho; 2º a força de trabalho paga pelo capitalista, e tudo o que ela produz durante sua jornada, pertence ao capitalista. O processo de trabalho é, do ponto de vista do capitalista, consumo de força de trabalho e dos meios e objetos necessários para sua ativação (MARX, 1985, p.154). A partir destas observações Marx confronta o processo de trabalho em geral com o processo de valorização, o processo de trabalho sob a propriedade privada dos meios de produção, compra e venda da força de trabalho, onde esse processo aparece como uma relação entre “coisas que o capitalista comprou” (MARX, 1985, p.154).

O produto desse processo é um valor de uso, o conteúdo da riqueza. Produzido sob a propriedade privada dos meios de produção, esse valor de uso é propriedade do capitalista, para o qual não importa em nada o valor de uso, a não ser na sua função de portador do valor de troca. Além de produzir uma mercadoria para a troca, o capitalista quer “produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-las, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado”. Portanto, ele quer “produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia” (Idem, *Ibidem*, p.155).

O “processo de trabalho”, inicialmente visto, tem que ser tratado agora como “**processo de formação de valor**” porque a unidade de valor de uso e valor da mercadoria expressa a unidade desses dois processos. Para desenvolver essa explicação Marx utiliza uma equação com os seguintes elementos:

- A) produto = fio;
- 2) matéria-prima = 10 libras de algodão = 10 xelins;
- 3) meios de trabalho = fusos = 2 xelins;
- 4) 12 xelins = 24 horas ou 2 dias de trabalho;
- B) produto fio = 2 e ½ dias de trabalho.

Marx previne que o valor aparecer em qualquer desses elementos não muda em nada a coisa. O valor do produto final do processo (fiação), o fio, é estabelecido levando em conta o tempo de trabalho necessário para produzir o algodão (matéria-prima) e os fusos (meio de trabalho). Para que o produto final, o fio, possa expressar esses elementos em seu preço, 12 xelins, existem duas condições: o algodão e o fuso devem ter se tornado um valor de uso, portador do valor; “que somente o tempo de trabalho necessário, sob dadas condições sociais de produção” tenha sido utilizado (Idem, *Ibidem*). Na análise do processo de trabalho deve ser levada em conta a atividade específica desenvolvida, que resulta em diferentes valores de uso. Na análise do processo de formação de valor não importa a especificidade do trabalho, sua concretude, pois é a partir da indiferenciação ou da igualação dos diferentes trabalhos que é possível considerar os diferentes trabalhos como “partes apenas quantitativamente diferentes do mesmo valor total, do valor do fio” (Idem, *Ibidem*,

p.156-7). Marx explica o significado do valor como objetivação de trabalho socialmente necessário: no processo de trabalho, o trabalho muda continuamente sua forma de “agitação” para um “ser”, de “movimento” para uma “objetividade”. E ao término de 1 hora “o movimento de fiar está representado em determinado quantum de fio, portanto determinado quantum de trabalho, 1 hora de trabalho está objetivado no algodão” (Ibidem, p. 157).

Além da atividade do trabalhador ser vista de outra forma, também os outros elementos o são. A matéria-prima se limita a “algo que absorve determinado quantum de trabalho”, transformada pela força de trabalho, o fio “é agora apenas uma escala graduada que mede o trabalho absorvido pelo algodão” (Idem, Ibidem, p.157).

O processo analisado mostra uma força de trabalho hipoteticamente avaliada em 3 xelins, correspondendo a 6 horas de trabalho. Durante um hora essa força de trabalho transforma 1 e 2/3 libras de algodão em fio, ou, 10 libras em 6 horas. Portanto, nestas 10 libras de fio se objetivaram 2 e 1/2 dias de trabalho, sendo: algodão + fusos = a 2 dias de trabalho (que custaram 12 xelins), e força de trabalho = 1/2 dia, ou 6 horas (pela qual foram pagos 3 xelins). “O preço adequado ao valor das 10 libras de fio é, portanto, 15 xelins, o preço de 1 libra de fio 1 xelim e 6 pence” (MARX, 1985, p.158). Como pode, então, surgir a mais-valia, se o valor ao final do processo é igual ao valor adiantado pelo capitalista no início da produção? Os 15 xelins que custam todos os fatores da produção são os mesmos 15 xelins que vale o produto final, as 10 libras de fio.

Examinando a questão mais perto vemos que o valor da força de trabalho está objetivado em meia jornada (3 xelins no exemplo), isto quer dizer que os meios de subsistência necessários para a reprodução diária da força de trabalho (para manter o trabalhador vivo) equivale a 6 horas da jornada de trabalho. Mas, o trabalho objetivado (pretérito) na força de trabalho (ou, o seu valor de troca) e o trabalho vivo que ela irá prestar (seu valor de uso) são coisas completamente diferentes. “O fato de que meia jornada seja necessária para mantê-lo vivo durante 24 horas não impede que o trabalhador, de modo algum, de trabalhar uma jornada inteira.” Fato conhecido pelo capitalista ao comprar essa mercadoria tão especial. A força de trabalho tem a qualidade de criar fios e roupas, mas ela foi comprada por ser fonte de valor e de mais valor do que ela própria possui. O valor de uso da força de trabalho não pertence ao trabalhador

que a vendeu, mas ao seu comprador que pode utilizá-la durante a jornada de trabalho inteira. O fato da manutenção da força de trabalho só custar meia jornada de trabalho mostra que a sua utilização é capaz de criar o dobro do seu próprio valor durante um dia. É bom lembrar que Marx trabalha com números arbitrários, se trata de uma abstração para explicar a mais-valia, pois o valor produzido pela força de trabalho em relação ao seu próprio valor muda entre setores, ramos, países do mundo.

Como o trabalhador deve trabalhar, para efetivar o valor de uso da mercadoria que vendeu, sua força de trabalho, durante uma jornada inteira de trabalho ou 12 horas, uma nova situação se apresenta Seu trabalho vai consumir 20 libras de algodão, transformando-as em 20 libras de fio com o valor de 30 xelins, dos quais: 20 xelins = 20 libras de algodão; 4 xelins = fusos; força de trabalho = 3 xelins. O valor de produção das 20 libras de algodão é de 27 xelins, enquanto o seu preço é de 30 xelins. Ai está a origem da mais-valia que aparece na fórmula $D - M - D'$. Sua origem está na produção, portanto, não pode estar na circulação. Porém, é na esfera da circulação que o capitalista compra a força de trabalho, por isso, também não pode não estar na esfera da circulação a origem da mais-valia. A transformação do dinheiro do capitalista em capital “se opera na esfera da circulação, e não se opera nela” (Idem, Ibidem, p.160). Na circulação se inicia o processo de valorização que ocorre na esfera da produção.

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo (MARX, 1985, pp.160-161).

Essa figura de monstro animado não parece ser demasiada para definir a relação social chamada capital. Mas, ainda, outro elemento importante na definição do capital, conforme a investigação de Marx, é a diferenciação entre o processo simples de formação de valor e o processo de valorização, entre processo de produção de mercadorias e processo de produção capitalista (apesar de estar na explicação do autor foi a partir de Tumolo (2005) que identificamos essa diferença fundamental).

Marx explica que **o processo de valorização é o processo de formação de valor** que se estende até certo ponto. Comparando o **processo de formação**

de valor com o **processo de trabalho**, a diferença reside em que este está voltado à produção de valores de uso, sendo considerado qualitativamente. Aquele diz respeito à produção de valor e, portanto, é observado apenas quantitativamente, apenas em relação ao tempo despendido. Sendo diferenciado o trabalho enquanto “criador de valor de uso” e “criador de valor”, é possível a distinção para compreender o capital: “Como unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é processo de produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho e processo de valorização, é ele processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias” (MARX, 1985, p.161-62). O processo de produção capitalista tem como finalidade produzir capital e não somente produzir mercadorias. Além disso, ele inclui, ao mesmo tempo que se diferencia, do processo de produção de mercadorias e do processo de trabalho simples (produção de valores de uso, produção de riqueza) (TUMOLO, 2018). Isso posto, pode-se avançar para a compreensão do trabalho produtivo de capital, que é o trabalho referente ao processo de produção capitalista, à produção de mais-valia e de capital.

O trabalho produtivo não diz respeito à qualquer característica concreta do trabalho (do professor, do agricultor ou do metalúrgico), ao valor de uso que produz (se é ensino, arroz ou automóvel), ao tipo de necessidade que satisfaz (se é do estômago ou da fantasia), ou ao setor da atividade econômica (primário, secundário, terciário ou serviços). Estes são elementos que constituem o processo de trabalho, não são suficientes para explicar o trabalho produtivo, que existe em “qualquer relação de produção capitalista”, independente do que seja produzido. Considerando os processos de trabalho (o trabalho concreto), contemporaneamente vivemos mudanças abissais se compararmos a produção atual com aquela século XIX, ou mesmo do início do século XX. Aconteceram revoluções que inauguraram novos padrões de produção⁴⁶. Estas mudanças

⁴⁶ “Assim se passou nas chamadas *revoluções industriais*, sendo a primeira no final do século XVIII, expressa pela introdução da máquina a vapor e pela organização na grande indústria, a segundo no final do século seguinte, caracterizada, entre outras coisas, pela criação e incorporação da máquina elétrica, que fermentou a emergência e posterior consolidação do padrão taylorista-fordista e, finalmente, as radicais mudanças que vêm ocorrendo a partir da segunda metade do século XX, assentadas, entre outros fatores, na introdução de tecnologia de base microeletrônica, concomitantes com o surgimento do chamado *modelo japonês*, ou toyotismo” (TUMOLO, 2018, p.63)

qualitativas sobre o trabalho incidem sobre o trabalho concreto, de forma que os trabalhos concretos da atualidade são substancialmente diferentes dos trabalhos no século passado – analisando de perto, poderia se observar mudanças em períodos muito menores, como anos, meses ou até dias (TUMOLO, 2018).

O trabalho abstrato, por outro lado, não sofreu alteração qualitativa do século XIX até hoje, como substância de valor é a mesma coisa. A diferença que pode ser notada é quantitativa, em função do aumento da produtividade do trabalho, maior quantidade de valores de usos é produzida com menor tempo de trabalho abstrato objetivado nessa riqueza. O mesmo é o caso quando trata-se do trabalho produtivo de capital, o trabalho que diz respeito ao modo de produção capitalista não se alterou qualitativamente desde o século XVIII até o século XXI. Quando Marx realiza o estudo histórico dos processos de trabalho e suas modificações (a cooperação simples, a manufatura e a grande indústria, nos capítulos XI, XII e XIII do *O Capital*), ele estava investigando as formas de extração de mais-valia absoluta e mais-valia relativa do trabalhador pelo capitalista. Assim, as modificações que o trabalho sofreu em relação aos períodos anteriores do capitalismo é um dado real ao se pensar no trabalho concreto e seus processos de trabalho. Todavia, quando o trabalho em foco é o trabalho abstrato, o valor ou o trabalho produtivo de capital, nenhuma alteração pode ser constatada em sua natureza (TUMOLO, 2018). Tais análises são decisivas no atual momento histórico-social e suas correspondentes produções nas ciências humanas, em especial nas ciências sociais. Pois, parece ter se tornado um certo lugar comum a contestação da validade explicativa do trabalho no meio científico, mediante a afirmação de perspectivas relativistas, que defendem o pluralismo ou o ecletismo teórico-metodológico (TUMOLO, 2018; TONET, 2007a; 2007b; NETTO, 2002).

Na Educação Física, a título de exemplo das produções que se desenvolvem a partir desse ambiente acadêmico, Neira (2021) expõe a compreensão de que insistir em teorias (consequentemente em propostas pedagógicas) baseadas no materialismo histórico ou na ação comunicativa⁴⁷ (em

⁴⁷ O autor chama o trabalho com essas perspectivas de “negacionismo científico”. Todavia, aludir a duas perspectivas teóricas opostas entre si (materialismo histórico e ação comunicativa), colocando no mesmo balaio autores com implicações teórico-políticas tão diversas, expressa, para dizer o mínimo, uma leitura ao gosto do pós-modernismo, eclética, descompromissada com a apreensão do real na sua totalidade, com a condenação da possibilidade de que a ciência

detrimento da psicologia do desenvolvimento) implica em optar por uma proposta sem efetividade na escola. Em seguida, condena que as práticas corporais não sejam compreendidas como “textos da cultura, perpassados por relações de poder que produzem as diferenças de classe, raça, etnia, religião, gênero e orientação sexual”, pois ou os professores optam pelo aprimoramento das habilidades motoras, ou o ensino dos esportes, ou a perspectiva hegemônica da saúde ou pela “denúncia à ideologia capitalista incrustada nas manifestações da cultura corporal” (p.1). Isso tudo em função da negação ou da ignorância “dos argumentos pós-estruturalistas e pós-colonialistas”, bem como, de uma visão restrita da produção do conhecimento que repele os “gestos investigativos” presentes nos métodos de pesquisa criados na “pós-modernidade” (p.1). Em direção oposta a esta, discutiremos a seguir o trabalho docente e sua expressão na Educação Física.

3.3 TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

3.3.1 Precedentes históricos do trabalho docente: século XIX a 1970

Inicialmente, indico que na produção consultada sobre trabalho docente as diferenciações entre processo de trabalho, processo de formação de valor e processo de valorização não foram constatadas. Isso é compreensível e coerente considerando os escopos dos trabalhos e suas fundamentações teóricas. Porém, para nossa investigação do trabalho do professor de Educação Física como singularidade do modo de produção capitalista, bem como, para a explicação sócio-histórica do trabalho docente em educação física, conforme argumentado anteriormente, essa diferenciação é fundamental.

Antes de expor as concepções acerca da atividade desempenhada pelo professor, podemos discutir qual a concepção social acerca do próprio sujeito que desempenha este trabalho. Historicamente, tal concepção apresenta uma dualidade desde os tempos antigos, alternando entre uma figura de prestígio, um trabalhador cuja posição era a expressão de ascensão social, no Egito antigo, à

desvele a verdade, pois existem tantas verdades quantos os possíveis pontos de vista constatáveis.

um escravo que tanto imprimia quanto sofria violência de seus aprendizes; um cidadão desprezível, uma vez que realizava a atividade de ensinar em troca de dinheiro, na Grécia antiga. Em uma sociedade escravista, a associação ao trabalho era, em regra, extremamente mal vista, o que demonstra um caráter interessante dos primórdios da profissão docente, pois ensinar por amizade seria motivo de orgulho, admiração, virtude a quem o fizesse. Desde a Antiguidade, também se pode observar diferentes níveis de mestres que ensinavam das primeiras letras, até os níveis mais elevados da cultura, com status e remunerações diferenciadas. Além desses aspectos sobre a figura do mestre, está presente na história da educação a separação entre uma educação sistematizada – marcada pelo dizer e pelo fazer –, para o comando (que inclui necessariamente a educação para a obediência, em qualquer sociedade de classes), reservada às classes dominantes em oposição a uma educação que acontecia por imitação, na própria atividade do trabalho, reservada para as classes dominadas (MANACORDA, 2002).

No Brasil do século XIX, os professores primários eram identificados como “fracassados social e economicamente”, o que restou para quem não conseguia ganhar a vida de outra maneira. Também, eram adjetivados de forma pejorativa como “carrascos, desleixados, sinecuras”, perfil que justificaria os baixos salários que recebiam. Ao mesmo tempo, uma visão do professor ideal o vislumbrava enquanto um “compêndio de virtudes”, homens extraordinários, com “pureza de costumes” para exercer a “profissão como sacerdócio, ou vocação” (denotando a forte concepção religiosa que norteava o entendimento sobre o docente nesse momento) (CASTANHA; BITAR, 2009. p.2-4). Numa sociedade rural escravista os conhecimentos relativos ao conteúdo e à didática não apareciam no rol de virtudes do professor, associado aos conceitos de pai, espelho, juiz e sacerdote, sendo que o acento na moralidade era ressaltado. Ainda que se fizessem defesas de uma remuneração condizente a tamanhas virtudes, as “condições de vida e trabalho dos professores caracterizavam-se pela miséria, privação, penúria, desconsideração social e deles próprios” (Idem, ibidem, p.5). Além de atestar bons antecedentes, declarar-se católico, passar por exames de conhecimentos, era fundamental que o professor comprovasse idoneidade e moralidade para exercer a função no Brasil do século XIX. Essas exigências, e o forte controle que o Estado exercia sobre os professores dizem respeito à sua

função social no Brasil do século XIX, de “agentes da civilização responsável pela produção e/ou manutenção de uma determinada concepção de mundo” (Idem, *Ibidem*, p.24), ou, difundir e reproduzir o projeto de sociedade harmônica e hierárquica, promovendo a moral da classe dominante junto à população das províncias. Conforme ocorria na França no nascimento da Escola moderna, sua função, e do profissional nessa instituição era formar o cidadão moderno (LEONEL, 1994).

A partir da segunda metade do século XIX o Brasil desenvolve-se sobre a base urbano-comercial, tornando o domínio da leitura e escrita importantes para a integração na vida social. Já em seu período Republicano, no início do século XX, em uma sociedade de economia agrícola-comercial exportadora, o educador encontrava um cenário de organização escolar que não atendia a população em idade escolar na sua totalidade. O analfabetismo da população é um problema constante e de difícil superação no Brasil e, se tem consequências para o desenvolvimento socioeconômico do país, é antes um reflexo deste mesmo desenvolvimento, tanto em termos de modelo econômico, quanto em relação à base teórica das reformas políticas e dos projetos de sociedade estabelecidos nos países - em regra, com modelos importados de centros produtores das referências científicas, culturais, filosóficas e pedagógicas (notadamente a Europa ocidental e os Estados Unidos da América), as quais foram incorporadas e propagadas extemporaneamente, com a marca do atraso. Conforme dados de Ribeiro (2011): em 1920 65% da população até 15 anos era analfabeta; a população em idade escolar matriculada no ensino primário era 30% em 1930 (54 pessoas a cada mil habitantes); dois terços da população em idade escolar estava excluída da escolarização. O elemento que pressionaria para a abertura da escola a amplos contingentes da sociedade, a base industrial, ainda estava ausente (RIBEIRO, 2011).

A formação específica para o exercício do magistério é um aspecto indicativo do avanço na profissionalização deste campo. No Brasil desse período, a formação de professores é ainda mal estruturada, havendo mais de uma modalidade, o curso Normal, sendo o modelo mais avançado, e o complementar, como uma forma precária. Para o professor desenvolver sua prática profissional no Brasil da Primeira República, poderia obter sua formação em no curso Primário Complementar, feito em 4 anos, após ter cursado os 4

anos do Ensino primário. Esta formação era feita sem muitas alterações no currículo, ampliando a formação geral do Ensino Primário e incluindo 1 ano de prática de ensino no último ano do curso. Não necessitava de seleção para o ingresso e as aulas de cada série eram ministradas por apenas um professor. Diferentemente deste modelo precário, o ensino ofertado nas Escolas Normais, como instituições específicas para a formação de professores, contavam com condições materiais adequadas, professores especialistas ou com notório saber, com diplomas em outras áreas (direito, medicina), contratação de inspetores de ensino remunerados pelo Estado. Essa dualidade na formação implicou na figura do professor complementarista, hierarquicamente abaixo do professor normalista. O curso de formação superior era uma possibilidade, em uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (a de São Paulo criada em 1934) ou especificamente de licenciatura, como a Faculdade de Pedagogia, implantada em 1939 (CALDAS, 2022).

O declínio das oligarquias no Brasil se dá no contexto do desenvolvimento da nova base econômica, com o crescimento do número de indústrias, de operários, e do capital industrial, se consolidam a burguesia industrial (composta parcialmente por fazendeiros e ex-fazendeiros) e o operariado. A burguesia, além da relação de dominação com os trabalhadores, entrava em choque com certos setores das classes dominantes, como os cafeicultores. Os trabalhadores, nova força política a se colocar no terreno histórico, objetiva suas insatisfações em manifestações como os movimentos grevistas de 1917 e 1918. No entanto, os políticos deste momento ou ignoram ou tratam o novo sujeito político como caso de polícia. Os setores médios, a pequena burguesia urbana, também cresce nesse período, composta de grande massa de funcionários públicos, empregados de comércio, profissionais liberais, intelectuais e militares (oriundos da própria camada média). Nesse contexto, a atuação do professor encontrará um profundo embate teórico, entre teorias e perspectivas de formação, onde se opõem uma concepção conservadora (humanista, abstrata) e uma concepção moderna (científica, prática), representada pelos educadores católicos e pelos educadores novos. A dualidade entre ensino profissional, para os pobres e ensino superior, para os ricos, se mantém. Não obstante ambos os movimentos visarem transformações dentro da ordem, as reformas propostas pelos educadores novos (ligado ao capital urbano-industrial) foi acusado pelos

educadores católicos (ligados ao capital agrário-exportador) de serem comunistas, tendo em vista aterrorizar a base social, imobilizá-la e levando-a a reagir à mudança. Ação que refletia o contexto social mais amplo, pois em 1932 era criada a Ação Integralista Brasileira por Plínio Salgado, movimento autoritário, nacionalista e anticomunista que, sob o lema *Deus, Pátria e Família*, visava controlar os conflitos de classe de forma autoritária. Sua composição era de setores médios da população brasileira (RIBEIRO, 2011).

O movimento renovador da Escola Nova carece de enraizamento histórico, enquanto uma possibilidade de teoria educacional, no sentido de responder a questões da sociedade brasileira. A via brasileira de passagem da velha sociedade para a sociedade urbano-industrial não foi a mesma da Europa (luta entre burguesia nascente e senhores feudais), da América do Norte (que rompe com sua situação de colônia periférica e dependente). Aqui se constitui esse tipo de sociedade sem o enfrentamento da situação de periferia e dependência, de forma que a situação estrutural, institucional e educacional é diferente. A divisão da sociedade entre classes, detentora e destituída dos meios fundamentais de produção, inviabiliza a concepção de homem e os princípios democráticos subjacentes à esta concepção pedagógica. Assim, a educação sob o governo militar de 1937 a 1945 dá ênfase ao trabalho manual, nas escolas primárias, normais e secundárias. O segundo Governo de Getúlio Vargas (1951-1954) é marcado pela influência do capital financeiro e industrial, com pequenas e médias empresas de capital nacional e as grandes empresas subordinadas, em grande medida, ao capital estrangeiro. A organização escolar, até 1955 é marcada pela contradição quantidade x qualidade. O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases, encaminhado em 1948 (atendendo ao artigo n.º56 da Constituição de 1946) seria aprovado após treze anos, em 1961. O papel do professor que atuava nesta escola, em particular no Ensino Secundário, seria o de formar as individualidades condutoras, portadoras das concepções que deveriam ser inculcadas nas massas. O professor deveria ter cuidado especial com a educação moral e cívica dos alunos, formando o patriotismo, desenvolvendo nos adolescentes a moralidade, o espírito de disciplina, dedicação aos ideais e consciência de responsabilidade, além da capacidade de iniciativa, de decisão e a força de vontade, conforme a exaltação de Capanema (RIBEIRO, 2011).

A década de 1950 mostra um crescimento do Ensino Normal fortemente na rede privada, resultando em muitas críticas em função da qualidade do ensino que resultava em profissionais com pouco preparo para o ensino e, subsequentemente, no desprestígio dessa modalidade. A reforma do ensino superior mediante a lei n.º5540 de 1968 determinou a criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, constituindo-se em centros de pesquisa educacional, formação pedagógica e atualização profissional. A Lei A Lei n.º 5.692 de 1971 eliminou a formação de professores no Ensino Normal Primário (Complementar) e equiparou a Escola Normal, agora com o nome de Habilitação Específica para o Magistério, aos demais cursos de nível médio (ensino de segundo grau ou ensino secundário). Este curso, com duração de 3 anos, habilitava para o ensino da 1ª a 4ª série, sendo necessário a formação em nível superior, em Bacharelado ou Licenciatura Plena (Pedagogia e demais componentes curriculares) para lecionar em qualquer série do primeiro ao segundo graus. A década de 1980 trás diversas críticas ao caráter tecnicista da educação, com estudos dos processos educativos que concebem a Pedagogia como práxis, campo de investigação da educação, do ensino, do trabalho pedagógico realizado na prática social e caracterizado pela articulação dialética de teoria e prática (CALDAS, 2022).

A partir da década de 1950 o Brasil implanta o Modelo Associado de Desenvolvimento Econômico. Com grande entrada de capital estrangeiro no país a indústria entra na sua segunda fase de substituição de importações, produzindo equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos. Esta base com capital de origem externa acaba por esvaziar o projeto político nacional-desenvolvimentista. A economia caracterizada por predomínio de capital estrangeiro, indústria de bens de consumo de luxo, monopolização precoce na economia, intensificação da concentração de terras e a formação de capital bancário (basicamente especulativo) acabou incorrendo em alguns erros, tais como o enriquecimento de uma minoria mediante o empobrecimento da camada popular, expansão industrial sem industrialização e desenvolvimento nacional, abandono e empobrecimento do Nordeste, manutenção da estrutura agrária incompatível com o desenvolvimento industrial e a permissão da entrada de capital estrangeiro (com condições privilegiadas) sacrificando o capital nacional (desnacionalização da burguesia industrial) (RIBEIRO, 2011). Findado

o período de expansão da industrialização brasileira, frente a uma crise do capitalismo nacional, o governo de João Goulart propõe uma saída da crise de caráter nacionalista, propondo as reformas de base, que focavam principalmente pontos como a reforma agrária (quebra do monopólio oligárquico da terra com reversão do êxodo rural), racionalização das fontes de fundos públicos (reforma fiscal e tributária), reforma bancária (criar sistema de crédito para o financiamento da continuidade do processo de industrialização pesada), reforma política (direito de voto aos analfabetos), reforma universitária (liberdade de ensino e abolição da cátedra vitalícia), reforma da constituição (delegar poderes legislativos ao presidente) e plebiscito para a modificação da constituição para referendar as reformas de base, reforma urbana (regularização social do uso dos solos urbanos). Tais reformas não tinha intenção de uma guinada ao socialismo, pelo contrário, visavam a ampliação do mercado interno, condição para o desenvolvimento industrial do país, para levar o capitalismo brasileiro a um novo estágio⁴⁸ (NETTO, 2014; RIBEIRO, 2011).

Nesse contexto, a preocupação do governo com a Educação pode ser medida pelo investimento feito. Entre 1955 e 1965 a pasta da Educação e Cultura ficou em 4º lugar nas despesas realizadas pela União (5,7% e 9,6% respectivamente). Contudo, outras três áreas receberam 73,1% (1955) e 76,1% (1965), a saber: Ministérios da Guerra, da Fazenda, da Viação e Obras Públicas. Entre 1960 (população= 70.992.343) e 1970 (população= 94.508.554)⁴⁹ o

⁴⁸ É interessante notar que os jovens professores em formação, ao se debruçarem sobre o período para entender o papel da educação neste momento, ao se defrontarem com textos que discutem o prelúdio do golpe de 1964 (que contém os argumentos dos intelectuais conservadores, das Forças Armadas ou externos a ela), tendem a assimilar que havia a possibilidade ou intenção de implantar o socialismo nestas reformas. Em outra direção e intenção, os falsificadores da história que afirmam ter sido um movimento dos militares para salvar a sociedade brasileira do renitente fantasma do comunismo. Conforme as explicações de Netto (2014), as reformas de João Goulart tinham o caráter nacionalista democrático e o movimento político era de transformação de uma democracia restrita em uma democracia de participação ampla. A imprensa, com verbas estrangeiras (dos EUA especialmente) e de capitalistas brasileiros, pintavam o governo de Jango como corrupto, incompetente, ligado a manobras sindicalistas, comunista, violador dos valores da civilização cristã e ocidental. Emissoras de rádio, jornais e revistas manipulavam a opinião pública, enquanto a direita e os extremos conservadores agiam na legalidade e na conspiração, com participação de diversas organizações conservadoras (especialmente o Instituto Brasileiro de Ação Democrática-IBAD, orientado pela CIA e financiado pelo empresariado brasileiro e estrangeiro, interferindo em políticas antigoverno em todos os Estados da Federação).

⁴⁹ Sobre a expropriação contemporânea, a migração crescente de populações do campo para as cidades indica que massas crescentes da população mundial estão quase completamente subordinadas, a cada dia mais, à dinâmica mercantil na qual vendem sua força de trabalho sob quaisquer condições. Em 1950 a população urbana mundial era de 30%, em

número de analfabetos diminuiu em 5,8%, mas aumentou em números absolutos na ordem de 2.332.074 pessoas. As matrículas e o pessoal docente do ensino primário aumentaram mais que 100% entre 1955 e 1965 (de 141.956 para 351.466 professores), sendo que 40% dos professores não tinham formação específica (normalista). No ensino secundário, no mesmo período, as matrículas quase triplicaram, enquanto o pessoal docente quase duplicou (de 73.885 para 144.943 professores). No processo de tramitação do projeto da LDB (projeto de Lei na sua primeira forma apresentado em 1948) entre 1958 e 1961 o substitutivo Carlos Lacerda é largamente favorável aos interesses da Escola particular, iniciando-se ampla campanha extra-parlamentar defendendo (defensores da escola particular) ou confrontando (defensores da escola pública) este substitutivo. A Igreja católica acusa a escola pública de desenvolver a inteligência (instrução) sem formar o caráter (educação), relacionando até o aumento da criminalidade à escola pública (somente a escola confessional formaria integralmente para a vida). O argumento jurídico de que a família era anterior ao Estado era utilizado, tendo os pais o direito e o dever de ministrar a educação física, moral e religiosa. E, novamente, a acusação sobre os defensores da Escola Pública de serem socialistas, comunistas, radicais de esquerda e inimigos de Deus, da Pátria e da Família (RIBEIRO, 2011).

Os defensores dos ideais novos reivindicavam que nem Estado nem Família determinassem o tipo de educação, mas que os grupos sociais propiciassem as condições para cada um responsabilizar-se por sua formação, mediante o que a escola pública era a mais adequada. Também, em meados de 1960 surgem os movimentos de educação popular, objetivando possibilitar à população adulta participar ativamente da vida política do país. A Universidade de Brasília é criada em 1961, tendo como seu primeiro Reitor Darcy Ribeiro, tenta superar o transplante cultural e criar uma perspectiva brasileira sobre os problemas educacionais. Logo após o Golpe Militar, em 9 de abril de 1964 a universidade é invadida pela tropa do exército, com quatorze ônibus e três ambulâncias, pois esperavam resistência armada dentro da universidade

2007 chegou a 50% (FONTES,2010). [2020 = 56,2% da população mundial era urbana. Fonte: <https://www.ecodebate.com.br/2021/01/27/o-mundo-mais-urbanizado-e-as-cidades-virando-saunas/>]

[confirmando que a ideia de que professores e cientistas são comunistas não é novidade dos nossos dias], culminando em perseguições, prisões e demissões que levou 90% do corpo docente da instituição (210 professores) a pedir demissão. A constituição de 1967 era anticomunista, antidemocrática, antirreformista, antidesenvolvimentista e pró-americana. O terror político é acompanhado do terror econômico: favorecimento de empresas multinacionais (monopolistas) em desfavorecimento das pequenas e médias empresas nacionais; o grupo composto por dirigentes, engenheiros, advogados, relações públicas ligados às multinacionais e seus interesse aumenta substantivamente; enfim, o golpe militar de 1964 serviu para consolidar o modelo econômico gestado de 1955 a 1964, resultou no aumento dos recursos aos ministérios militares (subiu 16% entre 1965 e 1970) e na diminuição dos recursos com educação (caiu 0,25% no mesmo período) (Idem, *Ibidem*).

À educação e, portanto, ao professor como seu responsável, é atribuída a função social de promover o desenvolvimento, a democratização e a equalização por meio do acesso à educação escolarizada. Teoria do campo da economia, a Teoria do Capital Humano⁵⁰ explica a educação do indivíduo como fator de desenvolvimento econômico pessoal e social (colocando o trabalhador, ideologicamente, em situação de igualdade com os donos de qualquer meio de produção), a educação é integrada ao trabalho e abrindo a todos a participação

⁵⁰ Nos anos de 1950 Theodor Schultz (1962)^a percebeu que “nos Estados Unidos, muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico do capital humano é a educação” (*apud* FRIGOTTO, 2001, p. 39-40), mas especificamente a educação escolar. Desenvolvida nos EUA em pleno Período de Ouro do pós Segunda Guerra (fase de acelerada expansão do capital), quando se alcançou algo próximo ao “pleno emprego”, contexto que possibilitou a existência de um Estado com amplas bases sociais, ampliando de forma significativa o acesso das pessoas à educação. Naquele momento havia uma certa garantia da incorporação do trabalhador ao mercado de trabalho, com salários atraentes. Essa teoria foi exportada para os países periféricos, justificando seu desempenho econômico devido ao baixo investimento em educação, negando a divisão internacional do trabalho, o desenvolvimento desigual e combinado, os movimentos de colonialismo, imperialismo, etc.. Com o acirramento da crise capitalista, a Teoria do Capital Humano foi revitalizada, mediante a realidade que não garante mais a incorporação dos trabalhadores ao mercado de trabalho, a educação habilita para a competição no mercado de trabalho, e essa proposição da economia da educação sustenta o discurso da formação para a empregabilidade. A Teoria do Capital Humano se tronou “um forte substrato ideológico para essa mudança” (AZEVEDO, 2019, p. 888), o que explica sua forte presença nos documentos de políticas públicas para a educação e para a formação de professores, em nível nacional e internacional (vide documentos emanados dos organismos internacionais destinados a “ajustar” a educação ao atual estágio de desenvolvimento do capital).

^a SCHULTZ, Theodor. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

nos benefícios sociais e econômicos também se converteria em prioridade dos programas de financiamento do Banco Mundial do final de 1960 em diante (FRIGOTTO, 2001; 2004; FONSECA, 2004). A formação e atuação profissional do professor são ditadas, fortemente, pelas demandas do mundo produtivo, tanto em relação aos construtos ideológicos quanto em relação à necessidade de conhecer e relacionar seu objeto de ensino ao trabalho contemporâneo, haja vista a preferência do regime militar pelo ensino técnico/profissional, a influência da perspectiva tecnicista em educação (sobreposição do método ao professor e aos alunos), como reflexo da divisão internacional do trabalho e a orientação da educação nacional aos interesses estrangeiros.

3.3.2 Produção teórica sobre trabalho docente

O trabalho docente é objeto sistemático de pesquisa desde o final de 1970, onde os temas centrais eram organização do trabalho docente e gestão da escola, sendo sucedidos pelas investigações sobre profissionalização e proletarização docente, organização escolar e feminização do magistério. No final dos anos 1980, são incorporados os temas relativos à cultura, raça, etnia, relações de gênero e subjetividade. Nesse contexto, são tratadas as reformas educacionais e a formação do novo professor, com as habilidades e competências exigidas pelo mercado. Na década de 1990, as pesquisas sobre trabalho docente tratam, em sua ampla maioria, sobre os processos de trabalho, sendo as temáticas predominantes a formação docente e a profissionalização. Nos anos 2000 as pesquisas trataram sobre o trabalhador docente e o produto do trabalho dos professores (formação e produção de conhecimentos). Nas pesquisas sobre trabalhador docente os temas foram precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente, descentralização gerencial, submissão das instituições e docentes à múltiplos sistemas avaliativos. Em relação ao produto do trabalho docente, as discussões giraram entorno dos impactos das reformas educacionais, integração da educação à esfera produtiva e as novas demandas para a ciência e a tecnologia. (REIS et al., 2020).

Para Xavier (2014), na produção científica sobre a história da profissão docente, considerando Brasil e Portugal, até meados da primeira década dos anos 2000 há uma predominância dos estudos sobre formação docente em

relação aos temas relativos à carreira profissional, condições de trabalho e associativismo docente, sendo a periodização predominante do século XIX ao século XX. Na produção em línguas francesa, inglesa, espanhola e português (Brasil e Portugal) a autora identifica a recorrência e centralidade da identidade profissional, das características culturais dos professores e das mudanças na organização do trabalho e nas representações sobre profissão docente (reconhecimento social da profissão e mal-estar docente). Sintetiza três princípios para compreender melhor a profissão docente: 1) A escola e o professor são construções históricas, a visão sobre eles muda com o tempo. 2) A escola cria permanentemente um público, socializa indivíduos, cada vez mais dependentes da “experiência escolar” e da intervenção do docente para sua inserção e convivência social. 3) A constatação de que a escola e o professor assumem maior importância nos dias atuais, ao mesmo tempo que são criticados para além de suas atribuições profissionais e das suas condições de trabalho, resultando na injusta responsabilização destes sobre os fracassos escolares.

Nóvoa (1995), no prefácio à 2ª edição de seu clássico *Vidas de professores*, reclama uma perspectiva pós-moderna de ciência para a pesquisa das histórias de vida dos professores, classificando as correntes conservadoras como pré-científicas e as correntes radicais por secundarizar a importância das subjetividades para a pesquisa dos fenômenos educativos. Destaca o trabalho de Abraham (1984)⁵¹ como um marco de novas análises onde o professor (sua vida, carreira e percurso profissional, biografia e autobiografia, desenvolvimento pessoal) é recolocado no centro do debate educativo e das investigações. Da preocupação exclusiva com as práticas de ensino se chega à preocupação com a vida e a pessoa do professor. A pessoa do professor é colocada no centro do debate sobre **identidade docente**. Para ele, três conceitos sustentam o processo identitário dos professores: a) adesão, a princípios, valores, a projetos, investir positivamente na potencialidade de quem se ensina; b) a ação, a escolha da maneira de agir é influenciada por decisões profissionais e pessoais, considerando que algumas técnicas e métodos se alinham mais a maneira de ser do professor do que outros; c) a autoconsciência, a reflexão do professor sobre sua própria ação, fundamental na ação docente pois, mudanças e

⁵¹ ABRAHAM, Ada. **O professor é uma pessoa**, livro de 1984.

inovações dependem do pensamento reflexivo. A identidade não é um produto, é lugar de conflitos, espaço de construção do ser e estar na profissão, por isso processo identitário é mais adequado, pois demonstra a forma como cada um se sente e se diz professor. A construção das identidades é um processo complexo, que decorre do sentido da história pessoal e profissional, ao longo de um tempo necessário para refazer as identidades, acomodando inovações e assimilando mudanças. Um problema nesta concepção, conforme o referencial aqui adotado, é que a substância como elemento constituinte está ausente, o caráter da permanência não é apontado, somente o aspecto da mudança. Encontra-se, assim, um acento na aparência e não na essência da coisa, ou, o primado da subjetividade sobre a objetividade (HARVEY, 2001; KOSIK, 1963; TONET, 2016).

O eixo da identidade também aparece em outro autor clássico do campo da pesquisa sobre trabalho docente, Maurice Tardif, em sua obra sobejamente referenciada, *Saberes docentes e formação profissional* (2007). O autor entende que o trabalho docente tem que ser estudado indissociavelmente das demais dimensões do ensino, pois seu saber se relaciona com sua identidade, experiência de vida, sua história profissional, as relações com alunos em sala, com os outros trabalhadores da educação que atuam na escola. O saber docente precisa ser explicado em relação com os elementos que constituem o trabalho docente. Antes de avançar para o entendimento de trabalho de Tardif, sumariamente pode-se afirmar que ele postula, em relação aos saberes docentes, o seu caráter essencialmente social, haja vista que: 1) É um saber partilhado por um grupo de professores com formação comum, trabalhando em uma mesma organização e sujeitos a condicionamentos e recursos (programas, matérias de ensino, regras do estabelecimento etc.) semelhantes. 2) A posse e uso do saber se baseiam em um sistema que garante a sua legitimidade e utilização: universidade, escola, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, ministério da educação e etc. O que um professor deve saber e ensinar não é um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social. 3) O objeto do saber é social, diferente de um operário de fábrica, que trabalha com um objeto, o professor trabalha com um sujeito em função de um projeto de educação, de instrução. O saber se manifesta por meio de relações complexas entre professores e alunos. 4) O que ensinar e como ensinar muda

com o tempo, os saberes dos professores se radicam no arbítrio cultural, na história da sociedade, suas culturas, relações de poder, hierarquias que predominam na educação. 5) O saber do professor é adquirido na socialização profissional. O saber docente não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, ele é um processo de construção ao longo da carreira onde o professor aprende a dominar o ambiente de trabalho, se insere nele e o interioriza.

“Os saberes de um professor são uma realidade social” que se materializa por meio de formação, programas, práticas coletivas, disciplinas, pedagogia institucionalizada e etc. e são, ao mesmo tempo, “os *saberes dele*”. Mas, apesar de afirmar que procura situar o saber do professor entre o individual e o social, ator e sistema, “a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2007, p.16), podemos indicar de antemão, para uma discussão mais aprofundada posteriormente, que cada tipo de saber é uma realidade (do professor, do cozinheiro, do agricultor, do operário, do médico, do advogado e etc.), resultando em múltiplas realidades e, conseqüentemente, podendo haver múltiplas verdades. Isso se constitui em uma barreira para trabalhar com a categoria da totalidade na investigação do trabalho do professor de Educação Física.

Voltando ao autor, Tardif utiliza fios condutores para discutir os saberes docentes: **saber e trabalho**: além de meio de trabalho, o saber é produzido e modificado no e pelo trabalho; **diversidade do saber**: o conhecimento docente é plural, social e se origina da: família do professor, escola onde estudou, universidades, local de trabalho, pares, etc.; sua relação com os saberes expressa suas relações sociais com grupos, organizações e atores; **temporalidade do saber**: o saber dos professores é temporal, a vida escolar anterior à formação profissional desenvolve nos professores crenças, representações e certezas sobre sua profissão, esse saber adquirido sobre o que é o ensino, antes da formação universitária, não é abalado ou transformado após sua formação profissional; existe a relação com a sua história profissional, a identidade e a subjetividade dos professores, “que se tornam o que são de tanto fazerem o que fazem” (p.21); **a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**: os saberes que vêm da experiência do trabalho constituem base da prática e da competência profissional para o professor. Ao aplicar saberes na experiência de trabalho constata-se a reflexividade,

retomada, reprodução, reiteração do que sabe no que sabe fazer, produzindo a prática profissional; **saberes humanos a respeito de seres humano**: o professor realiza um trabalho interativo, o objeto do trabalho se dá através da interação humana: trabalhar seres humanos e com seres humanos; **saberes e formação de professores**: indica a necessidade de reformular a formação de professores considerando os saberes docentes e “realidades específicas” do trabalho cotidiano, articular e equilibrar os saberes produzidos nas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores ao ensinar; ao considerar os saberes cotidianos do trabalho dos professores se renova a concepção sobre a formação, identidades, contribuições e papéis profissionais.

Ao analisar como se constrói o raciocínio de Tardif sobre *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, percebe-se que para ele quanto menos utilidade um saber tem no trabalho, menor o seu valor para o professor. Isso coloca, da nossa perspectiva, o problema do plano em que o professor opera com o conhecimento, como ele pensa e desenvolve o ensino. Porém, a forma mais imediata ou mais mediata, mais pragmática e acrítica, ou mais histórica e contestatória com que o professor trata o conhecimento, o objeto e as singularidades de sua área de ensino, depende da apropriação dos instrumentos científicos e filosóficos, das categorias, dos conceitos de sua área de formação e atuação. Consequentemente, depende das bases de sua concepção de homem e sociedade (FACCI, 2004; FREITAS, 2005; GERMER, 2003), ou seja, traz a tona o problema da especificidade do trabalho intelectual, dos tipos de intelectuais existentes em nossa sociedade e da função histórica que os mesmos cumprem atrelada à reprodução social ou a revolução das condições existentes (GRAMSCI, 2004).

Outra questão relativa ao exposto acima, sobre o eixo *saberes humanos a respeito de seres humano*, Tardif defende a hipótese de que o trabalho e os saberes mobilizados no trabalho interativo precisam de outros modelos que não aqueles do trabalho material, sejam os modelos da tradição marxista ou o da tradição liberal, uma vez que o trabalho “produtor de bens materiais” tem servido de paradigma para o trabalho interativo, constata o fato da escola ter sido idealizada a partir de organizações industriais (produção em série, divisão e especialização do trabalho) e o ensino como um trabalho técnico, racionalizado conforme as abordagens próprias da técnica industrial (behaviorismo clássico),

além das concepções tecnológicas da comunicação que fundamentam as novas tecnologias da informação. Notamos, porém, que o trabalho explicado por Marx não comporta apenas e fundamentalmente a produção de bens materiais. Como argumentamos previamente, a principal categoria para explicar as relações sociais contemporâneas, no edifício conceitual de Marx, é o trabalho produtivo de capital (TUMOLO, 2018) ou o trabalho como protoforma do ser social, ou o trabalho em sentido ontológico (LUCÁKS, 2018; LESSA, 2018). E, ainda, as indicações de Tonet (2010) a respeito do caminho mais indicado para o uso do marxismo para a explicação da educação, que é conhecer a arquitetura geral do pensamento de Marx para, a partir daí, perscrutar o fenômeno da educação neste quadro geral (que o autor entende ser uma teoria do ser social) ou, mediante a análise das relações sociais de produção. De forma que, proceder à análise do trabalho docente sob o “trabalho material” ou “trabalho produtor de bens materiais” pressupondo que esta seria a dimensão em que a teoria de Marx daria a sua contribuição é um reducionismo, ou uma leitura enviesada da produção teórica sobre o tema⁵².

Tardif entende que o trabalho humano é, primeiramente, uma atividade instrumental que se exerce sobre um objeto ou situação, para transformá-los, visando um resultado qualquer. O processo de trabalho sempre supõe uma tecnologia para abordar ou modificar o objeto. A pedagogia é a dimensão instrumental do ensino, a prática concreta do ambiente de trabalho, a tecnologia utilizada pelos professores sobre seu objeto de trabalho (os alunos), com o fim de obter um resultado, a socialização e a instrução, sendo o ensino uma

⁵² Sobre o assunto é importante conhecer a especificidade da educação enquanto complexo do ser social e sua relação com o trabalho, para o que recomendo a qualificada discussão feita por: MELLO, Rosângela Aparecida. A natureza da educação. In: MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. Também, será necessário distinguir a obra marxiana (do próprio Marx) das diversas leituras – parciais, tendenciosas, desiguais, mais ou menos rigorosas e até opostas -, com valores heurísticos e implicações diversas que constituem a produção marxista do século XX. Neste sentido será esclarecedor a investida nos textos de Netto: NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2019. (p.13-59). NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004. Ainda, para uma visão ampla e consistente da concepção científica da história de Marx e Engels, certamente uma *conditio sine qua non* para um diálogo qualificado com essa tradição teórica, indico a introdução detalhada de Florestan Fernandes ao livro organizado por ele: FERNANDES, Florestan. Introdução. In: FERNANDES, Florestan (org.), MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

atividade humana, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Dessa forma, o professor é um trabalhador interativo. As interações com os alunos constituem o núcleo da atividade do professor e determinam a natureza dos procedimentos e da própria pedagogia. a pedagogia é integrada às demais esferas do trabalho humano, ao trabalho humano em geral, como uma das atividades que objetivam a produção de um resultado qualquer. O autor delinea que os componentes do processo de trabalho docente são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho, conforme se verá a seguir.

Quanto **às finalidades, os objetivos do trabalho dos professores**, estes configuram uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos e remotos, difíceis de serem avaliados, servem como um foco geral na tarefa real; são gerais, não operatórios, exigem do professor a adaptação às circunstâncias particulares do trabalho, da sala de aula com os alunos, da preparação das aulas e avaliações. Os objetivos são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes (TARDIF, 2007).

Quanto **ao objeto do trabalho docente**, são os seres humanos, que pressupõem relações humanas. O objeto, o ser humano, tem características de individualidade e heterogeneidade, socialidade, afetividade, e a atividade, que coloca o problema da relação/necessidade entre liberdade e o controle. O componente da individualidade, o indivíduo que aprende, impõe problemas que não têm soluções gerais ou universais, mas situações complexas, instáveis e únicas referentes às particularidades dos alunos. As generalizações, receitas e técnicas não são definitivas. Os alunos são heterogêneos, possuem capacidades e possibilidades de ação e de aprendizagem variadas, suas origens sociais, culturais, étnicas e econômicas são heterogêneas, além das diferenças cognitivas e afetivas. Características do aluno como gênero, raça e classe social podem se refletir em atitudes e reações diferentes dos professores. Por ser social, fora do tempo de aula os alunos recebem influências que fogem completamente do controle dos professores. Além da socialidade a afetividade dos alunos se manifesta na atividade de ensino, gerando simpatia ou antipatia, um bom andamento dos trabalhos, ou o bloqueio destes. O trabalho docente tem

um profundo traço afetivo e emocional. Os alunos são ativos e podem oferecer resistência às ações do professor. A ordem na sala de aula e na escola resulta de imposições/negociações das atividades de professores e outros agentes escolares frente aos alunos. Os professores basicamente precisam gerir relações com seus alunos, por isso a pedagogia é feita essencialmente de tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação (TARDIF, 2007).

Quanto **ao resultado do trabalho docente**, Tardif (2007) argumenta que o produto do trabalho do professor é difícil de ser julgado quanto ao seu resultado, inclui a socialização, que pode se manifestar muito depois do período de escolaridade. Os produtos industriais podem ser observados, manipulados, avaliados, medidos sem o trabalhador que os produziu e fora da fábrica. No caso do produto do ensino ele é consumido (aprendizado) ao mesmo tempo em que é produzido (ensino), é difícil separar o trabalhador do seu produto e observar este fora do lugar onde é produzido. Este produto é uma “intangibilidade”, diz respeito a atributos humanos e sociais, difíceis de serem medidos e avaliados. O resultado do trabalho dos professores (a socialização dos alunos, a retenção do que foi ensinado, a aprendizagem significativa, o espírito crítico) não é fácil de ser avaliar, não é claro.

Em relação às **técnicas e os saberes do trabalho docente**, Tardif entende que as verdadeiras tecnologias do ensino correspondem à interação que possibilita ao professor atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. A interação, ou as tecnologias da interação são: a coerção, a autoridade e a persuasão. O professor se utiliza delas para garantir que seu programa de ação seja o adotado, em detrimento das ações desencadeadas a partir dos alunos. A coerção consiste em comportamentos punitivos reais e simbólicos dos docentes na interação com os alunos (da escola: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência; do próprio docente: olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar com o dedo). Não existe educação sem coerção sem constrangimento ou coerção simbólica. Os alunos são mantidos fechados na escola e na sala de aula por muitos anos, submetidos a programas de ação que não escolhem, avaliados em função de critérios abstratos e frequentemente dolorosos (simbolicamente). Existe o poder do constrangimento e o poder legítimo, que pode se basear: a) na autoridade tradicional (tradições,

convenções - o professor é o adulto); b) na autoridade carismática (qualidades do líder ou chefe - capacidade do professor conseguir adesão dos alunos); c) na autoridade racional-legal (normas impessoais, direito, código de ética incorporados na organização - regulamentos da organização escolar e da sala de aula). A autoridade do professor depende do respeito que impõe aos alunos sem usar a coerção, está relacionada ao seu papel dentro da escola e a sua personalidade, seu carisma pessoal. Finalmente, a persuasão – consiste em convencer o outro ou fazê-lo acreditar em algo. Apoiase nos recursos de retórica da língua e baseia-se no fato de que os seres humanos são suscetíveis de serem afetados (impressionados, iludidos, convencidos) em suas paixões (temor, desejo, inveja, cólera, etc.). A persuasão faz parte da educação desde os sofistas, a língua é o vetor principal da interação, a palavra é um ato que visa modificar o outro. Por meio da linguagem os professores conseguem fazer com que os alunos partilhem significados relativos à ordem física e simbólica da escola e da sala de aula.

O último elemento do processo de trabalho docente exposto por Tardif é o **professor enquanto trabalhador**. O trabalho docente é um conjunto de interações personalizadas com os alunos para conseguir suas participações em seu próprio processo formativo. Essas relações exigem o envolvimento pessoal do professor, por isso a personalidade do professor é um componente essencial do trabalho docente. É um *trabalho investido ou vivido*, pois o professor investe no seu trabalho o que ele é como pessoa. Por isso, é identificado ao trabalho emocional, que requer mais do que as capacidades físicas e mentais, que exige grande investimento afetivo do trabalhador. Além da personalidade a afetividade, as emoções e a sensibilidade fazem parte do processo de trabalho, por consequência, *a própria pessoa* torna-se um *instrumento do trabalho*, um componente tecnológico em profissões de interação. É um trabalho: profundamente envolvente com dificuldade para o trabalhador de separar-se ou estabelecer um limite com ele; se relaciona com o *trabalho moral*, que atende pessoas em situação de dependência, tendo um peso ético sobre o trabalhador - os professores que interagem com crianças com os mais diversos problemas (ainda, a questão da equidade na relação grupo/indivíduo; a dimensão ética do componente simbólico do ensino e; a escolha dos meios empregados); tem um aspecto artesanal, pois precisam elaborar seus instrumentos, construir seus

locais de trabalho, a subjetividade do trabalhador interfere em seu ambiente de trabalho - “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar” (TARDIF, 2007, p.145). Cabe destacar, neste eixo, que ao levantar o problema de quem julga o trabalho do professor e em função do que, Tardif cita alunos, pais, administradores, professores, conselheiros pedagógicos, funcionários, sindicalistas, jornalistas, etc..

Elucidada a exposição sumária deste influente intelectual na discussão do trabalho docente, passamos a algumas considerações críticas sobre suas posições. Sobre a compreensão de trabalho de Tardif há uma distinção clara de nossa concepção, na qual o trabalho é apreendido em suas diferentes dimensões: o trabalho enquanto mediação entre homem e natureza (trabalho concreto), o trabalho como produtor de mercadorias, ou trabalho como produtor de valor (trabalho abstrato) e trabalho produtivo de capital (forma especificamente capitalista). Segundo ponto, a distinção que fazemos, e que aparece como algo indistinto no texto de Tardif, entre o trabalho e a educação, pois enquanto o primeiro se refere a uma relação entre homem e natureza (por teleológico primário), a segunda refere-se a uma relação entre os homens (por teleológico secundário) que visa a reprodução direta e intencional, em cada indivíduo, da socialidade que é historicamente construída pela humanidade (TONET, 2005).

Sobre o objeto do trabalho docente, definido pelo autor como o aluno, é importante ponderar que se a origem social e econômica dos alunos é entendida como heterogênea não pelo fundamento das classes sociais ou de relações sociais de produção, mas na perspectiva de traços de singularidade ou características familiares/culturais, é facilitada uma perspectiva fragmentária da sociedade, entendendo a história a partir da cultura e/ou linguagem e não da produção e reprodução material da vida. Dessa forma, a insistência exaustiva de Tardif sobre os saberes serem sociais exige o questionamento da concepção de sociedade do autor, e de todo o edifício teórico sobre o significado de educação, da relação ensino-aprendizagem e do trabalho docente.

Sobre sua abordagem do professor enquanto trabalhador, especificamente quanto ao aspecto do *investimento afetivo*, perspectivamos que este pode ser um elemento forte na explicação da satisfação do professor de Educação Física com o seu trabalho na escola. Seria um mecanismo de defesa,

da personalidade ou da manutenção da integridade mental dos professores reconhecer como positiva a sua atuação na formação dos estudantes frente a função e importância social atribuída à educação, às cobranças externas feitas à escola e ao professor?

Sobre as questões do envolvimento afetivo no trabalho investido e sobre situar o próprio professor como um instrumento de trabalho, várias questões de análise decorrem de tal elaboração. A definição de força de trabalho de Marx (suas capacidades físicas e mentais, dispêndio produtivo de cérebros, músculos, nervos e mãos humanos) considera o trabalhador em sua integralidade, não se separa o homem em partes para a execução do trabalho. Tal qual argumentamos historicamente na Educação Física que o estudante vai inteiro, na sua totalidade para as aulas práticas nos espaços externos à sala de aula (seu cérebro não fica na sala). As capacidades físicas e mentais não se dissociam do humor, das condições e da saúde psicológica, do envolvimento afetivo do trabalhador, como a própria escola humanista da administração já percebeu na sua busca de intensificar a produtividade no trabalho, corações e mentes do trabalhador têm que ser cooptados (JINKINGS, 2005). Finalmente, identificar o trabalhador ao instrumento de trabalho inviabiliza o movimento analítico, por meio da abstração, do processo real do trabalho, tal qual a identificação e indistinção entre sujeito e objeto inviabiliza a explicação mais avançada sobre a relação entre conhecimento científico e prática social (LAZARINI, 2015).

Ao argumentar que o trabalho docente carrega aspecto artesanal e que, não existe maneira objetiva de ensinar, entendemos que fica latente a centralidade da subjetividade, apontada por Tonet (2016). Nessa esteira, a formação dos professores, sua base científica e orientação pedagógica, tem que ser pautada na subjetividade, uma vez que não existe uma objetividade geral no ensino. Todavia, o que seriam as categorias explicativas do trabalho pedagógico, a organização temporal das aulas, os procedimentos específicos de ensino que, via de regra, toda aula apresenta? (FREITAS, 2005). Finalmente, Tardif cita diversos grupos que irão avaliar o trabalho do professor, mas não o principal no contexto político-econômico atual, que são os empresários relacionados ao mercado educacional, um dos aparelhos privados de hegemonia, na acepção gramsciana (FRIGOTTO, 2001; FONTES, 2010).

A respeito da concepção do trabalho docente, no plano da aparência, primeira aproximação com a realidade ou, considerando os elementos do processo de trabalho, não se encontram as maiores contradições. Todavia, a partir da referência epistemológica de análise, a forma como ele é explicado, seus nexos e determinações, se alteram substancialmente. Facci (2004) parte da constatação da realidade onde o trabalho docente é esvaziado e rebaixado e o próprio professor descaracterizado a partir das reformas neoliberais e suas teorias correspondentes, afetando o currículo, a formação dos estudantes, a partir das exigências do mercado. A perspectiva individualista do homem, descolada das suas condições históricas, presente na formação de professores impactará no seu trabalho, como um dos elementos subjetivos considerados nas análises dialéticas, na prática docente. Essa perspectiva é importante, dada a mudança do discurso ideológico sobre a função da educação que, na década de 1960, com a ampliação do acesso à escolarização no contexto do nacional-desenvolvimentismo, era o discurso da educação como meio de mobilidade social, mecanismo de redução das desigualdades sociais, mas na década de 1990, passa a ter como novo eixo do discurso a equidade social. No contexto de reformas político educacionais, orientadas por organismos internacionais pertencentes à ONU, novos paradigmas para a gestão da educação dizem respeito à transformação produtiva com equidade. Os exames nacionais de avaliação e de avaliação institucional modulam o funcionamento das redes assentados nos conceitos de produtividade e eficácia (OLIVEIRA, 2004).

Esta metamorfose conceitual no campo educacional, cuja base social é marcada pela exclusão, anuncia também, a qualidade total, a autonomia e flexibilidade. Sob conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento (FRIGOTTO, 2004). A esse ideário ainda é necessário destacar os conceitos de qualidade total, empregabilidade e competência (FACCI, 2004). Assim, após as reformas político-educacionais iniciadas nos anos de 1980, o trabalho e a experiência profissional docente estão marcados pela competitividade, meritocracia, produtividade, desprofissionalização, subordinação, alienação, fragmentação da categoria profissional, precarização e intensificação do trabalho (REIS; CARDOSO; NUNES, 2020).

Em meio a estas reformas, o professor, um profissional que constitui uma categoria profissional com direitos historicamente conquistados e momentos singulares e universais mediados pelas suas particularidades (FACCI, 2004), é colocado no centro destas transformações e responsabilizado pelo desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que recebe cada vez mais exigências para além da sua especificidade profissional (funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras), contribuindo para o sentimento de desprofissionalização (OLIVEIRA, 2004). A eficiência dos serviços escolares, a competência interna e um sistema interno é baseado no mérito individual, mostrando que a ideia das competências, nos documentos oficiais e no meio escolar são desvinculadas da realidade (FACCI, 2004). Estas reformas implicam na desqualificação e desvalorização dos professores, sua autonomia é retirada, pois não podem participar da concepção e organização do seu trabalho, isso no espírito da legislação que usa o conceito de valorização do magistério para tratar da carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004). Enquanto precisa trabalhar até três turnos para sobreviver, o professor ainda precisa responsabilizar-se por sua própria formação (FACCI, 2004).

Sobre nossa concepção de trabalho docente, primeiramente, é importante demarcar a diferenciação entre educação e trabalho, ainda que a educação seja uma atividade teleológica, um complexo constituinte do ser social (com dependência ontológica em relação ao trabalho), ela está no âmbito da relação homem – homem, enquanto o trabalho, a única atividade que faz a mediação homem – natureza (com dependência relativa da educação) é o momento definidor de toda transformação social, sendo a educação voltada à reprodução social (LESSA, 2007; TONET, 2005; MELLO, 2014). Essa distinção tem consequências fundamentais para as análises e relações que estabeleceremos entre os dois complexos, bem como, para a situação do lugar do trabalho docente na dinâmica social. Assim, o trabalho docente apresenta como finalidade a mediação entre o aluno e o conhecimento científico e tem como pressuposto a organização de processos de apropriação, assimilação e generalização desse conhecimento (LANDINI; PEREIRA, 2015), a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, relação que deve considerar a condição de classe do aluno e do professor, pois não ocorre na mesma condição e com os mesmos objetivos, não é neutra a mediação do conhecimento

pelo professor ao aluno na sociedade capitalista (FACCI, 2004; FREITAS, 2005). O trabalho docente abrange as atividades de ensino e aprendizagem que se dão na sala de aula, e fora dela a elaboração de planejamentos, desenvolvimento de projetos político-pedagógicos, bem como, a gestão escolar (REIS; CARDOSO; NUNES, 2020).

3.3.3 Trabalho docente em Educação Física

Quanto ao trabalho docente em educação física, diferentes pesquisadores do tema se referem ao seu percurso histórico para pensar no significado, conteúdo, métodos de ensino, bem como, ao próprio projeto de formação humana que se mostra hegemônico nessa disciplina escolar em diferentes estágios do desenvolvimento social (ABRÃO; BAYSDORF, 2013; SOUZA; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2018). O trabalho docente de Educação Física é, ao mesmo tempo, comum ao dos outros professores, em relação aos propósitos da instituição, e singular, considerando os conhecimentos e práticas da área, que pode ser observado na natureza dos espaços, na peculiaridade dos materiais, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e nas relações com os demais docentes e com o alunado (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005.)

Para a historicização do trabalho docente em Educação Física, reafirmamos que o trabalho é a categoria central para o estudo do ser social e seus complexos (linguagem, socialidade, educação, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc.) (LESSA, 2012; TONET, 2005), entre os quais a Educação Física. A Educação Física é um complexo permanente na constituição do ser social, necessário para a reprodução do homem de forma integral, mantendo a sua saúde, haja vista a base biológica do ser social, mas compreendendo a transitoriedade histórica e os novos significados que seus conteúdos, o esporte, a ginástica, a dança, a luta, o jogo adquirem na sociedade atual (MELLO, 2014).

Pode-se falar do ensino dos conhecimentos relacionados à Educação Física desde o terceiro milênio, no Egito antigo, com o ensino sistematizado da Natação, um conteúdo presente na educação para o comando, pois ela era uma necessidade para o local onde batalhas seriam travadas (a geografia do Egito e

o desenvolvimento desta sociedade ao longo do Rio Nilo, suas fronteiras ao Norte, com o Mar Mediterrâneo, e ao Leste, com o Mar Vermelho, é elucidativa da necessidade do domínio dessa técnica para batalhas em possíveis guerras internas e externas). Na Grécia arcaica, com o ideal da formação guerreira (onde os mestres aparecem hora como guerreiros mais experientes, hora como figuras míticas), ou no período clássico, com a ginástica (e um mestre específico para ela) e a música como fundamentos da formação do homem (educado de forma a ser um guerreiro na juventude e, para aqueles com maior potencial e recursos financeiros, um filósofo ao fim de sua longa carreira educativa). Na Roma Antiga, a educação guerreira como um aspecto central da formação do romano - a “educação física preparava o cidadão para o uso das armas e a defesa da pátria (e na ofensa da pátria alheia)”, sendo “o principal e mais importante aspecto da formação do homem” (MANACORDA, 2002, p. 101) – se dava por meio de um ensino sistemático de jogos e competições com fins militares. Enquanto havia as palestras e o ginásio na Grécia, como centro de cultura física e intelectual, em Roma os locais destinados à exercitação física eram planícies ou margens de rios - dedicados a Marte, o deus da Guerra (MANACORDA, 2002).

No Brasil do período imperial, considerando a inseparabilidade da história da introdução e do ensino sistematizado da Educação Física da história da instituição militar, a chegada da família real ao Brasil em 1808, com a posterior declaração da condição de Reino Unido a Portugal e Algarves (1815), uma série de instituições é criada por Dom João VI: Secretarias de Estado, Supremo Conselho Militar, Fábrica de Pólvora da Lagoa Rodrigo de Freitas, Imprensa Régia, Academia de Marinha, Escola de Medicina, Jardim Botânico, Escola de Belas Artes, Biblioteca Real, Arquivo Militar, Casa de Suplicação, Academia de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, Banco de Depósito (mais tarde Banco do Brasil), etc.. Mediante a criação de uma Academia de Marinha, a educação física estaria presente na formação militar, o que pressupõe seu ensino sistemático. Em 1823 a Assembleia Constituinte levantou o problema da educação nacional e declarou a necessidade de um tratado completo de educação. A Comissão de Instrução dessa assembleia declara a necessidade da formação corporal no plano educacional a ser criado, afirmando que era necessário um plano de educação que incluísse os aspectos físico, moral e intelectual. Em 1837, de forma mais específica, é apresentado um projeto

educacional para as escolas primárias do Rio de Janeiro que discrimina as disciplinas, entre elas a *ginástica e defesa do corpo*, abrangendo os conteúdos de nado, equitação e dança. O mesmo se segue para as escolas de diversos Estados e para as Escolas Militares nos anos seguintes, inclusive para a Escola de segundo grau. Em 1880 tem-se o registro da contratação de um mestre e uma mestra de ginástica para turmas de 5ª série e para a Escola Normal de municípios da Corte (MARINHO, 19[??]). A função do professor de Educação Física nesta escola, não obstante a especificidade de sua área de intervenção, é a mesma da escola e dos professores das demais disciplinas, formar o homem adaptado a sociedade de seu tempo. De forma mais específica, ao final do Império e primórdios da República, Escola, dentro dela a Educação Física, se voltam à formação do cidadão moderno (MELLO, 2014).

No início do século XX, a Educação Física, cujo conteúdo por excelência era a ginástica, com os métodos importados (francês, alemão, sueco) de caráter mais militar ou mais educativo, fundava-se sobre uma cientificidade de ordem biológica (fisiologia e medicina) de caráter racional, expressando fortemente a busca do civismo ou do nacionalista das nações de onde foram importados, com objetivos higiênicos e eugênicos (SOARES, 2001). Porém, desde o século XIX, até as primeiras décadas do século XX, a Educação Física encontrou resistência à sua implantação, por sua relação com o trabalho manual, próprio dos negros escravizados no Brasil escravista (CASTELLANI FILHO, 2007). A Educação Física, fortemente influenciada pelas instituições médica e militar, encontra os educadores que buscavam modernizar a educação escolar justificando sua necessidade para a formação deste novo homem (para a sociedade que busca o modelo de desenvolvimento urbano-industrial, mas ainda fortemente marcada por suas características resistentes, de um país agrário com economia de exportação). Ela está, portanto, no movimento contraditório da disputa de projetos dos educadores conservadores (ligados à Igreja), que defendem os interesses do capital agrário e os reformadores da educação (ligado à Escola Nova) alinhados aos interesses do capital industrial.

Educação Física foi o tema do VII Congresso Nacional de Educação, realizado no Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1935 (CASTELLANI FILHO, 2007), indicando que os rumos no ensino dessa disciplina eram uma preocupação para além do seu interior, daqueles que pensavam a educação

nacional. A esse respeito podemos destacar um intelectual em particular, Fernando de Azevedo (1894-1974) – que sem medo do exagero, podemos chamar de *Zeitgeist* da Educação e especialmente da Educação Física das primeiras décadas do século passado⁵³ -, envolvido com as grandes reformas educacionais, com a criação da Universidade de São Paulo e com a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (PILETTI, 1994), para ilustrar a amplitude das discussões sobre a importância do ensino desta disciplina na Escola adequada ao Brasil que superaria sua condição de atraso. Em seu incontornável *Da Educação Física* (AZEVEDO, 1960), no *Prefácio da primeira edição* (datado de 1915), o autor pondera que a desconsideração à Educação Física reflete que toda educação que “gravitasse apenas em torno do cérebro, ficaria incompleta, precária, ineficaz”. Além da formação harmônica do corpo, a Educação Física tem a mesma importância na “formação da vontade e do caráter e no exercício das forças volitivas. Ela é parte integrante de todo um sistema de educação”⁵⁴ (p.23-24). Ao discutir *Bases Científicas, objeto e concepção*

⁵³ Conforme o próprio Azevedo, ele iniciou sua campanha pela Educação Física aos vinte e um anos, em 1915, lutando pela criação de uma cadeira de Educação Física no Ginásio do Estado, na Capital de Minas Gerais. Lindolfo de Azevedo (no jornal carioca *O Brasil*) comentou o concurso para esta cadeira (do qual Azevedo participou) e o livro dele resultante: “A cadeira não lhe foi dada, mas o livro ficou”. Outro texto, *O segredo de Maratona – estudo de atlética e eugenia* foi fruto de uma fala proferida em 1919 a convite da Associação Cristã de Moços de São Paulo. Azevedo reflete que nesse momento o Brasil lembra a França de 1864, onde os jovens não se preocupavam com sua exercitação. O que era paradoxal na atitude de um humanista lutando pela educação física naquele tempo, conforme Azevedo (1960, p.10), era “a reação contra o dualismo artificial entre o pensamento e a ação, dominante nas elites intelectuais” em 1920. “[...] podia parecer estranha a atitude de um jovem intelectual que saía a campo para destacar o papel da educação física no plano geral de educação. Como admitir-se que um escritor, de formação humanística, se deixasse empolgar pela educação física a ponto de esforçar-se pela criação de uma cadeira dessa matéria, pleiteá-la como candidato e desencadear campanha em favor da ginástica, dos jogos e dos esportes? Diante dessa atitude singular naqueles dias, inesperada e, por assim dizer, exótica, quase todos sorriam com ironia, como se se tratasse de devaneios ou expansões românticas de rapaz” (AZEVEDO, 1960, p.9-10). E, como responsável pela Educação Pública do Rio de Janeiro e, posteriormente, de São Paulo, relata: Em 1928, no Rio e em 1933, em São Paulo, enviou “algumas dezenas de professores primários para fazerem cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional” na Escola de Educação Física do Exército, antes Escola anexa à Escola de Sargentos (14).

⁵⁴ Na introdução da mesma obra, escrita, contudo, 44 anos após o prefácio da primeira edição, ele afirmaria: “educação física é, antes de tudo e essencialmente *educação*, e, com parte desta, se liga a uma teoria geral da educação [...]. Certamente, a educação física que é educação pela atividade neuromuscular, estimulada e disciplinada segundo planos nacionais de movimentos e exercícios, tem seus objetivos específicos como sejam a saúde, o desenvolvimento físico, a robustez, a agilidade, a graça e a beleza tanto das formas como dos movimentos (euritmia). Mas, em primeiro lugar, além desses fins que lhe são próprios, ela visa fins gerais, - mentais, morais e sociais, como sejam a formação da personalidade e do caráter, disciplina, sentido de cooperação, o *fair-play*, o “belo jogo”, o espírito esportivo, isto é, lealdade,

moderna da Educação Física, reivindica que “[...] a educação física, transformada assim num método rigorosamente científico por seus princípios e pelos detalhes de suas aplicações, que se relacionam com os mais altos problemas da biologia” (idem, *ibidem*, p.37), indicando também, a biomecânica, e as questões psicológicas e pedagógicas. Desenvolve sua obra fundamentando a importância da Educação Física por suas qualidades higiênicas e eugênicas, e especialmente a necessidade da educação física para as mulheres (as “obreiras da vida”) – que deveria ser integral, higiênica e plástica -, até o ponto que de especial interesse, *O papel do professor de Educação Física*. Conforme Azevedo (1960), o professor deve ser superiormente orientado, além de um *psicólogo avisado* um *engenheiro biologicista documentado* e de uma competência técnica acima de toda a crítica. “Nada para o corpo”, era o princípio da educação escolástica, uma educação homicida que considerava o menino um *puro cérebro*. Tão deletério quanto esta é aquela educação, onde um professor incompetente e vaidoso, forma os alunos como máquinas, onde todos se movem a comando, coletivamente, com exercícios uniformes.

A formação dos primeiros professores de Educação Física no Brasil é fortemente influenciada pelos militares, desde a fundação do embrião da Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo por uma missão militar francesa em 1907, que viria a formar os primeiros professores para a disciplina no Brasil (vale lembrar que o *Regulamento de Instrução Física Militar n.º 7* foi instituído como método ginástico oficial a ser ensinado no Brasil a partir de 1921) até a criação da primeira Escola Superior Civil de formação de professores desta disciplina em 1939, na Universidade do Brasil, A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (CASTELLANI, 2007). De meados de 1930 ao fim do Estado Novo a Educação Física atuou em caráter de complementaridade com a Educação Moral e Cívica, promovendo a militarização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico da raça e a preparação ao mundo do trabalho. Castellani Filho (2007) exemplifica a aproximação do governo Vargas com os governos fascista e nazista da Itália e da Alemanha por meio da instituição da Juventude Brasileira (Decreto-lei n.º 2.207 de 1940) e discorre sobre a

elegância de atitudes e de ação, saber ganhar como saber perder, modéstia na vitória e aceitação, com bom-humor, da derrota nas competições” (p.17-8).

obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, inclusive no ensino profissional (artigo 129 da Constituição Federal de 1937), implementado a partir de 1942 por meio da Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei n.º 4073 de 1942; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei n.º 6141 de 1943; Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei n.º 9613 de 1946), com a finalidade da formação do trabalhador adequado - “mão de obra fisicamente adestrada⁵⁵” (p.94) – ao novo patamar do trabalho. Também, fora da escola, a Educação Física se ocuparia para estender o controle sobre o trabalhador, para além do seu tempo de trabalho para o seu tempo de não-trabalho.

A partir de 1950 o Esporte se torna o conteúdo dominante da Educação Física brasileira, marcadamente pela influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos, ganhando mais força após o golpe militar de 1964, que promove a pedagogia tecnicista na educação. A tendência esportiva se torna realidade em todos os níveis de ensino, ocorrendo uma expansão dos cursos de Formação em Educação Física, das pós-graduações, ao tempo que a cientificidade da área é buscada na biologia, na física e na fisiologia, áreas que influenciarão a formação e atuação profissional do professor. Com esta base, a Educação Física atual na Escola para construir a imagem da Nação Grande, por meio da demonstração do país como potência esportiva. Nessa direção, o Decreto Federal n.º 69.450 de 1971 impõe a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino (MELLO, 2014). Além deste decreto, no contexto das Leis n.º 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971, há uma forte orientação tecnicista, com caráter instrumental voltado à conformação da força de trabalho que, à Educação Física, reserva o caráter de um *fazer prático* dissociado da reflexão teórica (CASTELLANI, 2007). Além da formação voltada aos aspectos da higiene, da preparação física e da saúde, a Educação Física era legitimada por sua capacidade de promover valores de hierarquia, disciplina e solidariedade com a Nação, corrigir comportamentos antissociais e reforçar boas condutas (MELLO, 2014).

⁵⁵ Confronte as críticas Herold Júnior (2008) à Castellani Filho (1988), Soares (1994) e Gleyse (1995), por estabelecerem paralelismos entre a fábrica e a escola, como consequência do tratamento pouco apurado da categoria trabalho, resultando na negação da relação entre corpo, educação e trabalho ou, no seu tratamento de forma simplista e linear na história.

A educação física, no campo acadêmico, é identificada como ciência da saúde e sua constituição histórica ocorre mediante o conhecimento e prática pedagógica, sendo uma área do conhecimento constituída por outras ciências (MARINHO,198[?]; CASTELLANI FILHO, 2007; SOARES, 2001; BRACHT, 1999). É de seus conteúdos, seus materiais, seus espaços de intervenção, seus objetivos, suas formas de avaliação, da dinâmica de interação entre alunos e professor e a sua própria especificidade na formação integral do estudante que se pode apreender a especificidade do trabalho docente em Educação Física. Dessa forma, o presente projeto pretende investigar o trabalho do professor de Educação Física em Londrina-PR, das redes públicas de ensino, em uma perspectiva de totalidade. A maior parte das discussões desse tema apresenta uma abordagem fenomenológica, adotando a cultura corporal de movimento enquanto objeto de estudo e ensino por este docente (MELLO, 2014).

Conforme Farias e Nascimento (2012), os primeiros estudos sobre as condições de vida dos professores no trabalho apresentaram como objeto de investigação a ansiedade e o estresse, a qualidade de vida docente não era o objeto de estudo, mas um fator interveniente na prática pedagógica dos professores. Estudos realizados em realidades distintas, observaram fatores similares, como satisfação pessoal e profissional, problemas relacionados ao comportamento dos alunos, condições de trabalho precárias, exaustão e sentimento de frustração eram elementos intervenientes na qualidade de vida dos professores brasileiros. Mediante análise da literatura que trata dos fatores intervenientes na carreira docente os autores concluíram que o cotidiano escolar apresenta situações angustiantes que se relacionam ao estresse e fadiga que resultam em afastamentos temporários ou até no abandono da carreira docente.

Estudo sobre a capacidade de trabalho de professores de Educação Física na Turquia verificou que variáveis (aptidão física, saúde física, saúde mental, tolerância ao estresse, capacidade de trabalho, motivação para o trabalho, ambiente de trabalho, condições de trabalho, experiência própria, administração no local de trabalho) apresentavam relação preditiva com a satisfação no trabalho. Os resultados mostraram que aptidão física, capacidade de trabalho, motivação no trabalho e ambiente de trabalho eram preditores importantes da satisfação no trabalho (ÜNLÜ; FILIZ, 2019). Conforme os autores, a satisfação no trabalho elevada tem uma contribuição importante para resultados positivos

na qualidade das escolas e no aprendizado dos estudantes, para diminuição do desejo de abandono do trabalho e para elevar os níveis de efetividade escolar. Testa et al. (2022), de forma semelhante, afirmam que a percepção positiva quanto a capacidade de trabalho influencia positivamente a percepção de saúde dos docentes, sendo que os professores no ciclo de *afirmação e diversificação na carreira*, que corresponderia ao período entre 7 a 19 anos, segundo FARIAS et al (2015).

Silvestre e Amaral (2019), em estudo qualitativo investigaram os professores da rede pública e São Paulo em relação ao seu tempo livre. Encontraram uma parcela importante dos entrevistados insatisfeita com a quantidade de horas destinadas ao lazer e com a falta de acesso a outros espaços como teatros, shows exposições, indicando como impeditivo a estes a necessidade de gastar dinheiro. Assim, o fato do lazer não se confirmar na realidade como um direito social e sua configuração enquanto mercadoria, somado à intensificação do trabalho, são possíveis elementos explicativos da prevalência do ato de assistir televisão entre os entrevistados. Além da precariedade como traço das práticas de lazer dos professores da SEESP a pesquisa conseguiu demonstrar que as vivências de lazer entre os professores intermitentes, comparadas aos professores estáveis, apresentavam menor tempo e uma limitação maior quanto à sua variedade. Entre os professores intermitentes os interesses do lazer estão concentrados principalmente nos interesses virtuais, não havendo atividades nos campos dos interesses artísticos, manuais e turísticos. Assim, concluem que quanto mais precária a relação de trabalho mais precário se torna o lazer do docente. Por outro lado, Rego e Oliveira (2017) em um trabalho de revisão encontraram estudo com professores da Educação Básica de Santa Catarina no qual os professores com maior a carga horária semanal apresentam menor índice de qualidade de vida. Comparando efetivos e substitutos, os escores superiores de qualidade de vida foram encontrados entre os substitutos, considerando a carga horária menor em comparação aos efetivos. Estes estudos não são especificamente sobre docentes de Educação Física, no entanto, a contradição dos seus resultados quanto as dimensões analisadas se inserem no centro do debate a ser travado sobre o trabalho docente em Educação Física e o trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas em Londrina-Pr.

Testa et al. (2022) investigaram o perfil de estilo de vida, saúde docente e nível de atividade física no lazer no contexto da Covid-19 em professores da rede municipal de ensino de uma cidade no Noroeste do Paraná, encontrando associação significativa entre ser ativo fisicamente e apresentar menor índice de *esgotamento*. No entanto, o resultado é bastante elucidativo sobre a situação dos docentes quanto a um dos fatores necessários para uma saúde positiva, pois 70% dos participantes eram insuficientemente ativos no tempo de lazer. Este grupo de docentes, apesar de apresentar resultados positivos, o esgotamento e as disfunções musculoesqueléticas eram dimensões problemáticas para a saúde docente. O esgotamento foi associado às condições da prática docente, as exigências e a pressão sofrida pelo professor. As disfunções musculoesqueléticas foram explicadas pela sobrecarga de trabalho e pela questão postural da atividade docente. É especialmente grave o problema do esgotamento, pois alguns professores relatam o desejo de deixar de atuar com alunos devido ao esgotamento emocional e desmotivação profissional (ROSSI; HUNGER, 2013). Todavia, o trabalho docente é realmente um fenômeno contraditório e precisa ser investigado em suas múltiplas determinações. Oliveira, Pereira Júnior e Clementino (2021) coordenaram estudo sobre *Trabalho docente durante os tempos de pandemia* abrangendo as condições dos professores em 13 países da América Latina e encontrou que a saúde mental dos docentes foi fortemente afetada na situação de ensino remoto durante a pandemia. As pesquisas sobre trabalho docente demonstram que, apesar das relações com os estudantes serem uma fonte de tensões e dilemas no trabalho docente (o controle, a vigilância, manter a disciplina e a resolução de conflitos são atividades desagradáveis), ao mesmo tempo, o bem-estar dos professores está diretamente relacionado com os laços que eles estabelecem com os estudantes (o contato com os estudantes são aspectos positivos e compensatórios da profissão).

Morostica e Sampaio (2015) investigaram a causa de estresse em professores de Educação Física da Educação Básica. Encontraram três eixos sobre as causas do seu estresse: em relação aos alunos; em relação aos colegas professores, equipe pedagógica, coordenação e direção; em relação ao contexto sócio-político. 1) Sobre os alunos, relatam: fatal de respeito perante o professor, sendo a indisciplina dos alunos o elemento mais desafiador para o

professor. Além disso, encontraram a falta de interesse dos alunos em relação ao aprendizado dos conteúdos. 2) Sobre a relação com outros professores, equipe de coordenação e direção, os participantes relataram não ter problemas entre eles. 3) Com relação ao contexto sócio-político relataram: insegurança quanto à violência contra os professores nas escolas; desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho; número excessivo de alunos nas escolas e nas salas de aula; alteração da grade curricular, retirando aulas da disciplina sem alterar o conteúdo; acúmulo de tarefas, principalmente em final de período letivo.

Rossi e Hunger (2013) expõem achados semelhantes, também investigando professores de Educação Física da educação básica. Em perspectiva semelhante ao apontado por Nóvoa (1995) e Tardif (2007), as autoras criticam o distanciamento entre comunidade científica e professores como elemento que contribui para a proletarização da profissão docente. O professor não é o sujeito principal na produção dos saberes escolares, mas é responsabilizado pelos resultados insatisfatórios. Os professores participantes apontaram: problemas relacionados à imagem do professor e da escola; comportamento dos alunos como falta de respeito, violência com o professor. No entanto, Rossi e Hunger encontraram insatisfação dos professores quanto à uma relação de hierarquia, processos burocráticos, falta de autonomia e possibilidade de crescimento, além de uma divisão do corpo docente quanto aos investimentos da escola/Estado na formação continuada. Achados estes, quanto à autonomia docente, discordantes das pesquisas que utilizaram o QVT-PEF ou revisões sistemáticas (BOTH; NASCIMENTO; BORGATO, 2008; BOTH, 2011; FARIAS et al., 2015; NASCIMENTO et al., 2019-a; NASCIMENTO et al., 2019-b; FRANCIOSI, 2020). Xavier (2014) levanta uma questão muito interessante a respeito a autonomia docente ao discutir a ambiguidade da profissão, especialmente quanto à estabilidade que o professor alcança enquanto funcionário público. Porém, nesta posição, sua identidade como intelectual e sua visibilidade social entram em choque com a função de burocrata que passa a exercer, o que limita a sua autonomia.

Na literatura consultada sobre trabalho docente é amplamente reconhecido que frente às modificações no mundo do trabalho, suas reformas políticas correspondentes e novas perspectivas teóricas (nem sempre novas,

mas muitas vezes tornadas preponderantes em razão do novo contexto na relação capital-trabalho) vigentes, progressivamente novas demandas são impostas aos professores, sistemas padronizados de avaliação e a cobrança por resultados são impostos, resultando na precarização do trabalho docente. Nesse sentido, a pesquisa de Vieira (2022) se preocupou em reconhecer as preocupações docentes que atuam nas redes públicas de ensino de Maringá-Pr, encontrando um quadro que demonstrou dois grupos: professores preocupados, para os quais a dimensão *impacto com a tarefa* era a mais evidente, e; professores muito preocupados, os quais apresentaram a maior preocupação com a *dimensão políticas públicas*. Além desta dimensão, a dimensão *problemas sociais* também foi identificada pela autora que explica serem dimensões que não estão sobre o controle dos docentes, sendo mediadas pela realidade em que vivem e local onde a escola de atuação se insere. Esta constatação é particularmente importante para nossa pesquisa, dada a perspectiva de análise teórica adotada, e pelo contexto histórico-social que o professor vivencia, onde está sob extrema pressão, desconfiança e mesmo julgamento/condenação social por parte dos movimentos sociais reacionários que se estabeleceram na antessala (desde as manifestações de 2013) e nos pós-golpe de Estado de 2016 (SALES; STAMPA, 2016; PENA, 2016; NAPOLITANO, 2019).

Nesta investigação sobre o trabalho docente do professor de Educação Física a saúde é abordada numa perspectiva multidimensional, compreendida como possibilidade de realização humana pelos sujeitos sociais, suas relações no contexto histórico e possibilidades de viver a vida sem impedimentos e obstáculos, estes relacionados à doença. Nessa acepção saúde inclui além dos determinantes fisiológicos - normalmente centrados na observação da homeostase fisiológica ou, grosso modo, na ausência da doença - na satisfação das necessidades de alimentação, moradia, educação, renda, trabalho, condições ambientais equilibradas, o acesso ao lazer, à posse da terra e aos serviços de saúde, condições determinadas pelo modo de produção de uma determinada sociedade (NOGUEIRA; BOSI, 2017; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005; BATISTELA, 2007; SILVA et al., 2019; BRASIL, 1986⁵⁶).

⁵⁶ A Retomada da 8ª Conferência Nacional de Saúde não é extemporânea, não só pela importância do SUS na crise da pandemia atual, cujas bases são encontradas na 8ª Conferência, mas pela atualidade da discussão que ali tomou corpo, conforme pode-se constatar na sua

retomada e atualização na 16ª Conferência Nacional de Saúde realizada em agosto de 2019 (BRASIL, 2019).

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber; BAYSDORF, Grace Coswig. O trabalho docente do professor de Educação Física em escolas com diferentes fatores socioeconômicos e demográficos: estratégias e saberes construídos. **Contexto e Educação**. Unijuí. v.29, n.91, p.37-57, set-dez, 2013.

AEN-PARANÁ Agência Estadual de Notícias. **Paraná terá maior salário mínimo do país em 2022**, DE R\$ 1.617,00 A R\$ 1.870,00. 13 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Audio/Parana-tera-maior-salario-minimo-do-Pais-em-2022-de-R-161700-R-187000>

AZEVEDO, M. L. N. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “bem público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista eletrônica de Educação**, v. 13v, n.3, p. 873-902, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591/885>

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física**: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BOTH, Jorge. **Bem estar do trabalhador docente em Educação Física da Região Sul do Brasil**. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2011. 248p.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; BORGATTO, Adriano Ferreti. , 2008. Percepção da qualidade de vida no trabalho ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento Humano**. v.10, n.4, p.372-378, abril, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/issue/view/910>

BAGRICHEVSKY, M. ESTEVÃO, A. Os sentidos da saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.66-74, jan-jun, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/download/9050/7180>

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento infeliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL, **16ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; Ministério da Saúde, 4 a 7 de agosto, 2019. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/16_conferencia_nacional_saude_relatorio_nacional_consolidado.pdf

BRASIL, **8ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; Ministério da Saúde, 17 a 21 de março, 1986. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. In: CASTRO, Paula Almeida de *et al.* (org.). Escola em tempos de conexão. v.2. Campina Grande: Realize Editora, 2022. (p.1668-1690). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-2>

CÂNDIDO, Fernando Pereira. Formação de professores de Educação Física e capitalismo no século XXI: socialismo ou barbárie In: Diálogos Educacionais, 2017, Cornélio Procópio. In: **Diálogos Educacionais - Educação e Barbárie: elaborar o passado para pensar o presente**. Cornélio Procópio: Uenp, v.1. p.1 – 10, 2017.

CÂNDIDO, Fernando Pereira; DAVANCO, S. R. Liberdade, trabalho, lazer e educação: reflexões a partir d'A Ideologia Alemã In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL–TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO “Marx: Crise do capitalismo e transição, 2013, Marília: UNESP, V **SEMINÁRIO INTERNACIONAL–TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO “Marx: Crise do capitalismo e transição, 2013.p.1-15**

CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, linha Trabalho e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação, 2008. 223 f.

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. Os professores e seu trabalho na sociedade imperial. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas - SP. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. SAVIANI, D. e LOMBARDI, J. C. (Org).. Campinas - SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR,, 2009. p. 1-29. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../urqKXhxr.doc..>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Corpo & Motricidade, 1ª ed. 1988)

COUTINHO, Joane. Salário Mínimo Regional 2022: Valor por Estado (SP, RJ, SC, RS e PR). Salário Mínimo. 10 de jun, 2022. Disponível em: <https://salario2022.com.br/salario-minimo-regional-2022/>

CUT/PARANÁ. **Indicadores de conjuntura**. 2022. Disponível em: <https://pr.cut.org.br/indicadores/inflacao-mensal-inpc>

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: salário mínimo nominal e necessário**. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global Editora, s/d.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOTH, Jorge; FOLLE, Alexandra; PINTO, Marília Garcia; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista brasileira Ci. e Mov.** v. 23, n.2m p.5-13, 2015.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Fatores intervenientes na carreira de professores de Educação Física. **Pensar a prática.** v.15, n.2, p.465-483, abr./jun., 2012.

FERNANDES, Florestan (org.), MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História**. 3.^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Coleção estudos culturais em educação) (p.169-227)

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz; Editora UFRJ, 2010.

FRANCIOSI, Ana Paula. **Satisfação no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação Associação em Educação Física UEM/UEL, Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020. 135 f.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, p. 80-95, jan-abr, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7^a ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. (11^a ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2004. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

GERMER, Claus M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: Corazza, Gentil. (Org.). **Métodos da ciência econômica**. 1.ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, v. 1, p. 61-92.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ª ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. **A educação física na história do pensamento educacional**: apontamentos. Guarapuava: Unicentro, 2008.

JINKINGS, Nise Maria Tavarez. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. In: AUED, Bernadete Wrublevski (org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (pp. 75-107).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.(org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAMARÃO, Sérgio Tadeu de Niemeyer. A energia elétrica e o parque industrial carioca (1880-1920). Anais: **Simpósio Internacional Globalización, innovación y construccions de redes técnicas urbanas em América y Europa, 1890-1930 – Brazilian Traction, Barcelona Traction y otros conglomerados financieros y técnicos**. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e História, 23-26 de enero, 2012.

LANDINI; Sônia Regina; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Trabalho docente, avaliações em larga escala e os complexos da desrealização e estranhamento. **Revista Fundamentos**, Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. v.2, n.2, p.1-15, 2015. ISSN 2317-2754. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/4735/2729>

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública**. 1994. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

LESSA, Sergio. A tradução brasileira do volume I de *Para uma ontologia do ser social*, de Lukács. **Crítica Marxista**, n.47, v.2, p.193-200, 2018.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho na ontologia de Lukács. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. (3ª ed.) São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LÖWI, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. In: **Outubro**, edição 1, p.73-80, 1998. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/revista/edicao-01/>

LUKÁCS, Georg. O Trabalho. In: **Para uma ontologia do ser social** – Tomo II. Tradução: Sérgio Lessa, revisão: Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. (p.11-116) (Obras de Georg Lukács, volume 14, edição bilíngue).

LUKÁCS, György. II Lavoro (Primeiro Capítulo do segundo tomo de:) In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Trad.: Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

McNALLY, David. Língua, história e luta de classe. WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MANACORDA, Mário A. História da Educação: da antiguidade aos nossos tempos. 10ª ed. Tradução: Caetano Lo Mónaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, Inezil Pena. História da Educação Física no Brasil: exposição, bibliografia, legislação. São Paulo: CIA. Brasil Editora, 198[?].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. Manuscritos Económico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. L.1, v.1. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. Tradução: Luciana Pudenzi; Francisco Raul Cornejo; Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho)

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boi Tempo, 2004.

MOROSTICA, Diagnes; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Estresse em professores de Educação Física: potenciais causas e estratégias de enfrentamento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v.13, n.2, p.45-60, jul/dez, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, v.33, n.96, p. 397-420, ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/11233>

NASCIMENTO, Raquel Krapp do; MARTINS, Alessandra Catarina; BOTH, Jorge; FARIAS, Gelcemar Oliveira; GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; FOLLE, Alexandra. Satisfação no trabalho de docentes de educação física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, n e53004, 2019a.

NASCIMENTO, Raquel Krapp do; FARIAS, Gelcemar Oliveira; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de; BOTH, Jorge; FOLLE, Alexandra. Avaliação da satisfação no trabalho de professores de Educação Física. **Pensar em Movimento – Revista do Ciências del Ejercicio y la Salud**, v.17, n.2, p.1-15, jul-dez, 2019b.

NEIRA, Marcos Garcia. Negacionismo científico no ensino da Educação Física. **Jornal da USP**, 28/01/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/negacionismo-cientifico-no-ensino-de-educacao-fisica/>

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2019.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira**: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 2014.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.1, 1ª ed. 2006)

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, José Paulo. Os desafios epistemológicos metodológicos da pesquisa histórica. In: **III Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação de Sergipe – A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios – 1998**, ANAIS. Universidade Federal de Sergipe: Rede Histedbr, 2002. (Conferência 1, p.11-26)

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NOGUEIRA, J.A.D.; BOSI, M.L.M. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.22, n.6, p.1913-1922, jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.23882015>

NÓVOA, António. Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ªed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação). (p.11-30)

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Teacher's work during pandemic times** - Technical Report. Belo Horizonte: Gestrado/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1121-1144, set/dez, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PENA, Fernando. Ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. In: **Estudos Avançados**. v.8, n.22, p.181-184, Sept./Dec., 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000300016>

RANIERI, Jesus. Notas ao texto. In: MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

REIS, Nadson; CASTRO, Pedro Alves; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. A produção do conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto. **Revista Entreideias**. v.9, n.2, p.87-112, maio/ago, 2020.

REGO, Alda Dantas do; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. **Interspaço**, Grajaú-MA. v.3, n.11, p.375-388, dez. 2017.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. 21ª ed. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2011. (Coleção Memória da Educação).

ROOSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Dilemas contemporâneos da profissão professor: perspectivas de professores (as) da educação física da rede pública

estadual de São Paulo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.12, n.2, p.42-48, 2013.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. (p.9-15)

SALLES, Moacyr; STAMPA, Inês. Ditadura militar e trabalho docente. In: **Trabalho necessário**, ano 14, n.23, p.166-185, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i23.p9606>

SILVA, Marcelo José; SCHRAIBER, Lilia Blima; MOTA, André. O conceito de Saúde na Saúde coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p.1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290102>

SILVESTRE, Bruno Modesto; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, e. 25014, p. 1-13, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v.30, n.54, p.143-159, julho, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143>

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TESTA, Saulo; VIEIRA, Suelen Vicente; CÂNDIDO, Fernando Pereira; BOTH, Jorge. A edição de texto da sua submissão, Saúde e estilo de vida de docentes considerando a atividade física no lazer na pandemia de covid-19. In: **Educere et Educare** – Revista de Educação. v.18, n.45, p. 293-215, abr, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/1166>
Doi: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i45.28137>

THEIS, Ivo Marcos. Do desenvolvimento desigual e combinado ao desenvolvimento geográfico desigual. In: **Novos Cadernos NAEA**, v.12, n.2, p.241-252, dez, 2009. Disponível em: https://www.professor.ufrgs.br/sites/default/files/dagnino/files/theis_2009_desenvolvimento_desigual_combinado.pdf

TONET, Ivo. **O método científico em Marx: uma abordagem ontológica**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. MARXISMO E EDUCAÇÃO. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo. **Marx está vivo**. Maceió: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>

TONET, Ivo. A crise das ciências sociais. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007-a.

TONET, Ivo. Pluralismo metodológico: um falso caminho. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007-b.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O capital e as alterações no trabalho nas distintas fases de acumulação capitalista: fundamentos conceituais e desdobramentos teórico-políticos. In: TUMOLO, Paulo Sérgio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Em Debate/Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Capital, trabalho e educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2016.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A produção em Trabalho e Educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. In: **Trabalho e Educação, Revista do NETE**. v.14, n.1, (jan-jun). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG/ Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx. In: Anais. **27ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Caxambu: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/>

ÜNLÜ, Hüseyin; FILIZ, Bijen. Work Ability of the Turkish Physical Education Teachers. In: Research Quarterly for Exercise and Sport. v. 90, n. 4, p. 666–677, sep., 2019, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1642995>

VIEIRA, Suelen Vicente. **Preocupações dos professores de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física). 2022. Programa de Pós-graduação Associação em Educação Física UEM/UEL, Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2022. 288 f.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v.11, n.1, p.47-70, jan/abr, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2861/1475>

WOOD, Ellen Meiksins. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p. 827-849,

out-dez, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/?lang=pt&format=pdf>

4. ENSAIO 2 – A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1980

A análise das políticas educacionais, considerando a educação a partir de suas determinações dadas pelo momento econômico, nos leva a compreender as reformas políticas como necessidade ou reflexo das mudanças nos modelos de organização da produção. É amplamente conhecida a literatura que identifica o chamado modelo neoliberal como o correspondente político da fase de acumulação do capital caracterizada pela produção flexível, o modelo japonês ou, ainda, o paradigma toyotista-honista em “substituição” – mais precisamente em associação – ao paradigma taylorista-fordista (ANTUNES, 2003; 2005; FRIGOTTO, 2002; 2004; HARVEY, 2001; 2011; NETTO, 2004; 1998; GENTILI, 2004; 1998).

Dessa forma, neste ensaio iremos ilustrar inicialmente os pressupostos e características gerais do modelo de organização da produção predominante no mundo – ao menos enquanto o modelo vindo do centro do capitalismo, haja vista que não é possível entender o desenvolvimento do capitalismo na sua fase imperialista ou monopolista sem considerar que este desenvolvimento se dá de forma desigual e combinada no globo – a partir do início do século passado até finais dos anos 1960, o taylorismo-fordismo. Em seguida, indicaremos o contexto no qual se desenvolveu o modelo flexível, o toyotismo-honismo, a partir do Japão se espalhando para o mundo como o novo paradigma produtivo a partir dos anos 1970.

Para evitar equívocos é importante adiantar que um modelo de organização da produção não substituiu o outro, antes os dois modelos convivem, se alternam no mesmo ou em diferentes setores da produção, em diferentes locais do globo mas, principalmente, que em função das necessidades da acumulação capitalista no atual momento histórico, eles se combinam para dar continuidade ao modo de produção vigente desde a vitória da burguesia sobre a nobreza nos séculos XVII (na Inglaterra) e XVIII (na França). Neste sentido, é interessante a tese defendida por Batista (2014), segunda a qual existem relações de continuidade e ruptura entre os métodos Taylor e Ford, e certas particularidades já estavam presentes e foram sofisticadas, estimuladas

e promovidas sistematicamente no ápice da crise do capital, por meio do modelo Toyota. Que elas se expandiram para outras esferas além da econômica, direcionando a totalidade das relações sociais, atingindo a política, a ideologia, a cultura, “daí a processualidade orgânica entre estes três métodos e a dialética da reestruturação produtiva” (p.27).

As inovações científicas, especialmente na robótica, microeletrônica, informática, química, biotecnologia e genética, permitem o aumento da produtividade e a mobilidade do capital, favorecendo a internacionalização e a financeirização da esfera econômica. Essa produção expansionista e anárquica exige que as formas de controle do trabalho se alterem, conforme os imperativos econômicos, políticos e ideológicos do capital, configurando suas formas concretas no fordismo, taylorismo e toyotismo, originando as teorias organizacionais de gerenciamento do trabalho. Os modelos produtivos constituem-se das condições da organização dos processos de trabalho, com suas respectivas teorias organizacionais, que funcionam como formas ideológicas de controle social, pois extrapolam os espaços de trabalho. A força de trabalho se reproduz material e subjetivamente fora das organizações de trabalho, na família, na escola, nas relações afetivas, religiosas, de militância e outras, sem abandonar a racionalidade que dita a sua atuação na esfera do trabalho (BATISTA, 2014). Destaco nesta argumentação o poder do amoldamento do trabalho em seu local de trabalho, conforme as teorias da gestão do trabalho capitalista, que influenciam profundamente sua forma de perceber e explicar o mundo. Essa seria uma possível razão da percepção da importância, reconhecimento social do seu trabalho pelo professor de Educação Física, bem como, da naturalização das relações no seu local de trabalho – bastante limitadas da perspectiva de um humano multilateralmente desenvolvido, com barreiras ao desenvolvimento seu e daqueles com quem convive – como positivas e edificantes.

4.1 A FORMA DE ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA DO TAYLORISMO/FORDISMO AO TOYOTISMO/HONISMO

Inicialmente é necessário esclarecer o que é o fordismo, uma forma específica de organização social do trabalho, haja visto que é a partir da forma como os homens se organizam para produzir coletivamente que são formadas as suas consciências, que se dão as suas relações determinadas de humanização.

Uma das condições fundamentais para a criação do fordismo se dá em 1910, com a publicação de *Princípios de administração científica*, de Frederick Taylor. Neste livro ele separa “drásticamente a concepção do trabalho de sua execução. Transferindo o controle do processo de trabalho do operário para os membros da administração das fábricas” e diretamente no processo de trabalho ele divide “esse processo em unidades fragmentadas e rigidamente cronometradas” de forma que permite “um aumento sem precedentes da produtividade do trabalho e aprofunda a subordinação ao capital” (JINKINGS, 2005, p. 82). A gerência deveria ser capaz de planejar e calcular todos os elementos do processo de trabalho para exercer o controle sobre ele, devendo impor de forma estreita a maneira de execução do trabalho. Um aspecto central da sua proposta é a expropriação do saber do trabalhador (RIBEIRO, 2015).

Para Antunes (2003, p. 25), o fordismo é "o processo de trabalho que, juntamente com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século". Gounet (2002, p.19), explica com se dá a organização do trabalho sob o taylorismo-fordismo: "Produção em massa através da racionalização das operações efetuadas pelos operários e do combate aos "desperdícios, principalmente de tempo [...]". Com a racionalização, segundo ele, acontece a maior divisão do trabalho (parcelamento), de forma que um operário executa sempre os mesmos movimentos, "repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho", resultando na desqualificação dos operários (Idem, *Ibidem*, p,19). É criada a linha de produção para regular e ligar as diferentes funções, onde os trabalhadores realizam seus trabalhos uns ao lado dos outros em um ritmo controlado. A verticalização, o controle da produção desde a produção das peças até o momento final da produção, de cima abaixo, acontece devido a necessidade de padronizar as peças para combater desperdícios. Por último, a automação das fábricas. Com essas alterações, um carro que precisava anteriormente de 12:30 h para ser montado, em 1914 necessitaria de apenas 1:30 h (GOUNET, 2002).

Controlar o tempo é um aspecto central para o taylorismo e o fordismo. Taylor identifica o ato de “fazer cera” como uma posição política dos trabalhadores, uma forma de resistência à exploração excessiva da força de trabalho. Ele expõe a necessidade de controlar a vadiagem no trabalho, fruto do medo do desemprego mediante a grande produtividade, da administração defeituosa e do desperdício de tempo causado por métodos empíricos. Daí a necessidade de expropriar o saber dos trabalhadores, para impor maior controle sobre o processo de trabalho. Essa expropriação retira do trabalhador seu traço distintivo enquanto ser humano, sua capacidade de concepção. Ao reservar à gerência o conhecimento dos processos de trabalho, tornando o trabalhador mero executor, além de implementar o controle sobre ele também promove o barateamento da força de trabalho (RIBEIRO, 2015).

Comparando as técnicas de gerenciamento da produção em massa fordista e taylorista confluem a divisão entre planejamento e execução, fragmentação e controle do tempo de trabalho, de outro lado, a gerência da produção fordista é mais sofisticada, considera o valor da dimensão subjetiva do trabalhador e a redução dos níveis hierárquicos, sugerindo uma descontinuidade nos fundamentos propostos por ambos (BATISTA, 2014).

Em 1950 Friedmann fez observações no sentido de uma alternativa a este modelo, ou para um novo processo de reestruturação produtiva. A publicação de *O trabalho em migalhas* (1955) foi resultado de investigações em indústrias de diversos setores nos Estados Unidos da América no qual ele indicava o esgotamento do modelo de trabalho parcelado, especializado e automatizado. Ele foi pioneiro em sugerir formas alternativas de exploração com a perspectiva de rodízio e ampliação do conteúdo das tarefas. As técnicas fordistas e tayloristas em seu processo de desenvolvimento chegaram a um limite que levou a reestruturação do trabalho, não sendo, pois, uma nova etapa que se iniciou na década de 1970 com a sistematização das práticas toyotistas. Ainda na década de 1950 Friedmann desenhava um novo caminho, preocupado com a fragmentação da dimensão subjetiva do trabalhador. Ampliar os conteúdos, alternar as tarefas por meio de rodízios, a formação de equipes com **relativa liberdade** para organizar seu trabalho **além de aumentar a satisfação dos trabalhadores** com a atividade, produziu um trabalhador com “uma subjetividade subserviente” posto que envolvido com a tarefa (BATISTA, 2014,

p.26). A satisfação no trabalho do professor de Educação Física poderia ser explicada, dessa forma, mediante a autonomia e liberdade contingentes que este trabalhador apresenta nas suas atividades docentes.

A causa central da crise do modelo fordista de produção está na superprodução e incapacidade do mercado consumidor absorver toda a produção possibilitada por essa organização. Harvey (2001) afirma que o fordismo predominou até 1973, quando um complexo contexto econômico mundial leva o capital a buscar um novo regime de acumulação. Ele dá a seguinte explicação sobre a crise do fordismo:

[...] Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez [...]. Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (HARVEY, 2001, pp. 135-136).

A concorrência internacional e a busca de novos mercados para manter os lucros se chocou com as barreiras protecionistas criadas nos *anos de ouro* e a necessidade de derrubar as barreiras para o comércio se impôs. Com a volta ao liberalismo de mercado, chamada de neoliberalismo, as bases teóricas, políticas e ideológicas para um novo mercado, voltado à financeirização, se consolida com a reestruturação produtiva de 1970. As suas bases são encontradas em Hayek desde 1944 na sua tentativa de atualizar a teoria liberal com uma perspectiva de liberdade que se chocava com o keynesianismo, dominante entre 1954 e 1974, durante o ciclo virtuoso de acumulação de capital (BATISTA, 2014).

A crise do fordismo data do final dos anos 1960, percebida primeiramente na diminuição dos ganhos de produtividade após 30 anos de crescimento. Outro aspecto é a reação da classe trabalhadora a sua exploração, visível no aumento do absenteísmo, do *turn-over*, dilapidação, sabotagens e greves. Ao mesmo tempo, os sindicatos pressionando pela manutenção dos salários concomitante à diminuição da produtividade. As manifestações, a reação ao taylorismo-fordismo, com sua disciplina excessiva do corpo e da vida, sua hierarquização, levou a resistência para vários setores da sociedade, extrapolando os locais de trabalho. O próprio modo de vida americano foi questionado. Essa crise culminou

no histórico de Maio de 1968 com as manifestações dos estudantes na França questionando o controle da vida imposto por esse padrão produtivo e cultural. A saturação do mercado, ao final dos anos 1960, levando à queda da taxa de consumo dos bens duráveis afetando os lucros e a produtividade das empresas. Essa saturação levou a uma demanda mais heterogênea que não estava em sintonia com a produção uniformizada e contínua. A crise do petróleo em 1973 contribuiu para a escalada da inflação. Essa crise demandou uma reestruturação produtiva, rompendo o compromisso social do pós Segunda Guerra, fragmentando o proletariado, flexibilizando e precarizando o trabalho (RIBEIRO, 2015).

Dessa forma, o fordismo foi o sistema de organização da produção que predominou a partir do início do século XX até a década de 1970, aproximadamente. A partir de então, iniciam-se as transformações tão importantes de serem entendidas no mundo do trabalho. É a partir desta década que se inicia a chamada produção flexível com:

[...] o advento de uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, "artesaniais". Esta simbiose, na medida em que se expande e generaliza, supera o padrão fordista até então dominante. Esse novo paradigma produtivo [...] recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista. Um processo "artesanal", mais desconcentrado e tecnologicamente desenvolvido, produzindo para um mercado mais localizado e regional, que extingue a produção em série [...] (ANTUNES, 2003, p. 25).

Essa tese foi criticada por vários autores segundo Antunes (2003), mas teve repercussões inclusive na educação pensada por intelectuais de esquerda – Saviani (2003), por exemplo – que apostaram nas virtualidades da organização produtiva flexível para a educação da classe trabalhadora.

O toyotismo se inicia também pela necessidade de enfraquecer a organização sindical dos trabalhadores. Para esse fim a organização dos empregados é feita de forma a não manter grandes contingentes de trabalhadores em uma mesma fábrica. "[...] 10 mil operários podem participar na execução de um veículo, mas somente 2 mil são empregados em uma montadora. Os outros 8 mil não tem relação direta com ela [...]" (GOUNET, 2002,

p. 9). Outros dados são oferecidos por Antunes (2005), quando mostra a horizontalização da produção na organização flexível, passando de um percentual de concentração interna da produção de 75% no fordismo, para apenas 25% no toyotismo.

Harvey (2001 p. 140) desenvolve uma análise na qual confronta a acumulação flexível com a rigidez do fordismo, dizendo que ela:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões subdesenvolvidas [...]

Nesta discussão Harvey (2001) ressalta dois aspectos fundamentais: primeiro, que este impulso do capital para a flexibilização é identificável já nos escritos de Marx; segundo, que não se perca de vista que o sistema fordista ainda tem uma força que não pode ser desconsiderada. Ao desenvolver a questão dessas mudanças enquanto movimento próprio do capitalismo, Harvey (2001, p. 175) lembra que:

[...] o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, que tornaram a retomada de estratégias absolutas de extração da mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas avançados... O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do "teletransporte", bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho no setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo. Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da "Terceira Itália", por explorados em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong.

O resultado desse processo, segundo Harvey é o desemprego estrutural. Não menos perverso e grave é o fato de que o toyotismo promove a maior exploração dos trabalhadores, por três caminhos: 1) a intensificação do ritmo do

trabalho, com a redução dos tempos em que o operário não está produzindo; 2) a redução dos salários e degradação dos direitos trabalhistas, com base na terceirização e; 3) a fragmentação dos funcionários em locais diversos, tendo ainda, os funcionários de uma mesma unidade produtiva situações diferenciadas por diferentes contratos de trabalho (GOUNET, 2002, p. 8-9). As três características apontadas por Gounet da superexploração do trabalho neste modelo de organização da produção são encontradas, conforme as investigações atuais, na realidade do trabalho docente no Brasil (conforme a discussão no item 3.3 desse texto). As empresas flexíveis são enxutas, com a redução dos níveis hierárquicos através da generalização e ampliação da terceirização do trabalho. Esta forma de organização influencia a legislação trabalhista, erodindo a referência da seguridade social e dos direitos trabalhistas (FERREIRA, 2020).

A relação de alienação e individualismo do trabalho capitalista aumenta com a organização de grupos de trabalho. "No interior desse time, de novo há divisão, pois os trabalhadores não querem ser acusados de responsáveis pela má performance do grupo. Daí que todo mundo fiscaliza todo mundo [...]" (GOUNET, 2002, p. 9). A competição característica do capitalismo é exacerbada uma vez que, agora, além de ocorrer entre as diferentes empresas, ocorre também entre os diferentes grupos de trabalho no interior de uma mesma empresa. Jinkings (2004, p.229) mostra como o capital afirma essa competitividade:

De fato, ao individualizar os rendimentos, promovendo diferenças salariais em função do cumprimento de metas por trabalhador, por unidades ou equipes de trabalho, esse sistema maximiza a exploração do trabalho e conduz a atitudes pouco solidárias nos ambientes laborais (JINKINGS, 2004, p. 229).

Antunes (2003), afirma que essas experiências de acumulação flexível têm consequências consideráveis sobre o capitalismo. Entretanto, é o toyotismo/ohnismo⁵⁷ ou o modelo japonês que tem causado o maior impacto no mundo produtivo. Antunes (2003, p.31), explica a gênese dessa forma de organização produtiva, que vai substituir a supremacia do fordismo, em quatro fases:

⁵⁷ Taich Ohno foi o engenheiro que preconizou o modelo da Toyota.

Primeira: a introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas. Segunda: a necessidade de a empresa responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores. Terceira: a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao Kanban. Segundo os termos atribuídos a Toyoda, presidente fundador da Toyota, 'o ideal seria produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo', baseando-se no modelo dos supermercados, de reposição dos produtos somente depois da sua venda. [...] Quarta fase: a expansão do método kanban para as empresas subcontratadas e fornecedoras.

Flexibilização e intensificação da precariedade das atividades do trabalho são essenciais para a eficácia das técnicas gerenciais da produção produzindo uma “subjetividade social reificada” (BATISTA, 2014, p.31). As teses da Escola de Relações Humanas somaram-se às da Escola Clássica para constituir um modelo híbrido de gestão do trabalho, ao lado das técnicas japonesas das empresas Toyota. O estágio atual da reprodução da sociabilidade do capital exige comprometimento do trabalhador com a atividade, a obediência taylorista aliada à iniciativa toyotista.

2.2 O MODELO FLEXÍVEL DE ACUMULAÇÃO E O BRASIL

As modificações tecnológicas e organizacionais na indústria brasileira se iniciaram na metade dos anos 1970, momento em que o país enfrentava uma recessão, iniciava a abertura política do regime ditatorial, presenciava o nascimento de um novo sindicalismo e a crise da organização industrial vigente no “período do milagre” (TUMOLO, 2002, p. 37). Antunes (2004), comentando estas transformações, diz que um novo desenho do capitalismo se apresenta no Brasil, particularmente na década de 1990, que certamente se identificam elementos de continuidade e de descontinuidade.

Antunes (2004) demarca a segunda metade da década 1980 como período em que houve uma recuperação parcial da economia brasileira, observando-se inovações tecnológicas, tais como a automação industrial de base microeletrônica, constatada nas indústrias do setor metal-mecânico, automobilístico, petroquímico e siderúrgico (TUMOLLO, 2002). Programas de

modernização da produção em empresas brasileiras, implantados a partir dos anos 90, classificavam estas empresas como fábricas do passado, antes dos programas, e fábricas do presente, após os programas, constatando grande diminuição de desperdícios e aumento da eficiência das mesmas (Idem, Ibidem). As alterações na organização produtiva no Brasil são confirmadas por Gounet (2002, p. 9), quando fala sobre o modelo de produção da fábrica da Volkswagen de Resende - RJ, onde "dos cerca de 2 mil operários do local, somente 300 estão sob ordens da montadora".

Os motivos que explicam a necessidade desses programas foram pesquisados na década de 1990, com resultados apontando que o processo de ajuste foi devido a mudanças na economia, maior concorrência interna, recessão econômica e maior competição dos produtos importados. Algumas empresas, frente a este contexto se encolheram, demitindo trabalhadores e fechando instalações; por outro lado, nas empresas que se ajustaram as novas exigências, também houve a diminuição significativa de empregados, devido a terceirização de serviços e à eliminação de postos de trabalho (TUMOLO, 2002). Estudos sobre a indústria automobilística Brasileira apontaram para a "adoção da automação programável seletiva" que estava "associada ao reforço da organização de trabalho fordista", posição realmente contraditória ao contexto do momento histórico e explicada por Tumolo (2002, p. 64-65) ao esclarecer que:

- [...] Tendo como base as pesquisas realizadas, é possível afirmar que a marca distintiva do chamado processo de reestruturação produtiva no Brasil é a *heterogeneidade generalizada*, que ocorre não só entre as empresas, mas também no interior delas.
- [...] praticamente todas as pesquisas que as tinham [as relações de trabalho] como objeto de investigação apontam a ocorrência da intensificação do ritmo de trabalho e, ao mesmo tempo, um empenho no sentido de afastar e neutralizar a ação sindical, valendo-se de diversos mecanismos [...].
- [...] Dessa forma, tendo uma postura crítica, boa parte dos autores deste último grupo considera que, no Brasil, se configura um processo de modernização conservadora.

Assim, a reestruturação produtiva no Brasil tem a heterogeneidade como característica marcante desse processo. Além das tecnologias físicas, o forte dessa reestruturação evidencia-se nas tecnologias de gestão que, implantadas pelo empresariado nos mais diferentes contextos, compõem realmente o paradigma de flexibilização. Nesse processo de expressões contraditórias, acontece ao mesmo tempo, o reforço do fordismo e a implantação do toyotismo (TUMOLO, 2002).

Essa heterogeneidade específica do caso brasileiro, que combina a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa tem bons resultados para o capital, mas sérias consequências para os trabalhadores que devem ser entendidas para compreender como a educação escolar e, portanto, o trabalho do professor de educação física se fazem necessários na mediação, construção e reprodução das relações sociais capitalistas.

[...] O sofrimento psíquico de muitos desses trabalhadores, derivado do controle, da pressão, da intensidade do trabalho, do medo do erro e da demissão, das relações tensas e competitivas nos ambientes laborais, desgasta a saúde mental, “contaminando” o tempo livre de trabalho. As Lesões por Esforços Repetitivos (LERs) – essa síndrome do mundo produtivo na era da eletrônica – atingem grande número de bancários, degradando suas condições físicas e repercutindo sobre a vida psíquica e social.

[...] a reestruturação capitalista contemporânea destina formas modernas de exploração – apoiadas na tecnologia microeletrônica e na teleinformática – convivem com formas antigas e limitadas, baseadas no prolongamento da jornada laboral [...] (JINKINGS, 2004, p.239-40).

A introdução das tecnologias de informação e comunicação propiciou a revolução tecnológica de base eletrônica, causando alterações na produção de mercadorias *softwares*, com parte da produção dirigida as áreas de conhecimento e informação, mercadorias que incorporam a inteligência e criatividade do trabalhador. Os oligopólios mundiais gerem políticas públicas e orientam a reorganização da produção do espaço. A acumulação flexível sob o modelo toyotista, que sucede o modelo taylorista-fordista de acumulação, caracteriza a produção brasileira de *software* que, na organização transnacional da lógica da divisão internacional do trabalho aponta para a precarização das condições de trabalho (FERREIRA, 2020).

No Brasil a noção de precariedade do trabalho é associada à informalidade, ao trabalho não assalariado (autônomos e pequenos negócios) e ao trabalho sem proteção, sem carteira de trabalho assinada, inclusive pelos estudos iniciais relacionados à dinâmica do desenvolvimento capitalista nos países periféricos. Porém, atualmente se reconhece que a precariedade não está associada às atividades marginais e periféricas, mas é da própria dinâmica da acumulação capitalista. Na sociedade e na economia brasileira convivem formas e relações de trabalho muito heterogêneas. Vastas camadas sociais são colocadas à margem do desenvolvimento econômico, nunca estiveram integradas às relações de trabalho regulares, estáveis e com proteção social. No Brasil toma-se como referência modelos normativos distintos, a norma do emprego estável, característico da Europa e de algumas categorias profissionais no Brasil (como os servidores públicos) e a norma do emprego instável, inclusive no sistema legal, com trabalhadores não assalariados (autônomos, liberais, domésticos, artesanais), ou nas políticas públicas de microcrédito, que estimulam o empreendedorismo. O reconhecimento de formas de trabalho individuais e o estabelecimento de medidas de proteção individualizam o risco e institucionalizam a instabilidade das flutuações do mercado (VARGAS, 2016).

Os modelos de desenvolvimento no Brasil se caracterizam historicamente pela dependência do capital estrangeiro. No caso das mercadorias *software* o Brasil tanto tem exportado para o mercado mundial quanto incentiva seu mercado interno. As soluções produzidas para a produção se materializam na flexibilização do mercado de trabalho, tanto pela definição legal das relações formais quanto por novas modalidades de vínculos, nas relações informais expressas nas terceirizações. As políticas públicas se pautam na concepção de empreendedorismo, caracterizado pela flexibilidade na forma de microempreendimento. A dependência econômica é um fato persistente e elemento essencial para a compreensão da precariedade das relações de trabalho na reestruturação produtiva no Brasil. Os modelos de desenvolvimento correspondentes às políticas neoliberais reconfiguraram a produção inserindo as empresas-rede, aumentando a informatização nos processos de trabalho e implementando as tecnologias de informação e comunicação. Ao mesmo tempo em que a indústria brasileira se insere na produção mundial de tecnologia da informação, via reestruturação produtiva, são reeditadas formas de

subordinação – exportação de matéria prima e/ou commodity, exploração do trabalho com baixos salários (executando tarefas rotineiras de apoio e parametrização de produtos e serviços ou produzindo mercadorias de alto valor agregado, os trabalhadores qualificados com funções intelectuais) (FERREIRA, 2020).

Conforme Garcia (2010), observa-se uma tendência para as inovações se agruparem, com áreas da tecnologia da informação (rede mundial de computadores, smartphones, softwares, novas mídias), biotecnociências (engenharia genética, biologia sintética, biotecnologia, ciências da vida e da saúde), nanotecnologia e outras. Mudanças científicas se articulam com característica da estrutura econômica, o desenvolvimento dos campos tecnológicos e industriais impulsionam novos ciclos de negócios, mudanças políticas e ideológicas. A diretriz da inovação liga-se à ideia da transformação do capitalismo de economia do trabalho em economia do conhecimento como o mecanismo central da acumulação de capital⁵⁸ caminhando para um sistema de mercado autorregulado de abrangência mundial. Novas indústrias se desenvolvem em campos cognitivos e científico-tecnológicos onde a informação, comunicação, modelo informacional/cibernético, este último vai tratar a dimensão biológica da vida como organização informacional, são fundamentais. As biotecnociências trabalham com a recombinação do ADN (ácido desoxirribonucleico), a potencialidade dos conceitos de informação integrado às máquinas (cibernética) inaugura uma forma nova de pensar o biológico. Junto com a potencialidade operativa a teoria da informação trouxe problemas como a noção de programa genético como fonte de desenvolvimento biológico.

As políticas públicas voltadas ao empreendedorismo e ao pequeno negócio, representadas pelos arranjos produtivos, são uma forma disfarçada de terceirização e atendem às empresas transnacionais. A exportação de partes do processo produtivo das transnacionais para localidades pequenas e médias se dá por meio das plataformas tecnológicas resultantes de pesquisa e desenvolvimento com alto investimento, vendendo seus produtos finais (pacotes tecnológicos) que serão utilizados pelas empresas locais. A mercadoria que o

⁵⁸ Mantive a ideia exposta por Garcia, porém entendo que o uso desta categoria “economia do conhecimento” não é adequada para a explicação do processo de valorização do capital. Remeto à discussão do trabalho realizada no capítulo 3 deste texto.

trabalhador produz nas franjas das cadeias de produção, como no caso de Londrina, representa uma fase mais avançada na circulação da mercadoria, se materializa como capital constante (tecnologias de informação) e incorpora-se à máquina nos processos de produção de software. Este tipo de políticas públicas promove a sinergia de recursos públicos e privados, formando clusters orientados ao desenvolvimento da região. O modelo *offshore* envolve transferir as atividades de fabricação e venda de um produto para fora do país que sedia as empresas e as patentes tecnológicas, objetivando agregar valor às suas mercadorias. O valor é realizado pela venda das plataformas e pacotes tecnológicos necessários para a produção destas mercadorias, configura-se uma etapa nova e complexa da divisão internacional do trabalho, pois além do manuseio das mercadorias adquiridas dessas empresas ainda são necessários os serviços de apoio à venda desses produtos em acordo com as demandas locais. As empresas da ponta são empresas clientes, participantes de um sistema produtivo global (estabelecendo uma relação informal), sem representar um custo de produção ainda permitem a extração da mais-valia. A força de trabalho se torna dispersa junto à centralização do controle da atividade das contratantes pelas transnacionais, compondo a inserção precária dos trabalhadores do setor de TI, nas franjas das cadeias produtivas. Se configura, também, o aumento da exploração e a intensificação do trabalho (FERREIRA, 2020).

4.3 REFORMAS POLÍTICAS DECORRENTES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

A precariedade do trabalho, como categoria sociológica, expressa as tensões da multiplicidade de formas e relações de trabalho e a luta simbólica para definir o que é considerado trabalho legítimo. O sentido da precariedade pode ser muito variável ao se tomar as condições subjetivas dos atores sociais como referência, por ser ela uma “categoria ordinária do senso comum” (VARGAS, 2016, p. 326). A análise da precariedade como categoria subjetiva no trabalho exige considerar múltiplos fatores, desde o modelo autoritário e despótico das relações de trabalho, passando pelo contexto de movimentos

sociais e sindicais no processo de redemocratização, as transformações sociais, políticas e culturais expressas na Constituição cidadã de 1988 (onde o trabalho é direito de todos e obrigação do Estado), com o conjunto de direitos assegurados que se tornaram referência para os trabalhadores e movimentos sociais. Processo que se choca com o avanço das políticas neoliberais nos anos 90, com a desestruturação do mercado de trabalho, desemprego elevado, crescimento da informalidade e da insegurança para os trabalhadores (VARGAS, 2016). Vargas apresenta, a nosso ver, uma perspectiva de subjetividade do trabalho objetivamente construída, pautada no desenvolvimento histórico das relações sociais e, portanto, operando com a totalidade, perspectiva adotada nessa pesquisa. Facci (2002), em outro contexto de discussão mas na mesma lógica epistemológica, explica que as condições subjetivas do trabalho docente se referem a formação e a compreensão do significado de atividade docente, expondo como exemplo das condições objetivas (circunstâncias nas quais o trabalho é realizado) a organização da prática, o planejamento escolar, a preparação de aulas, as políticas educacionais e a remuneração.

Na globalização econômica o processo de internacionalização ocorre mediante a valorização possível com atrativos fiscais e financeiros, recursos, oferta de força de trabalho de baixo custo e o mercado consumidor em países periféricos nos quais o capital estabelece suas cadeias de produção. No início do século XXI, sob as políticas liberais nas relações trabalhistas, no Brasil acontece uma profunda reorganização das políticas de públicas de emprego e renda. Guiadas pela perspectiva do empreendedorismo e desenvolvimento nacional estas políticas desencadeiam projetos de desenvolvimento local nas cidades de pequeno e médio porte, como é o caso de Londrina, formando nichos e distritos industriais. Sistemas ou aglomerados produtivos se proliferam pelo país (organizações de representação de classe tomam forma de Arranjos Produtivos Locais, as políticas de microempreendedorismo como o Super Simples, a Lei Complementar 123/2006, a Lei municipal n.º 10.994 sobre o ISS tecnológico beneficia empresas prestadoras de serviço que investem em desenvolvimento tecnológico) (FERREIRA, 2020).

Para fins de delimitação conceitual, inicialmente pode-se entender o neoliberalismo é uma concepção teórica que diz respeito à orientação

econômica e política da ação dos Estados nacionais na definição de suas políticas públicas. Nos pontos anteriores fizemos considerações sobre a materialidade econômica que determinou a necessidade da reforma do Estado configurando as políticas neoliberais. O mundo produtivo tem um novo ordenamento marcado pela flexibilidade de processos, produtos e relações de trabalho (terceirizações). O modelo japonês ou a acumulação flexível impõe a flexibilidade também aos currículos e demanda a formação de dois tipos de trabalhadores: um mais desqualificado, haja vista que nesse modelo de organização da produção convive a tecnologia de ponta com trabalho de características pré-capitalista; outro com uma formação profundamente qualificada, para o qual a complexidade, a interdisciplinaridade, a capacidade de resolução de problemas são características presentes na sua formação, bem como a característica de ser polivalente, capaz de desempenhar diversas funções no ambiente de produção.

A ideologia neoliberal desenvolveu-se “desde o início do século XX a partir da ‘Escola Austríaca’, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises”. A proposta neoliberal para a crise era: “a manutenção de um Estado forte o suficiente para romper o poder dos sindicatos e manter o controle monetário, mas diminuto nos gastos sociais e nas intervenções na economia”, também, o “abandono do pleno emprego, para a criação de um exército de reserva de trabalhadores e reformas fiscais” (MATOS, 2008, p.194). Em 1979 a eleição de Thatcher torna a Inglaterra o primeiro país capitalista avançado publicamente empenhado em por em prática o programa neoliberal. Na sequência, outros governos neoliberais assumem: Reagan, nos Estados Unidos (1980). Menem, na Argentina (1989), Fujimori, no Peru (1990), Salinas, no México (1988), Fernando Collor de Mello (1990) e Fernando Henrique Cardoso, no Brasil (1995).

Na Inglaterra, Thatcher elevou taxas de juros, diminuiu impostos sobre rendimentos altos, aboliu controle sobre fluxos financeiros, aumentou os níveis de desemprego, impôs repressão a greves, em especial do movimento mineiro, aprovou uma legislação anti-sindical, promoveu corte dos gastos sociais e um amplo programa de privatização. Nos Estados Unidos, Reagan iniciou uma política centrada na competição militar ou corrida armamentista, elevando o déficit público a um nível sem precedentes, reduziu impostos para os ricos, elevou taxas de juros, reprimiu a greve mais séria do período, da aviação civil

(MATOS, 2008). Conforme argumentamos anteriormente, o modelo toyotista-ohnista tem no desmantelamento dos sindicatos um de suas pedras angulares.

No Brasil, a década de 1990 mostra o movimento de reordenamento do Estado conforme as imposições dos Organismos Multilaterais:

Em meados da década de 1990, Bresser-Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado anunciou a necessidade de superar a administração burocrática adotando-se o modelo gerencial para fazer frente à morosidade do Estado inchado, paquidérmico dentre outras adjetivações pejorativas que visavam atacar não apenas o Estado, mas a noção de público. A Reforma do Aparelho de Estado teve como um dos objetivos “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada” (BRASIL, 1995, p. 45, apud SHIROMA, 2018, p.91).

Nesse momento, a partir das reformas educacionais que ocorreram no Brasil em resposta às demandas da reestruturação produtiva. As políticas neoliberais incidem sobre a legislação dos países periféricos do capitalismo e se populariza a ideia de Estado mínimo, com a transferência das responsabilidades pelo financiamento da educação, mas com o controle da avaliação institucional (BRANCO *et al.*, 2019).

Essa condução do Estado nos governos de novo tipo pode ser compreendida a partir do que postula Hayek, para ele há um conflito imanente entre a manutenção de um Estado de Direito e a imposição de políticas redistributivas, pois, “a igualdade formal perante a lei entra em conflito com qualquer atividade do governo que vise a uma equiparação das condições materiais dos indivíduos, pois pressupõe o tratamento diferenciado de indivíduos legalmente iguais” (MATOS, 2008, p.202). A propriedade privada é a base da liberdade individual, dos proprietários e dos não-proprietários, pois impede o “Estado de obter o poder absoluto sobre os indivíduos, garantindo-lhes a possibilidade de livre escolha para seus destinos” (Idem, p.203). O Estado deve ficar restrito a criar e manter as condições de um mercado concorrencial eficiente, atuando como árbitro, fazendo cumprir as leis, completando a ação do mercado nas áreas em que este não possa ser eficiente ou em que não tenha interesse em fornecer serviços pela falta de atração aos agentes de mercado (Idem, *Ibidem*).

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foi assumida pelas elites nacionais. O *Consenso de Washington*, conforme expressão de John Williamson, inclui dez tipos de reforma implementadas, quase sempre, com intensidade pelos governos latinoamericanos: 1) disciplina fiscal; 2) redefinição das prioridades do gasto público; 3) reforma tributária; 4) liberalização do setor financeiro; 5) manutenção de taxas de câmbio competitivas; 6) liberalização comercial; 7) atração das aplicações de capital estrangeiro; 8) privatização das empresas estatais; 9) desregulação da economia; 10) proteção dos direitos autorais (GENTILI, 1998). Apesar desse processo de reformas ter sido iniciado, a grosso modo, no governo Collor, e ter continuado nos anos dos governos PT, entendo que a partir do golpe de Estado jurídico-parlamentar de 2016 que podemos apreciá-lo em seu estado puro ou na sua radicalidade, realizando os preceitos clássicos de Hayek e Friedman.

Esse conjunto de discursos, ideias e propostas sintetiza o que poder ser definido como a *forma neoliberal* de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 1990. Para os neoliberais há uma crise na educação, crise de produtividade da escola que reflete o centralismo e a burocracia do Estado interventor. O monopólio estatal da educação conduz a uma ineficácia competitiva da escola, pois os sistemas educacionais latino-americanos não seguem uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. Se ocorrer a transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado, esta deixa de ser um direito social para ser possibilidade de consumo individual, variável segundo mérito e capacidade dos consumidores. Ocorre a despublicização da educação com sua transferência para a “esfera da competição privada”, afirmando-se sua condição de mercadoria (GENTILI, 1998).

Entre os **culpados pela crise** na educação, segundo a explicação neoliberal, primeiramente encontra-se **a própria Escola** improdutiva pois, gestada pelo Estado interventor. Em segundo lugar, **os sindicatos**, que exigiram dos governos coisas como aumento de recursos, igualdade, intervenção e expansão da escola pública o que, da ótica neoliberal, significa a centralidade do governo na definição das políticas públicas como uma barreira para a modernização dos sistemas escolares, ou, o impedimento de sua transformação

em um conjunto de mercados competitivos e flexíveis. Finalmente, **a sociedade latino-americana**, que não cultivou o valor da competição, necessário para a busca do sucesso individual, da vitória. Sem a cultura da competição e essa ética do individualismo perdeu-se o amor ao trabalho, excluída por um coletivismo, pelas promessas do Estado de Bem-estar. A educação é um capital humano e deve fazer parte das escolhas privadas de cada um para melhorar sua posição relativa no mercado (GENTILI, 1998).

Para a teoria do capital humano o investimento em educação converte-se em crescimento econômico e em posterior sustentabilidade e governância nos países pobres. O valor do investimento empregado pelo indivíduo reverte-se em benefícios econômicos próprios e para o país (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010). O uso ideológico do conceito de capital humano coincide com as transformações no padrão de acumulação capitalista, com a predominância do modelo flexível de acumulação. A teoria do capital humano se torna fonte ideológica para tal mudança no padrão de acumulação capitalista. Sendo tratada como investimento pessoal a educação pública é questionada nas reformas liberalizantes, de economistas neoclássicos ou liberais ortodoxos. O pensamento que se pauta nesta teoria considera o aprendizado como um *input*⁵⁹ de conhecimento no trabalhador, como fator de produção, força de trabalho (AZEVEDO, 2019). O mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Daí a ideia de Estado mínimo e de acabar com direito de estabilidade de emprego, à educação, à saúde e ao transporte público que devem ser comprados e regidos pela férrea lógica das leis do mercado (FRIGOTTO, 2004).

A estratégia para superar a crise dita que o princípio da competição deve regular o sistema escolar/mercado educacional. São traçados dois grandes objetivos: a) Estabelecer mecanismos de controle de qualidade; b) subordinar a produção do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. É o mercado que define as políticas educacionais e é a partir dele que a avaliação deve medir a qualidade da educação. O neoliberalismo combina duas lógicas

⁵⁹ Input: **noun.** [C or U] something such as energy, money, or information that is put into a system, organization, or machine so that it can operate:[...] ECONOMICS: a resource such as materials or labour that is involved in producing something and has a cost that affects profits” (CAMBRIDGE DICTIONARY).

aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização (GENTILI, 1998). O papel do Estado é redefinido e ocorre a descentralização da gestão da educação (municipalização). Em prol do mercado se restringe à educação básica, em uma formação eclética e interdisciplinar que contribui para formar capital humano. Essa educação fornece – conforme a lógica presente nas Declarações de Educação para Todos – os elementos necessários à competição entre os países (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010). Entre os documentos orientadores da Educação nos países periféricos do capitalismo, como os da AL e Brasil, a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien 1990* (UNESCO, 1998) estabelece as linhas gerais que será o pano de fundo das reformas educacionais, desde o próprio lema *educação para todos* (eficazmente apropriado pelos intelectuais orgânicos da burguesia e manejado por meio de seus instrumentos de ação), o foco nas necessidades básicas de aprendizagem e na própria aprendizagem em si, a noção de alianças (a interpenetração Público-Privado, seja as formas mais diretas e formalizadas ou as profundamente complexas e de difícil apreensão, como o direcionamento de políticas públicas por Instituições e Fundações privadas que vêm construindo sua hegemonia).

Os mais indicados para conduzir a solução da crise educacional, segundo os ideólogos do neoliberalismo, são aqueles que conseguiram êxito, os homens de negócio que devem ser consultados. Já que o sistema educacional deve ser transformado em um mercado, aqueles que mais entendem de negócios devem ajudar a escola a sair da sua ineficiência e improdutividade, inclusive adotando ou criando escolas (GENTILI, 1998). O capitalista é descrito como produtor da riqueza, de modo que o verdadeiro produtor da riqueza, o trabalhador, desaparece das contas da distribuição da riqueza. O trabalhador que cria a riqueza e não pode se apropriar dela é levado a crer que vai ascender socialmente de acordo com seu nível de qualificação (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010).

O plano ético destas reformas mostra como é letal situar o mercado como definidor fundamental das relações humanas mediante a ideia de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica. O mais grave, naturaliza-se a exclusão, a violência e mesmo o extermínio de

grupos e populações⁶⁰. Ex.: enviar o lixo para os países subdesenvolvidos tem um custo morte/trabalhador menor; só há confiança para retomar investimento no México exterminando rebeldes de Chiapas (FRIGOTTO, 2004). Na história recente identifica-se a regressão profunda das políticas voltadas ao bem estar social e das plataformas populares e inclusivas. A educação é uma atividade pública de produção e socialização do conhecimento, da cultura, da ciência e de valores como a civilidade e o respeito entre cidadãos e gerações, de forma que a educação faz parte do conjunto de bens públicos (AZEVEDO, 2019). Azevedo desenvolve a ideia de que a educação é um bem público e elenca dois pressupostos para que algo possa ser considerado um bem público: a) não-exclusividade, o acesso a este bem não pode ser exclusivo a um grupo na sociedade; b) não-rivalidade, o acesso ao bem não pode implicar na negação deste a outro cidadão, resultando em rivalidade. Tornar a educação uma mercadoria com qualidade e formas de oferta diferentes é uma forma de transformá-la em um bem escasso e que gera rivalidade entre seus consumidores/cidadãos. A não universalização da educação significa, além disso, a falta de democracia em um país: “enquanto houver rivalidade na frequência e/ou excludência de cidadãos a este direito social e subjetivo, que é a educação, ainda estará incompleta a democracia” (AZEVEDO, 2019, p.879).

Os Organismos Internacionais: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) e Unesco, elegeram a meta de educação primária para todos nos países pobres. A partir da Conferência Jomtien (1990) os acordos socioeconômicos entre países devedores tem o pré-requisito das reformas institucionais, sobretudo as educacionais – apoiadas na ideologia do cidadão-consumidor aprender a administrar sua vida de forma empreendedora, única solução para reduzir a pobreza (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010). Nos anos 1990 a introdução do gerencialismo na escola tem como consequência pensar na escola como uma empresa, a educação como

⁶⁰ As análises dos autores que partem materialidade das relações sociais de produção, explicam e criticam a política na perspectiva da totalidade, em linhas gerais, se mostraram profundamente acertadas. O processo histórico no Brasil (e não somente na periferia do capitalismo, mas em diversos aspectos semelhante no Centro do capitalismo mundial) mostrou o desenvolvimento dessa ética da desigualdade e do autoritarismo, com a negação da política, a aceitação da exclusão, o ataque às diferenças (que não é a mesma coisa que desigualdade, NETTO; BRAZ, 2008), a negação da ciência consoante à afirmação do irracionalismo presente nos movimentos políticos, tanto nas disputas eleitorais quando em movimentos sociais, como o Escola Sem Partido, para dar um exemplo.

mercadoria e o aluno como cliente. Agentes ligados aos empresários, seus Institutos e Fundações, propunham a reforma da escola pública a partir da avaliação que faziam de sua ineficácia de gestão (repetência, evasão e baixo desempenho), promovendo o ataque nos grandes meios de comunicação à imagem da educação pública. Para esse intento foram aplicados testes em larga escala que, mais que avaliar os alunos, visava ao desempenho dos professores. Os professores são uma das maiores e mais organizadas categorias profissionais do Estado, representando uma fatia significativa do orçamento público (SHIROMA, 2018).

Após a constituição de 1988 (democrática e equalizante) a onda neoliberal se impôs de forma avassaladora na América Latina. A LDB n.º 9394/1996, após 5 anos de discussão volta com proposta feita pelo alto, com velhos interesses das classes dominantes. Educação regulada pelo caráter do mercado, que aparecer como sujeito educador. O conceito de “publicização” da universidade – Bresser Pereira – significa sua subordinação às regras do mercado: concepção fragmentária do conhecimento, uma mercadoria, não uma construção, um processo (FRIGOTTO, 2004). Mello (2014) ao analisar o processo de construção da LDB de 1996 constatou a falta de importância da Educação Física, devido ao papel assumido por ela até a ditadura militar, além de não ser muito importante às forças dominantes dessa implementação. Nas primeiras discussões realizadas pela comunidade educacional – em artigo na *Revista ANDES*, de 1987, escrito por Dermeval Saviani, não é mencionada a Educação Física. No Projeto de Lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1988, pelo Deputado Otávio Elísio (MG) não há menção à Educação Física. No Projeto substitutivo do Deputado Jorge Hage (PSDB-BA), apresentado em 1988 e aprovado em 1993, a Educação Física é proposta como componente somente na educação básica, com menção ao desenvolvimento físico na educação infantil. Neste a ênfase é dada aos esportes, não incorporando as discussões da área. A LDBEN aprovada em 1996 teve como base o Projeto do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), onde aparece a Educação Física como componente curricular do ensino fundamental e médio, sendo facultativa no ensino noturno. Configurou-se o “esgotamento da finalidade da Educação Física no ambiente escolar” (MELLO, 2014, p.159). A dubiedade da lei faz com que a Educação Física tenha a carga horária reduzida, ou seja mesmo inexistente em cursos do Ensino Médio e noturno.

Esta situação da Educação Física na Lei máxima da educação nacional informa sobre a situação do professor e seu trabalho nas escolas. O reordenamento político no campo educacional, dado pelas exigências postas pela reestruturação produtiva, caracteriza a flexibilidade (seu caráter optativo): “Art.26, § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996)⁶¹; ocasionando a integração precária do professor ao corpo docente da Escola frente a essa situação de insegurança. Conforme se pode constatar à época, diversas escolas tiveram a exclusão da disciplina do ensino noturno por entender que a facultatividade era da oferta, pela Escola, e não da escolha pelo estudante.

Ao final da década de 1990 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física- PCNs, elaborados ignorando a produção mais crítica da década de 1980 (MELLO, 2014). Neste documento, a educação vai formar para cidadania: promover a economia, prevenir conflitos e garantir a paz. O desenvolvimento integral da “pessoa humana” fica limitado à “capacidade do trabalhador tornar-se cidadão competente e consciente para integrar-se ao mundo dos negócios” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p.52). Além da formação para a cidadania, as competências ganharam força nesta década. Para a disseminação do ideário neoliberal na educação se disseminam os ideais de competências e habilidades, primeiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, atualmente com a BNCC. As

⁶¹ Artigo alterado em 2003 para a seguinte redação:

“ § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo [Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969](#); [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – [\(VETADO\)](#) [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)” (BRASIL, 1996). As condições estabelecidas para a facultatividade ao aluno de frequentar a disciplina expressam bem a dificuldade de sua compreensão no ambiente escolar e sua compreensão histórica extemporânea. Cf. Castellani Filho (2007; 2002)

políticas neoliberais, que viabilizavam o mercado financeiro, eram correspondidas pelas pedagogias que se guiavam pelo lema do aprender a aprender, que significava na prática a preparação da nova força de trabalho exigida, a adaptação dos indivíduos ao mercado a partir do pragmatismo. Esse lema é encontrado no relatório Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), documento que orientou os PCNs (BRASIL, 1997). Dessa forma, o lema aprender a aprender é entendido como “expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, que é considerado um programa político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital” (BRANCO *et al.*, 2019, p. 159). O desmantelamento da Escola pública se dá sob o postulado de *sociedade do conhecimento* e, no campo das ideologias educacionais a busca pela empregabilidade. Quando o central são as competências e a aquisição de habilidades, o conhecimento histórico-científico é desprezado (FACCI, 2002). Os PCNs são um prelúdio da BNCC, embora sem a força normativa que a base alcançou com sua aprovação, a perspectiva do aprender a aprender, a centralidade das competências e das habilidades, a perspectiva de formação como preparo do trabalhador adequado e ajustado às necessidades do capital são características presentes em ambos os documentos (BRANCO *et al.*, 2019).

O final da década de 1990 trouxe uma lei importante para a regulamentação da Educação Física, na perspectiva da formação do trabalhador de novo tipo necessário ao capital em sua atual fase. Trata-se da Lei n.º 9.696 de setembro de 1998, que cria o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Representado pelos setores mais conservadores da Educação Física, a Regulamentação do Profissional de Educação Física – radicalmente diferente da regulamentação do trabalhador da Educação Física – não tem o fito de proteção da sociedade ou melhora de qualquer serviço, como apregoavam seus defensores. O contexto de sua aprovação, conforme Nozaki (2004, p.165) foi de:

[...] tentativa de recomposição da crise acentuada do capital, no Brasil, via reestruturação produtiva, políticas neoliberais e de anexação aos países centrais do capitalismo internacionalizado. Este contexto trouxe uma exploração exponencial para o campo do trabalho, seja sob a forma do aumento do desemprego estrutural, das precarizações das relações de trabalho e de mudanças no seu conteúdo. Somente neste terreno é que se insere a força do projeto da regulamentação da profissão como uma saída corporativista a estas contradições do trabalho

abstrato, no momento em que se presenciou, por outro lado, a própria modificação do trabalho do professor de educação física para o campo não-escolar, este último também mediado pelo trabalho precário [...]

As necessidades atendidas pela regulamentação da profissão, foram as do mercado, com argumentação que justificava sua necessidade com interesses corporativistas, se aproveitando da reforma administrativa ocorrida em 1997 em um processo de enxugamento do Estado brasileiro, por meio de MPs (n.º 1549-35 e n.º 1549-36 de 1997) que se concretizaram na Lei 9.649/1998, desvinculou os Conselhos profissionais da interferência do poder público e deu plenos poderes aos conselhos para arbitrarem sobre sua estrutura e funcionamento. Esta condição deu ao conselho profissional de Educação Física condições para avançar sobre os trabalhadores da área e de outras manifestações da cultura corporal. Dessa forma, fica evidente que o CONFEF se institui em consonância com as políticas neoliberais, de tal forma que ele se apresenta como uma “estrutura avançada” do capital, em sua fase imperialista para a adequação do trabalhador da educação física às novas exigências do mercado, sob o paradigma da empregabilidade, apoiado na noção de competências (NOZAKI, 2004).

A análise crítica desse conselho é necessária, pois a sua existência interfere na formação do professor de Educação Física e em sua capacidade de organização como sujeito da classe trabalhadora, pois cumpre a função neoliberal por excelência de fragmentar a capacidade de organização da classe trabalhadora, principalmente quanto a singularidade dessa categoria profissional (compreendida de forma ampliada o professor de educação física que atua na educação escolar e não escolar), além de sua intervenção e ingerência deletéria sobre a formação profissional. Até o início do presente século, a formação superior em Educação Física era regida pela Resolução CFE n.º 03/1987, já estabelecia a formação com a possibilidade de habilitação em licenciatura e em bacharelado, ocorrendo que eram raros os cursos que optavam por essa segunda possibilidade. É interessante ressaltar que a consolidação do sistema CONFEF/CREFs é relacionada à crise da Educação Física escolar e a abertura do mercado e exploração da educação física no setor do *fitness* ou nas áreas não escolares. Instituído, esse sistema inicia uma campanha desde o ano 2000

pela fragmentação da formação, contexto em que estão sendo discutidas as novas Diretrizes Curriculares para a formação superior em EF.

É importante notar que o avanço do capital não se dá sem resistência, pois o Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR, além de grupos e associações dos trabalhadores de manifestações da cultura corporal, se insurgiram contra essa estrutura que acarreta perdas de direitos aos trabalhadores da cultura corporal. Essa luta pode ser exemplificada pela ocupação do CNE pelo MEEF em 2005, em contestação à Resolução CNE/CES n.º 07/2004 (DIAS; TEIXEIRA, 2010), movimento que ganha corpo com a campanha pela formação unificada na gestão da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF, 2009-2010), além do trabalho incansável do MNCR, seja por meio de ações legais contra aspectos de inconstitucionalidade na fundação do CONFEF ou da formação e agitação política dos professores da área por mais de 20 anos. A Resolução 07/2004 é amplamente contestada por pesquisadores da área, além do seu movimento estudantil, pela divisão na formação que é acentuada, agora sob pressão e lob do CONFEF, promovendo a fragmentação da formação e da categoria profissional (CRUZ, 2011; RODRIGUES, 2011), além de ser pautada nas competências e na prática reflexiva, denotando a adaptação do trabalhador aos processos produtivos, a desqualificação da formação e a capacidade de refletir somente sobre problemas imediatos da prática (SOBRINHO, 2011).

A pesquisa de Coimbra (2010) ajuda a analisar esse processo histórico, com seus resultados demonstrando uma interpenetração entre Associações Privadas, Sindicatos Patronais e o CONFEF de modo semelhante ao que ocorre com a influência exercida pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (Fundações e Institutos Empresariais) e Organismos Multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO, etc.) na aprovação de política educacionais. A ACAD foi fundada em 1999, inicialmente abrangendo academias da cidade do Rio de Janeiro. Em 2003 torna-se entidade de abrangência nacional, cujo objetivo é promover e proteger a Indústria do Fitness em todo o território nacional. Seus associados são: academias associadas (seus proprietários), academias correspondentes (academias fora do país), colaboradores (fornecedores de produtos ou serviços utilizados pelas academias) e os

honorários (pessoas físicas ou jurídicas que prestaram relevantes serviços para a área do fitness). A diretoria, 9 membros, é composta somente pelos proprietários de academias, ou academias associadas, os mesmos que têm direito à voto. O SINDACAD-RJ foi criado em 2005, é o sindicato patronal do setor de academias do Rio de Janeiro, cujo objetivo é representar os empresários das academias de ginástica. Declaradamente seus representantes têm interesse em uma convenção coletiva própria da categoria em nível nacional com outros sindicatos patronais de academias. O SINDIACAD foi uma estratégia empresarial da ACAD para a realização de convenções coletivas de trabalho em favor da classe patronal (COIMBRA, 2010).

Em maio de 2003 o CREF-1 lançou campanha de marketing para estimular médicos a prescreverem a prática de atividades físicas. A ACAD criou comissão para apoio a este projeto, anunciando em assembleia da entidade a parceria ACAD com sistema CONFEF/CREF. Nessa campanha todas as academias deveriam ser registradas no sistema, de forma gratuita, e todos os seus profissionais deveriam ser registrados também. No 4º Encontro de Fitness Brasil, com participação da ACAD na organização, acontece um fórum de debates com representantes da ACAD e CONFEF/CREF, onde se forma uma mesa para discutir a formação profissional da área e a regulamentação do estagiário. O presidente do CONFEF afirma que o mercado das atividades físicas está em expansão e a formação diretamente ligada à indústria do fitness. A ACAD chega a indicar um de seus ex-presidentes, Pedro Aquino, como Conselheiro do CREF-1, com quem mantinha reuniões mensais. Esse conselheiro é vice-diretor da ACAD e um dos três advogados que fundaram o SINDACAD/RJ. No primeiro congresso da ACAD, em março de 2004 o presidente do CREF-1 esteve presente. Em 2003 CONFEF/CREF e ACAD se empenharam em criar a Frente Parlamentar em Defesa da Atividade Física, com o objetivo de garantir isenção fiscal às academias, sob o argumento de que estas são centros de saúde preventiva, o que desoneraria o Estado de tratamentos de doenças evitáveis com a prática de atividade física. O presidente dessa frente era o empresário e Deputado do (PFL) Cláudio Cajado. Jorge Steinhilber declarou que a parceria com a ACAD e a Frente Parlamentar, mediante incentivos fiscais e ampliação do incentivo à prática de atividades físicas poderia resultar no desenvolvimento da indústria do fitness. O deputado Cajado fala da

importância das parcerias público privado para garantir o acesso da população à prática de atividade física. O IV Congresso da ACAD defendeu a importância do profissional de Educação Física ser filiado no CREF regional, discutindo também, contratos de prestação de serviços, de trabalho em tempo parcial e de regularização do autônomo, o personal trainer. Neste evento, conselheiros do CONFEF, Manuel Tubino, e do CREF-1, Pedro Aquino, ministraram palestras sobre estes temas. Essas três instituições organizaram em 2002 o Primeiro Encontro dos Proprietários das Academias no Brasil. (COIMBRA, 2010). A tese apresentada em 2004 por Nozaki tem aqui sua prova cabal e incontestada da associação entre o CONFEF e os interesses dos empresários do setor do *fitness*.

Voltando a questão das Diretrizes Curriculares para cursos de graduação em Educação Física que, por sofrerem influências do CONFEF sofrem influência dos Aparelhos Privados de Hegemonia – além do setor do *fitness*, o estudo de CRUZ (2011) demonstra como o setor privado de ensino superior cresceu exponencialmente sobre o setor público na formação de professores de EF⁶² –, desde 2012 acontecem reuniões do Fórum Nacional das Licenciaturas em Caráter Ampliado, que debate a necessidade de superação da fragmentação instituída pela Resolução n.07/2004 e propõem a possibilidade da Licenciatura Ampliada (RODRIGUES, 2011). Em 2016 é discutida uma minuta de novas diretrizes, onde por um lado, se vislumbrou a possibilidade da Licenciatura Ampliada e, por outro, setores da área que se conformavam ao modelo instituído pela formação fragmentada e fragmentária da classe, de modelo neoliberal, não viam com bons olhos a alteração das normativas vigentes. Esse processo culmina com uma nova Diretriz, a Resolução CNE/CES n.º 06 de 18 de dezembro de 2018, que não atende às reivindicações dos pesquisadores progressistas e movimentos sociais da área, o que se entende e justifica pelo contexto histórico e político em que elas foram aprovadas, que trataremos a seguir.

⁶² Temos que considerar as Resoluções do CONFEF n.º 112/2005 e n.º 182/2009, que definem modalidades de atuação para os profissionais – impondo barreiras à reprodução do trabalhador da Educação Física e vantagens às IES privadas – em flagrante extrapolação da Lei 9696/98, que não distingue campos de atuação profissional. Além, é claro, da ingerência sobre a autonomia das Universidades na definição da formação a ser ofertada. Um exemplo muito próximo dessa ingerência pode ser encontrado na própria UEL, quando seu Centro de Educação Física e Esporte teve que encerrar um de seus três cursos, Bacharel em Ciências do Esporte, em função de imposição do CREF 9.

Napolitano (2019) sugere enquanto hipótese explicativa do Golpe de 2016 uma convergência de fatores que possibilitou afastar a “esquerda petista” caracterizada por uma crise interna e interesses externos, a saber:

“a) ruptura ideológica por diferença de agenda econômica e fiscal no plano das elites (liberais X esquerdas), agravada no governo Dilma (mais francamente intervencionista do que o governo Lula); b) crise econômico-fiscal, levando a classe média para a oposição exaltada à política de esquerda, por causa dos seus valores elitistas e disputa por recursos orçamentários; c) perda da base fisiológica do congresso (por conta do avanço nas investigações sobre corrupção da “classe política” – fator central no impeachment, conforme Limongi (2017)); d) afirmação de uma agenda ultraconservadora e autoritária na sociedade, com expressão eleitoral; e) Acirramento das divergências entre PT e PSDB, fiéis da balança da nova democracia brasileira (NAPOLITANO, 2019, p.409).

As reformas pós 2016 constituíram um processo violento de desmontes de direitos e conquistas da educação e seus trabalhadores, numa sucessão de reformas que podemos qualificar como ataques continuados aos direitos sociais em benefício dos empresários e do capital. A reforma da previdência (PEC 287/2016), da legislação trabalhista com o PL 4.302/1998 que permite a terceirização das atividades fim, e da Constituição Federal com a Emenda Constitucional n.º 95 de 16/12/2016 (PEC 241, depois PEC 055/2016 do Teto dos Gastos Públicos) que congela os investimentos nas áreas sociais por 20 anos, os ajustes fiscais dos Estados e municípios que beneficiam o grande capital e desmontam o serviço público, incluindo saúde e educação, com o PLP 257/2016, já aprovado como Lei Complementar n.º156/2016, iniciadas nos governos PT, foram aceleradas e efetivadas pelo governo golpista de Temer impondo retrocessos aos direitos trabalhistas. Os ataques desferidos sobre o sistema previdenciário há mais de 10 anos frutificaram, no contexto do golpe de Estado as reformas da previdência, da legislação trabalhista (PL 4962/2016). Um projeto de desqualificação da formação humana generalista e o aprofundamento da dualidade estrutural do sistema de ensino, preparação técnica, aligeirada, desigual e estreita, direcionando o aluno trabalhador para o mercado ou desemprego, versus o ensino propedêutico para a formação superior, para os alunos mais abastados, presente na Lei n.º 1.3415/2017 fez retroceder o Ensino Médio ao modelo tecnicista da ditadura pós-64.

Com o avanço das políticas de caráter neoliberal, a educação adequada aos ditames da acumulação flexível, direcionando as políticas para uma nova racionalidade pedagógica e organizacional destinadas às escolas públicas. O PL 6840/2013 (retomada da formação por áreas da antiga lei n.º 5.692 de 1971, dita que no terceiro ano o estudante faça opção por uma área: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas; torna sua carga horária integral, 7 horas diárias), propõe o aprofundamento do modelo que forma para o trabalho ou para a universidade, ao privilegiar percursos formativos que abandonam por completo a ideia de uma educação básica comum a todos. O PL 6840/2013 foi construído em diálogo com o empresariado, e a contestação por parte dos educadores organizados no *Movimento em Defesa do Ensino Médio* deu origem a um substitutivo (DAVANÇO; CÂNDIDO, 2017).

O ataque à certa margem para a formação da consciência de classe, ou ao menos de um ser humano menos limitado e estreito está presente nos projetos de lei que propõem a *Escola sem Partido* (PL 867/2015). Salles e Stampa (2016, p.169) identificam similaridade entre este movimento e o controle do trabalho docente no período da ditadura de 1964 a 1985: “além de um processo de transição democrática ainda inconcluso e fragilizado, somos permeados por novas estratégias de controle do trabalho docente de acordo com os interesses capitalistas, também presentes no estado de exceção”. Quando um sistema opressor quer manter a dominação além da repressão pelo uso da força ele deve reprimir também as ideias. O trabalho do docente tem que ser controlado desde a Educação Infantil até o Ensino superior.

Para a classe dominante a escola, as empresas, o poder judiciário, os meios de comunicação, as forças armadas, as ONGs sempre foram partidárias. A imposição de um livro didático, a ingerência das empresas privadas na graduação e na pós-graduação, a formação profissionalizante desumanizada são exemplos disso. A classe dominante quer garantir a continuidade do domínio das suas ideias, para continuar formando as consciências às suas necessidades. Vários partidos, com diversas legendas se unem nas votações para garantir seus interesses, mas o que a burguesia não pode permitir são as ideias, a formação de um tipo de consciência e as ações que representem a classe trabalhadora. Não pode permitir que se ensine que a revolução é possível. Escola sem partido é uma ideologia contra a ruptura das ideias dominantes (BOGGO, 2016).

Estas reformas podem ser explicadas no contexto do neoliberalismo, um projeto de classe, para restaurar e consolidar o poder da “classe capitalista”, apoiado pela retórica da “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio”, se apresenta como projeto bem sucedido que evidencia uma profunda concentração da riqueza e do poder (HARVEY, 2011). Assim, trabalho com a hipótese de que a reforma aumenta a violência desta sociedade de classe na sua totalidade. Para isto, indico cinco pontos para a reflexão:

1 – A base material da história: a violência que se inicia com a divisão do trabalho em intelectual e manual (escravidão), se mantém na sociedade de classes e se beneficia das reformas.

2 – A divisão da educação ou a dualidade estrutural da educação, com duas formações distintas, uma para quem trabalha no chão da fábrica, com subemprego, desemprego ou empregabilidade está em oposição e convive com outra formação, para quem vai dirigir, administrar, comandar.

3 - A reforma amplia e aprofunda a divisão, o distanciamento dessas formações, as possibilidades de desenvolvimento igualitário, por isso reproduz e aumenta a violência.

4 – Implicações nos planos amplo/social e no restrito/escolar: a questão cultural do machismo. A *Lei da Mordaza* (PL867/2015) luta contra o feminismo, por isso, afirma o machismo e a violência. Pano de fundo é a reprodução dos interesses da burguesia, do grande capital, então é reprodução da violência em sentido amplo.

5 – Os jovens têm que ser ouvidos para diminuir a violência (ABRAMOWAY). O conturbado e antidemocrático processo histórico da aprovação da reforma do ensino médio mostrou, em outra direção, que quando os jovens se manifestaram em defesa de suas posições foram atacados violentamente pelo Estado.

Os temas permeáveis pela doutrinação ideológica são: raça, etnia, religiosidade, sexualidade, gênero, capitalismo e socialismo (RAMOS, 2016). A pauta que precisamos debater é a da qualidade da educação, e não falácias ideológicas sobre a “não ideologização da escola”, algo que se vê até mesmo em alguns diálogos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MANHAS, 2016). O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) teve que

retirar as discussões sobre equidade de gênero, raça/etnia, regional, orientação sexual, influenciando os Planos Estaduais e Municipais de Educação. Os lobbys dos grupos conservadores usaram a falsa tese da “ideologia de gênero”, promovendo e reproduzindo o preconceito que vem da naturalização dos lugares de homem e mulher. Este é um problema a ser enfrentado pelos professores que trabalham na educação pública, pois as pesquisas, exemplo de uma realizada em Brasília, demonstram que a discriminação com o público LGBTQIA+ é um dos motivos da evasão escolar (MANHAS, 2016).

A ligação entre Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero é o fundamentalismo conservador de pessoas que tentam impor aos outros suas ideologias e visão de mundo. Cada forma de ver o mundo tem uma ideologia, não existe neutralidade em nenhuma concepção de mundo, os defensores do projeto defendem a retroação das conquistas em relação aos direitos humanos nos últimos tempos. Exemplo de doutrinação que utilizam é um Seminário realizado pela Câmara dos Deputados sobre direitos LGBTI e políticas educacionais. Alegam a liberdade de educação moral de pais para filhos em acordo com suas convicções, citando artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, deturpando a lei/artigo que trata da liberdade religiosa (MANHAS, 2016).

Os dados da realidade permitem pensar no significado do receituário do Consenso de Wasington, na reforma recente do Estado e da educação pública. As despesas do governo com saúde e educação caíram 3,1% no ano de 2017 em relação a 2016, se descontada a inflação. Em termos nominais, o gasto total nas duas áreas ficou congelado, saindo de R\$ 191,2 bilhões para R\$ 191,3 bilhões, segundo levantamento da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), feito com base em dados do Tesouro. Em educação a queda real foi de 3,5% nos gastos. Na saúde o gasto efetivo foi de 107,2 bilhões. As ações de assistência farmacêutica, por exemplo, sofreram corte real de 18,7%, enquanto a atenção básica em saúde perdeu 7,7% (FERNANDES; RODRIGUES, 2018).

O golpe de Estado de 2016, pode ser considerado uma continuidade do processo histórico marcado pelas manifestações de Julho de 2013, que expressavam descontentamento popular e foram conduzidas por grupos conservadores. Retrocederemos alguns anos antes de 2018 para acompanhar o processo de construção e aprovação da política educacional que talvez tenha

as consequências mais deletérias para o trabalho do professor de Educação Física a médio e longo prazo, nos referimos à Base Nacional Comum Curricular.

As ações implementadas para o trabalho docente durante a pandemia (flexibilizadas, a distância, sem apoio efetivo do governo federal) acentuou o avanço da interpenetração entre esfera pública e setor privado, com prevalência do segundo, intensificando a política de desmonte do setor público, de controle dos processos pedagógicos e de retirada da autonomia das escolas e professores. A BNCC no campo da formação de professores estabelece a centralidade da formação pautada nas categorias conteúdo-competência-habilidade, com uma visão reducionista. Retira dos professores a característica de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento, o formando para o domínio dos conteúdos estabelecidos na BNCC, comprometendo um projeto de nação justa e democrática (DOURADO; SIQUEIRA, 2020). E este projeto formação de professores está diretamente articulado, submetido à BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

A profissionalização docente e da gestão implica a formação continuada e a avaliação permanente dos profissionais, em um movimento que informa, forma, conforma e deforma os educadores. A política atual de profissionalização de professores não tem o objetivo de qualificar o magistério, mas a sua “desintelectualização para, desse modo, torna-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”, ao definir os perfis profissionais, as relações pedagógicas, as teorias e as práticas da educação produzir uma cultura escolar caracterizada pela disputa, pelo individualismo e cooperação fabricada (p.535). A finalidade parece ser tornar a escola um espaço para receber e colocar sob vigilância os grupos sociais que podem por em risco a ordem social e os interesses do capital – daí a centralidade de ações sobre regiões e bairros pobres, desempregados e jovens em situação de risco -, de forma que professores mal remunerados são adequados a essa função. Os professores serão responsáveis por formar e conformar as novas gerações de trabalhadores, por isso é estratégico para o capital, não por promover competências e habilidades nos estudantes, mas por vigiá-los e conformá-los a essa sociedade. O objetivo central da política de profissionalização docente é a gestão da pobreza. A categoria profissional dos professores, com 57 milhões de trabalhadores na educação formal, é a maior e mais específica considerando o

caráter profissional e técnico. Daí a necessidade do controle do perfil e das ações dos professores por parte do Estado, fiscalizando esse servidor público que diariamente encontra a população que precisa ser disciplinada, seja para o trabalho seja para aceitar o desemprego (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

Nessa direção é interessante retomar a tese de Gentili (2005) sobre a nova configuração da Teoria do Capital Humano (TCH). Com profundas transformações na economia, com impacto desigual nas diferentes regiões, a nova função econômica atribuída à escola marca a natureza e direção das políticas educacionais. As décadas de 1980 e 1990 comprovaram o fracasso da formulação originária da Teoria do Capital Humano, com o desmoronamento das condições que deram força aos seus argumentos desde a década de 1950, resultando na radicalização das suas premissas individualistas e meritocráticas. Ao mesmo tempo em que a promessa integradora da escola se desfaz, os discursos que enfatizam a importância econômica da educação, dos conhecimentos para a produção, da necessidade de certo papel da escola para a competitividade na economia globalizada, ganham força. A desintegração da promessa integradora da escola não supõe que a importância econômica da educação tenha sido abandonada, mas que passou de um problema de caráter coletivo para uma lógica essencialmente privada, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado” (GENTILI, 2005, p. 51). Isso demarca a mudança da responsabilidade do Estado para o indivíduo para fazer suas próprias escolhas que lhe permitam ser mais competitivo no mercado, ou seja, a metamorfose da promessa de que o investimento em educação garantiria um emprego para a ideia de que ela garante empregabilidade.

O incremento de capital humano individual aumenta a empregabilidade do indivíduo, porém não há lugar para todos de forma que a educação não cumpra mais a integração e sim melhora as condições do indivíduo para a competição. Assim, o discurso da empregabilidade se choca com o princípio do direito ao trabalho e reforça o mercado estruturalmente excludente. A tese da empregabilidade trata o conhecimento como um produto que o indivíduo deve consumir para competir de forma eficiente no mercado de trabalho, isso resulta em um afastamento do direito à educação, pois o indivíduo que tem que escolher

entre as melhores opções. A empregabilidade também se afasta da concepção do emprego e da renda como direitos, pois o indivíduo pode possuir condições de empregabilidade mas não conseguir sua inserção no mercado (GENTILI, 2005). Nas sociedades neoliberais predomina a ideia de consumidor sobre a noção de cidadão, o consumidor na relação com o ente público transforma o cidadão em cliente, o que é antagônico à educação como um bem público (sua distribuição justa, igualitária e promovendo o bem comum), uma vez que o consumidor busca a satisfação de suas necessidades, individualmente, no mercado. O Brasil internaliza o modelo de serviços a clientes desde as reformas da Educação Superior desencadeadas nos acordos MEC-USAID, em 1968 e para a Educação Básica com as avaliações de alto impacto como ENEM e Prova Brasil, os sistemas de ensino fornecidos por empresas privadas às redes públicas e o *charter school*. Considerar a educação como serviço prestado à clientes, no âmbito das políticas públicas, tem como consequência o estabelecimento das parcerias público-privada (PPP), a mercadorização e a transnacionalização da educação (Azevedo, 2019).

Contradizendo os pressupostos da teoria do capital humano, a massa de trabalhadores, inclusos aqueles com diploma de nível superior, é igualada pela precariedade e pelos baixos salários. Em países europeus que conseguiram universalizar a Educação Superior disponibilizam uma oferta de empregos por contratos temporários e com salários próximos do mínimo. Um exemplo é a Espanha, com quase 11 milhões de assalariados que não ganham mais que 1.100 euros por mês, enquanto uma hipoteca custa ao menos 1000 euros/mês e o aluguel, em Barcelona, não se consegue por menos de 600 euros. “A ampliação da oferta de postos de trabalho, o aumento da massa salarial e a maior participação econômica na renda nacional são manifestações do crescimento econômico”, e não o aumento estatístico do nível de escolarização dos trabalhadores, isso não é capaz de causar crescimento econômico, elevar a remuneração ou criar vagas de trabalho (AZEVEDO, 2019, p.890). No caso brasileiro o ensino superior se expandiu sem o crescimento proporcional das ofertas de trabalho, fazendo com que profissionais com formação em nível superior disputem vagas de nível médio ou fundamental. Em 2006 eram 700 mil graduados em ocupações de vendedor, recepcionista, operador de telemarketing e etc (Idem, Ibidem).

O Brasil é possivelmente o melhor exemplo de não correlação entre educação e desenvolvimento econômico, pois na segunda metade do século XX o país teve uma economia extremamente dinâmica, com volumes crescentes de riquezas acumuladas ao mesmo tempo em que aumentou a concentração de renda, a pobreza, a exclusão e a segregação social da maior parte da população. O desenvolvimento brasileiro se constituiu com base em uma “brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista” de forma que não se separam o desenvolvimento, da miséria e da desigualdade (GENTILI, 2005, p. 57). Durante as décadas de 1980 e 1990 o Brasil e a América Latina (AL) obtiveram melhoras significativas nos índices de escolarização, com maior acesso aos níveis médios de ensino por jovens desses países. Esse dado não altera a realidade de que a AL é a região mais injusta, desigual do planeta, com 210 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza (metade da população), além de 40 milhões de analfabetos absolutos. O abismo que separa ricos e pobres só aumentou após 20 anos de políticas de ajustes neoliberais. No Brasil, Estados onde altos índices da população vivem na indigência, como Alagoas (56,85%), Piauí (61,26%) e Maranhã (62,37%) se orgulham de terem feito verdadeiras revoluções educacionais nos últimos anos. Se o que é prometido pela TCH tivesse relação com a realidade o aumento nos índices de escolarização na AL deveria ter correspondido ao aumento da renda dos mais pobres. Na AL os pobres são mais pobres e mais educados, em um sistema escolar segmentado, no qual coexistem diferentes percursos educacionais de qualidades e oportunidades diferentes, conforme a condição social e recursos econômicos dos indivíduos (Idem, *Ibidem*).

Os aparelhos privados de hegemonia (APH) são constituídos por fundações, institutos e organizações empresariais, segundo Gramsci. A partir do século XXI eles se expandem em larga escala, promovendo a mercantilização e mercadorização da educação escolar tendo em vista a conformação da classe trabalhadora às necessidades do capital. Os APH se constituíram no Brasil antes do golpe militar-empresarial de 1964. A partir de 1990 acontece a mercantil-filantropização da sociedade civil para atender ao capital-imperialismo, por meio das organizações não-governamentais (ONGs) disseminando a ideia de que o não estatal é isento das mazelas do poder público (corrupção, burocracia,

ineficiência). Dessa forma, são o campo privilegiado para a ação das organizações, institutos e fundações nos setores da educação, saúde, cultura, esporte e etc. As ONGs não se posicionam no terreno da luta de classes, pelo contrário, ocultam essa relação entre classes, sendo definidas pelos organismos internacionais numa perspectiva de oposição e desvinculação entre Estado e sociedade civil. Na disputa por hegemonia (direção e domínio) uma classe dominante é dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias (FARIAS, 2021).

Em 2014 é aprovada a lei n.º 13.019/2014 conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), reformulada pela Lei n.º 13.024/2015. Neste marco as organizações são definidas em três tipos: entidades sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e organizações religiosas. Finalmente, existem as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), um tipo de organização da sociedade civil, regulamentada por período de cinco anos, que atua junto às administrações públicas, conforme a Lei n.º 9.790/1999 e a Lei. 3.024/2015. Com o MROSC as organizações empresariais com grande poder econômico foram as favorecidas (FARIAS, 2021). Os Organismos Multilaterais (ONU e BM) pressionam pela maior participação filantrópica na educação global, criando instituições transnacionais como o Conselho Mundial de Empresas pelo Desenvolvimento Sustentável, que desenvolveram uma plataforma para articular as corporações aos objetivos do milênio, permitindo a participação de fundações corporativas e filantropias privadas no desenvolvimento educacional. Esse envolvimento divulga as ideias de responsabilidade social e educação para todos. Em 1989 inicia-se no Brasil o funcionamento do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), formalizado em 1995, grupo importante para coordenar interesses corporativos e privados, como o Instituto Unibanco e o Itaú Social, e principalmente a Fundação Lemann, que atuam de forma ativa nas reformas educacionais (TARLAU; MOELLER, 2020).

A BNCC é uma política pública que foi aprovada como resultado de um consenso por filantropia, promovido por fundações privadas que influenciaram debates políticos importantes caracterizando-os como se fossem questões técnicas, por meio da ação sobre altos funcionários governamentais. Fundações filantrópicas se tornaram agentes que estabeleceram novos blocos hegemônicos

na educação em diferentes regiões geográficas. A educação é a principal área de investimentos de caráter “social privado”, sendo a BNCC a iniciativa ao redor da qual giram as corporações e fundações privadas. (TARLAU; MOELLER, 2020). A Fundação Lemann se destaca entre os aparelhos privados de hegemonia (o complexo conjunto de institutos, fundações e organizações sociais) que “dirigem, financiam e executam as ações de hegemonia de uma determinada fração da classe empresarial na sociedade civil e na sociedade política constitutivas do Estado ampliado” (FARIAS, 2021, p.739).

A Fundação Lemann elegeu a educação pública como seu principal campo de atuação desde 2002, justificando que o setor público precisava de investimento social privado, argumentando que após o FUNDEF (criado em 1998) a educação avançou em quantidade, mas não atingiu o padrão empresarial de qualidade para a formação do novo trabalhador. Analisando um relatório de 2002 desta fundação, Farias (2021, p.753) conclui que “é possível extrair do documento o futuro projeto estratégico empresarial, com participação diretiva: na contrarreforma do ensino médio, na ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala para aferir resultados de aprendizagem mensuráveis; padronização do currículo, assim como da ‘qualificação docente e gestora’ sob o viés da ‘aplicação da gestão por resultados, com foco no planejamento e clareza de objetivos’”. A Fundação Lemann elaborou projetos próprios e apoiou outros no campo da gestão pública estabelecendo apoio técnico ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e para a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Isto possibilitou disseminar seus serviços e produtos para redes públicas de ensino e conselhos de educação, com a atuação do CONSED e UNDIME estabelecendo o atrelamento da gestão educacional pública ao conteúdo empresarial. A Fundação Lemann estabeleceu parceria, via acordo de cooperação técnica, com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a realização de avaliações de larga escala, implementar redes de comunicação e plataformas, abrindo caminho para o projeto do ensino à distância e ensino híbrido, que se expandiria nas redes públicas e privadas de ensino na década de 20 deste século (idem, Ibidem).

Frente a este quadro, é possível afirmar que a educação pública está sitiada pela abrangência de atuação dos APHEs, especialmente a Fundação Lemann, haja vista: ingerência nas avaliações de larga escala, fornecimento de gestores, materiais didáticos (editoras e plataformas), imposição de currículos padronizados (BNCC) e da ideologia empresarial/meritocráticas sob a lógica do mercado como instância reguladora da vida social.

Entre 2003 e 2007 a Fundação Lemann investiu 3,4 milhões de dólares no Programa Gestão para o Sucesso Escolar, que abrangeu São Paulo, Ceará e Tocantins, treinando 586 diretores de escolas, abrangendo 366 mil alunos. Entre 2010 e 2013 a Fundação Lemann tem uma nova equipe que desenvolve uma agenda voltada à política pública de grande escala. A equipe cresceu de 12 para mais de 60 funcionários, contratou Denis Mizne, fundador e dirigente do Instituto Sou da Paz, que tinha a perspectiva de influenciar nas políticas públicas para que o terceiro setor fizesse diferença. Ao mesmo tempo que Lemann tem seu patrimônio duplicado, investe muito mais em sua fundação. Em 2013 a Fundação Lemann – FL começa a organizar e investir no Movimento Pela Base Nacional Comum, reunindo membros do governo e da sociedade civil. É realizado em Yale o seminário *Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*, um importante evento para criar a rede de apoiadores da BNCC no Brasil. A universidade de Yale não tem uma faculdade de educação, mas Mizne tinha participado de um curso de verão lá e tinha os contatos para que a universidade hospedasse o evento (TARLAU; MOELLER, 2020). Com a extensa rede de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil, realizar um evento dessa natureza, discussão de políticas públicas de educação no Brasil, em outro país é uma estratégia para impedir o acesso e o debate desse tema por intelectuais e movimentos sociais, como o estudantil, brasileiro. A perspectiva de democracia dos neoliberais, conforme Fontes (2010) é a liberdade irrestrita do mercado.

O poder econômico, expresso em poder político, da FL pode ser constatado no processo descrito por Tarlau e Moeller (2020) de como a fundação criou e financiou um movimento social, além de envolver funcionários dos governos. Entre os palestrantes do seminário estava Susan Pimentel, figura central na redação do *Common Core* da língua inglesa, e entre os participantes estavam secretários e ex-secretários estaduais de educação, altos funcionários do

Ministério da Educação (MEC) e representantes de outras ONGs. A Fundação Lemann pagou todas as despesas de 30 participantes que confirmaram a participação no seminário, entre os quais estavam dez funcionários e ex-funcionários do governo, cinco políticos e três pesquisadores de universidades. Eduardo Deschamps, que era Secretário da Educação de Santa Catarina e vice-presidente do CONSED (associação privada criada em 1986, reúne 27 secretários da Educação); assume a presidência do CONSED em 2015 e presidente do Conselho Nacional de Educação em 2016, enfatizou a importância do seminário para a promoção da discussão da BNCC no Brasil. Deschamps relata às autoras que antes do evento discutia muito currículo, mas nunca havia pensado em uma base nacional comum para o currículo, um *common core*. Após o seminário, nos três anos seguintes ele se tornou um dos principais líderes governamentais a defenderem a BNCC. Uma participante do seminário relata que os 30 participantes tomaram a decisão de fazer algo grande, que todos fizessem juntos, surgindo a ideia do currículo nacional. Dessa forma, os participantes propuseram ao final do encontro criar o Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento pela Base, o que não é algo novo às fundações para promover seus objetivos para as políticas públicas. O Movimento pela Base congregava pessoas do governo e de fora dele, todos como o suporte financeiro do homem mais rico do Brasil por meio da sua fundação, a Fundação Lemann.

As pesquisadoras encontram quatro categorias na análise dos dados sobre a influência da Fundação Lemann (FL) : recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais.

1) A Fundação pagou as refeições durante as reuniões e forneceu as passagens aéreas para funcionários do MEC, do CONSED e da UNDIME participassem dos eventos nacionais.

2) A FL patrocinou a produção de conhecimento para prover os funcionários governamentais com informações (seminários, tradução de documentos para o português, relatórios e pesquisas e convites a especialistas internacionais) sobre padrões curriculares comuns. A FL esteve presente em praticamente todas as reuniões de especialistas constituída pelo MEC, oferecendo relatórios internacionais e seminários informacionais, nunca se apresentando como condutora do processo. A FL trouxe diversos especialistas de fora do país para discutir padrões curriculares, fazendo sugestões sobre

redação de objetivos e progressão curricular, entendida pelos especialistas como “sugestões técnicas” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 576). Uma dos chefes de equipes curriculares do MEC relata que o Movimento pela Base, a mesma coisa que a FL na sua concepção, permaneceu durante todo o processo fornecendo informações aos grupos envolvidos na construção da BNCC. Estes grupos eram constituídos por: Consed, Undime, Departamento de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, 29 grupos de especialistas e 15 professores coordenadores destes grupos. Uma das entrevistadas relata que os textos introdutórios foram escritos por seis especialistas em conjunto com pesquisadores da FL. A FL não forneceu apenas informações, ela “definiu o ponto de partida e os critérios básicos para o processo de redação da BNCC” (p.578).

3) A FL promoveu o apoio a BNCC por meio de um forte trabalho de mídia, treinando jornalistas para cobrir questões educacionais e dar viés positivo a elas. Foi criado um consenso pela exposição à mídia que deu caráter de inevitabilidade, de um fato natural à BNCC.

4) Foi construída uma rede de políticos e especialistas respeitados em educação favoráveis à BNCC para influenciar os formuladores dessa política pública. Para isso, um funcionário do Movimento pela Base foi até as redes, secretarias de Educação, reuniões da Undime, Consed, funcionários do estado em todo o país. Em 2016 o Movimento pela Base era constituído por 65 membros incluindo: 30 fundações, 19 funcionários governamentais, oito pesquisadores universitários e sete políticos (entre os quais, representantes do PT e do PSDB, reforçando o caráter apartidário do movimento).

Conforme Holanda, Lasch e Dias (2021), até 2018 o campo da educação física se dividia em três posições em relação à BNCC: 1) A otimista e favorável ao documento. 2) A que era favorável a uma base, mas entendia que o documento respondia aos interesses políticos e econômicos de empresários da educação. 3) A que não reconhecia a necessidade e era contrária a finalidade de uma base comum para o país. A BNCC até sua segunda versão teve características democráticas, com a participação de diversos setores da sociedade por meio de reuniões e seminários, tendo a potencialidade de construir uma sociedade justa e digna. Daria legitimidade ao currículo da EF na escola, possibilitando formar sujeitos críticos e democratizar o conhecimento por

meio da garantia de conteúdos obrigatórios. É apontada uma ampla gama de autores que afirmavam a necessidade de se instituir um currículo mínimo [um consenso] para superar a “bagunça” com o currículo da disciplina na Escola. Para nós o caráter gnosiológico da discussão da legitimidade, conforme críticas estabelecidas por Mello (2014) é notável nessa avaliação, bem como a perspectiva idealista de acreditar que um currículo obrigatório seria capaz de democratizar o conhecimento, independente da relação professor-aluno/conhecimento mediada pela classe social/luta de classes presente na realidade concreta da Escola (FREITAS, 2005). O caráter de consenso, não obstante não utilizarem o conceito, pela maioria da comunidade científica sobre a necessidade do documento, também é perceptível na posição dos autores, pois um pouco a frente defendem a ideia de um “acordo nacional” (HOLANDA; LASCH; DIAS, 2021, p.12).

A ideia da necessidade de uma base nacional que, construída sobre as determinações do capital-imperialismo na periferia do capitalismo, seria democrática até que se estabelecesse sua terceira versão, também é presente nas considerações de outros autores que percebem positivamente na Base considerando seu caráter pedagógico isolado do contexto político-econômico. Para demonstrar o quanto a noção de que os especialistas estavam a conduzir o processo, e que havia uma construção democrática e desinteressada em curso, voltemos à investigação de Tarlau e Moeller (2020). Conforme as autoras, os documentos produzidos nos seminários organizados por Undime e Consed foram traduzidos para o inglês e enviados a especialistas na Austrália e nos Estados Unidos, que fizeram suas sugestões e enviaram com os comentários, traduzidos para o português em seguida. Maria Helena Guimarães de Castro indicou um grupo pequeno de especialistas para escrever a terceira versão da BNCC, clara e coerente, onde deveria ser alinhado diretrizes gerais e partes específicas. A FL e o Movimento pela Base continuaram a **monitorar a redação**, mantendo encontros com altos funcionários do MEC. A FL recebeu a cópia da terceira versão antes de sua publicação, enviando a mesma para especialistas de universidades (brasileiras e estrangeiras) para realizarem análise crítica, confirmando sua presença e poder dentro do Estado brasileiro. A terceira versão da BNCC é publicada em abril de 2017, com semelhanças aos currículos feitos sob o governo PSDB nos anos 1990. Um dos especialistas explica que na

segunda versão o conceito de competência foi retirado, por sua identificação ao trabalho industrial, enquanto na terceira versão, competências e habilidades aparecem. A discussão na segunda versão, da parte introdutória, era mais densa quanto à diversidade e direito das comunidades a currículos orientados pelas “realidades locais”, enquanto na terceira versão essa discussão é diluída (p.591). Em abril a terceira versão é enviada ao CNE, que promove cinco seminários regionais entre junho e setembro de 2017, devolvendo o texto ao MEC em dezembro do mesmo ano. O texto foi homologado em 20 de dezembro desse ano por Michel Temer, Mendonça Filho, Maria Helena Guimarães de Castro, dezenas de políticos e funcionários ligados a educação, além de representantes da FL. Antes desse momento, o Movimento pela Base já divulgava dezenas de documentos sobre as formas de implementar os novos padrões de aprendizagem. A FL anunciou parceria com o Google para oferecer milhares de aulas digitais, vídeos e outros materiais para auxiliar os professores, de forma a alinhar os recursos pedagógicos aos padrões curriculares. Além disso, declara que a Associação Nova Escola, mantida pela FL, coordenaria o desenvolvimento de aulas com alto padrão de qualidade.

O largo caminho aberto por essa política para o controle do trabalho docente, além do controle de sua prática pelas avaliações de larga escala, pelo atrelamento de produtos e serviços ofertados pelas empresas que mantêm os institutos e fundações privadas, fica evidente. O projeto de formação empresarial, em conformidade com suas necessidades de formação do trabalhador para o atual momento, ou seja, o projeto de classe de reprodução do capital que exige a exploração do trabalho, é garantido com essa intervenção profunda das ONGs, dos APHE sobre as políticas públicas de educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil.** In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Aparecida

Moraes (orgs). O avesso do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004. (pp. 207-241).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capita humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p.873-902, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/37>

BANCO MUNDIAL. Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, 2010. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>

BANCO MUNDIAL; SYSTEMS APPROACH FOR BETTER EDUCATION RESULTS – SABER. **What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper**. SABER – Working Paper Series, n.4, abril, 2013. Disponível em: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf

BATISTA, Erika. A dialética da reestruturação produtiva: a processualidade entre fordismo, taylorismo e toyotismo. **Aurora**, Marília, v.7, n.2, p.17-34, jan-jun, 2014.

BOGGO, Ademar. Educação e Exigência partidária. In: **Estudos Filosóficos**, 2016.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v.II, n.25, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. (Série Legislação, n.64). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 43 p. (Série Legislação, n.64). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>

Brasil. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.035/2010: **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 1ª a 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 5ª a 8ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

CRUZ, Amália Catharina Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura - bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n.36, p.26-44, jun. 2011.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães; TEIXEIRA, David Romão. Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n.35, p.184-201, dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.30, p.842-857, set./dez., 2020.

ExNEEF. Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA Gestão 2009-2010.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e Sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.2, p.735-765, ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302/25249>

FERNANDES, Adriana; RODRIGUES, Eduardo. Gastos do governo federal com saúde e educação caem 3,1% em 2017. **O Estado de São Paulo**, 06 Fevereiro 2018.

FERREIRA, Leonardo Antônio Silvano. O trabalho e o processo produtivo nas micro e pequenas empresas de desenvolvimento de software em Londrina-Pr. In: DEO, Anderson; SARTORETTO, Leonardo. Determinações do mundo do trabalho: centralidade do trabalho, lutas sociais e crítica da economia política. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.57-74. Doi: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-11-8.p57-74>

FIGUEIREDO, Ivanilda. Escola sem partido e a falsa ideia de neutralidade. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2016.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. GOVERNO E EMPRESARIADO: a grande aliança em prol do mercado da Educação Para Todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Foz de Iguaçu: EdUECE, 2010. (p.33-59)

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordalha aos educadores. In: **Espaço Acadêmico**, 2016. (Blog da Revista)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2004. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

GARCIA, JOSÉ LUÍS. Tecnologia, mercado e bem-estar humano: para um questionamento do discurso da inovação. **ALICERCES**, Lisboa, Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa, 2010, pp. 19-31.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea) (p.45- 59).

HARVEY, David. Value production and struggle in the classroom: Teachers within, against and beyonder capital. **Capital & Class**, v.30, n.1, p.1-32, 2006.

HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane Vanusa; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n.64, p.01-18, 2021.

JINKINGS, Nise Maria Tavares. **Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho**. In: AUED, Bernadete Wrublewski (org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (pp. 75-107).

MANHAS, Cleomar. “Escola sem partido”, escola silenciada. In: **Outras Palavras**, 2016.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros do neoliberalismo. **Mediações**, v.13, n.1-2, p.192-213, jan-jun e jul-dez, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, v.33, n.96, p. 397-420, ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/11233>

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época)

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas públicas de educação no ensino básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado. **Revista Histedbr**, v.18, n.2 (76), p.545-569, abr/jun, 2018. Disponível em: doi: 10.20396/rho.v18i2.8652356

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678>

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. A Licenciatura Ampliada nos cursos de Educação Física: Projeto de Formação Humana? *In.*: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo “Marxismo, Educação e Emancipação Humana” 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

SALLES, Moacyr; STAMPA, Inês. Ditadura militar e trabalho docente. *In*: **Trabalho necessário**, ano 14, n.23, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. *In*: FERRETTI, Celso J. (et. al.) Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

SHIROMA, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, v.27, n. 2, p.88-106, mai/ago, 2018.

SOBRINHO, J. P. S. *et al.* Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n. 36, p.129-148, jun. 2011.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia – como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.20, n.2, p.553-563, mai/ago., 2020.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da constestação à Conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora UNICAMP, 2002.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem-Tailândia, 1998.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais do debate. **Caderno CRH**, Salvador, v.29, n.27, p.313-331, mai/ago, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000200008>

5. Artigo da pesquisa empírica

INFLUÊNCIAS DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO SOBRE A SAÚDE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PARANÁ

5.1. INTRODUÇÃO

O trabalho deve ser pensado de duas formas distintas e inseparáveis. Primeiro, como a mediação entre o homem e a natureza por meio da qual os homens produzem a sua existência (MARX, 1985). Nesse sentido ele é a atividade definidora do ser humano, o trabalho é a protoforma de todas as práxis, de todos os complexos constituintes do ser social, como a linguagem, a consciência, a socialidade, a educação e etc. (LUKÁCS, 2018). Segundo, como trabalho abstrato, substância de valor, o trabalho em sua forma histórico-concreta atual é uma atividade humana voltada a produção e reprodução do capital. Neste sentido, o trabalho se relaciona às classes sociais fundamentais e suas lutas, às relações de exploração para a produção de mercadorias, com caráter alienado, contraditório e cuja centralidade pode ser encontrada no trabalho produtivo de capital (TUMOLO, 2016).

Esta base teórica pensa o ser social, o ser social do capital e seus complexos - entre os quais a Educação Física, a ciência, a saúde - a partir da práxis, buscando a produção do conhecimento concreto, de forma dialética, que considera contradição e a totalidade. Assim, do mesmo modo, a saúde é entendida aqui numa perspectiva multidimensional, ou de totalidade, compreendida como possibilidade de realização humana pelos sujeitos sociais, suas relações no contexto histórico e suas possibilidades de viver a vida sem impedimentos e obstáculos, estes relacionados à doença. Nessa acepção, saúde inclui além dos determinantes biológicos - normalmente centrados na observação da homeostase fisiológica ou, grosso modo, na ausência da doença - na satisfação das necessidades de alimentação, moradia, educação, renda, trabalho, condições ambientais equilibradas, o acesso ao lazer, à posse da terra

e aos serviços de saúde, condições determinadas pelo modo de produção de uma determinada sociedade (NOGUEIRA; BOSI, 2017; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005; BATISTELLA, 2007; SILVA et al., 2019; BRASIL, 1986⁶³).

A saúde é estudada atualmente como um contínuo entre os polos positivo e negativo (BOTH, 2011; PUIG, 2014), porém, mesmo adotando uma concepção positiva da saúde, as problemáticas de pesquisa sobre a saúde docente normalmente partem da percepção das manifestações do polo negativo deste contínuo, a doença. Santos *et. al.* (2022), nesta direção, considera que o pensamento dominante insiste no tema do adoecimento dos professores, existindo pouca discussão sobre a promoção da saúde mental, da saúde mental positiva, do uso de terapias integrativas ou complementares, além de ferramentas que possibilitem o esforço para tornar os ambientes mais saudáveis.

O trabalho realizado em más condições pode por em perigo a integridade física e psíquica da pessoa, ocasionar acidentes e patologias como estresse, ansiedade e lesões músculo-esqueléticas com altos custos sociais. Os riscos laborais são os aspectos do trabalho que geram riscos para a saúde, características que interferem na realização do trabalho com potencial de afetar a saúde do trabalhador. Os riscos podem ser mecânicos, físicos, químicos, biológicos, psicológicos e sociais; aspectos do contexto social e ambiental do trabalho que potencialmente levam a experiências estressantes e podem chegar a causar danos físicos, sociais ou psicológicos prejudicando a saúde dos trabalhadores (PUIG, 2014; GUERREIRO *et. al.*, 2017; OLIVEIRA; ROSA, 2019). Saúde e doença constituem um processo único que é determinado principalmente pela estrutura social e econômica, de forma que ele precisa ser explicado historicamente, em seu contexto sócio-político-econômico levando em conta a reprodução social e os elementos culturais que compõem tanto os riscos quanto a defesa e proteção à saúde (TAMEZ, 2010).

Uma categoria particular do trabalho que pode produzir bem-estar ou mal-estar, saúde ou doença é o trabalho docente. O trabalho docente abrange as atividades de ensino e aprendizagem que se dão na sala de aula, e fora dela

⁶³ Tomar como fonte a 8ª Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986) não é extemporâneo, não só pela importância do SUS (cujas bases são encontradas nas resoluções desta conferência) no enfrentamento da pandemia atual, mas pela atualidade da discussão que ali tomou corpo, conforme se pode constatar na sua retomada e atualização durante a 16ª Conferência Nacional de Saúde realizada em agosto de 2019 (BRASIL, 2019).

com a elaboração de planejamentos, desenvolvimento de projetos político-pedagógicos, bem como, com a gestão escolar (REIS et al., 2020). A sua finalidade é a mediação entre o aluno e o conhecimento científico e como pressuposto a organização de processos de apropriação, assimilação e generalização de tal conhecimento (LANDINI; PEREIRA, 2015), processo este que deve considerar a condição de classe do aluno e do professor, pois não ocorre nas mesmas condições, com os mesmos objetivos, não é neutro a mediação do conhecimento pelo professor ao aluno (FREITAS, 2005).

O trabalho do docente, além de ensinar, inclui relações com comunidade e família (integração escola-sociedade), participar de conselhos, reuniões e outras funções, ampliando e dificultando a compreensão sobre quais são as atividades próprias do docente. Aumentam as exigências impostas ao professor, com novos perfis de alunos, mudanças curriculares, acúmulo de tarefas, prestações de contas enquanto, ao mesmo tempo, os recursos são restritos, o controle sobre sua atividade se torna excessivo tendo em vista a obtenção de resultados. A intensificação do trabalho docente é acompanhada pela desvalorização e o não reconhecimento de sua atividade. A intensificação provoca o desgaste físico e psíquico que leva a uma situação de instabilidade e mal-estar dos professores, gerando a insatisfação do trabalhador que tem efeito negativo sobre sua saúde (OLIVEIRA; ROSA, 2019).

A realidade do trabalho docente no século XXI, tendo como parâmetro o trabalho produtivo de capital, reflete suas modificações organizacionais e, ainda que o professor das redes públicas não seja um trabalhador produtivo de capital, ele sofre os processos de intensificação, controle de qualidade, na lógica de qualidade total, além do processo de mercantilização que atinge a vida social em sua amplitude e profundidade. E, nesta condição, diversos aspectos podem causar a insatisfação do trabalhador docente que, todavia, não pode ser tomado enquanto algo dado em se tratando da investigação de uma singularidade do trabalho docente, o trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de Londrina-Paraná.

Ao buscar entender o sentido estabelecido na produção acadêmica para a Satisfação no Trabalho, encontramos Both (2011) que afirma que a satisfação no trabalho se trata de uma questão subjetiva, relacionada à percepção do trabalhador sobre os aspectos do trabalho, que pode mudar com o tempo.

Também é vista como um “vínculo afetivo positivo com o trabalho”, um sentimento identificado a partir da avaliação do trabalhador das suas relações com chefia e colegas, do salário satisfatório, das oportunidades de promoção e identificação com as tarefas realizadas (POLIZZI FILHO; CLARO, 2019, p.7). A satisfação do docente com o seu trabalho tem relação direta com a realização pessoal com a profissão, porém a sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, infraestrutura precária, falta de reconhecimento profissional, dificuldades financeiras para a realização do trabalho, as exigências de produtividade podem causar insatisfação (CAMPOS; CARLVALHO; SOUZA, 2019). Resulta da avaliação que o trabalhador faz sobre a sua atividade profissional ou a realização de seus valores por meio do trabalho, e é composta por um componente afetivo emocional (como a pessoa se sente no trabalho) e pelo cognitivo (a racionalidade do indivíduo sobre o trabalho) (NASCIMENTO *et al.*, 2019).

Autores que investigaram a proletarização do magistério⁶⁴ indicaram a degradação dos processos e condições de trabalho no interior da escola (SILVA e MOTA, 2019; COSTA, 2018; KRUG, 2017; BRUNO, 2011; MILANI E FIODI, 2008). Por outro lado, nas pesquisas sobre a satisfação no trabalho do professor de Educação Física concluíram que a maioria dos professores estava satisfeita, de forma global, com o seu trabalho (FARIAS *et al.*, 2015; NASCIMENTO *et al.*, 2019-a; BOTH *et al.*, 2017). Entretanto, em diferentes estudos não há um consenso de satisfação em todas as dimensões. Farias *et al.* (2015) evidenciaram a predominância da insatisfação/indecisão em relação às *condições de trabalho e trabalho e espaço total de vida*; um equilíbrio quanto à satisfação ou insatisfação na dimensão *remuneração e compensação*, enquanto na revisão sistemática realizada por Nascimento *et al.* (2019-a) foi indicada a insatisfação em todos os trabalhos quanto à dimensão *remuneração e compensação*.

⁶⁴ Apesar de grandemente conhecido e utilizado o conceito de *proletarização do magistério* ou do *trabalho docente*, concordamos com o entendimento de Tumolo e Fontana (2008) sobre a compreensão da classe social a qual pertence o professor, que não se dá pelos aspectos do processo de trabalho ou do trabalho concreto realizado pelo docente, mas pela relação social de produção na qual ele está inserido. Essa questão será melhor elucidada no primeiro ensaio desta tese.

Para que a satisfação no trabalho possa ser caracterizada Walton propõe oito dimensões, entendendo que estas propiciam uma estrutura para a análise da experiência humana nas organizações (WALTON, 1973). Dialogando com a formulação clássica de Walton o estudo de Vargas (2016) sobre a categoria precariedade do trabalho também sinaliza para os aspectos de positividade e para a dimensão subjetiva da satisfação no trabalho. Conforme Vargas (*ibidem*), a satisfação no trabalho é um indicativo ou aspecto relacionado à integração social, identidade social e profissional e laços de pertencimento com os demais cidadãos. Ao mesmo tempo, entende que a precariedade do trabalho se mede, além de por parâmetros objetivos, pela experiência e subjetividade do trabalhador, por sua consciência.

Walton não apresenta um conceito simples de qualidade de vida no trabalho, antes, destaca o processo histórico que levou às conquistas trabalhistas e proposições científicas sobre regulamentação trabalhista – que estipula limite de horas de trabalho diário, convenção de salários, proteção ao trabalhador (tanto com indenizações quanto com o controle dos fatores de risco de acidente no trabalho) – e as relações humanas, consideração a dimensão humana do trabalhador⁶⁵ frente às imposições da produção, o desenvolvimento profissional do trabalhador, chegando a uma situação laboral na qual as necessidades e anseios dos trabalhadores seriam consideradas e ao menos parcialmente atendidas pelos empregadores. As oito dimensões propostas por Walton (1973;1974) para estabelecer o critério da satisfação no trabalho – Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) – são as seguintes: Compensação adequada e justa; Condições de trabalho seguras e saudáveis; Oportunidade imediata para usar e desenvolver capacidades humanas; Oportunidade futura para crescimento continuado e segurança; Integração social na organização de trabalho; Constitucionalismo na organização de trabalho; Trabalho e espaço total de vida; e Relevância social da vida no trabalho.

⁶⁵ Não obstante Walton iniciar a discussão de seu texto de 1973 utilizando alternadamente os conceitos *worker* e *employee* (neste momento do texto ele apresenta o percurso histórico do que compreende como Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e as categorias para a QVT), a partir do momento em que trata da relação entre QVT e produtividade das organizações, há um predomínio acentuado do conceito de *employee(s)*. No seu texto (com exceção do resumo) aparece o conceito *worker* 15 vezes, enquanto *employee* é utilizado 30 vezes. Epistemologicamente, à teoria marxista e à sociologia do trabalho, é fundamental a diferenciação dos conceitos de trabalhador e empregado (funcionário, colaborador, etc.).

Estas oito dimensões foram adaptadas no estudo de Both et al. (2006), e aperfeiçoadas em Both (2011) para a melhor compreensão, considerando o cotidiano dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, resultando na seguinte forma: 1) Remuneração; 2) Condições de Trabalho; 3) Autonomia no Trabalho; 4) Oportunidade de Progressão na Carreira; 5) Integração Social no Ambiente de Trabalho; 6) Leis e Normas do Trabalho; 7) Trabalho e Espaço Total de Vida; 8) Relevância Social do Trabalho; 9) Satisfação no Trabalho (obtida por meio da média dos escores nas 8 dimensões originais). Em pesquisa de revisão sistemática que investigou o nível de satisfação no trabalho, Nascimento *et al.* (2019) evidenciaram que os professores de Educação Física demonstraram-se satisfeitos de modo geral, especialmente no Brasil, não tendo encontrado estudos com predominância de insatisfação ou indecisão professores nas escolas da educação básica.

Tendo estabelecido os parâmetros para discutir trabalho, saúde e trabalho docente em Educação Física, devemos delimitar os parâmetros para discutir a saúde docente. A saúde dos professores não é uma preocupação recente, sendo repercutida na produção científica desde década de 40 do século passado, como se verifica nos Anais do I Congresso Nacional de Saúde Escolar – realizado entre 21 a 27 de abril de 1941, na cidade de São Paulo-SP. Frente às doenças infectocontagiosas que atingiam a população escolar - sífilis, difteria, coqueluche, tuberculose, lepra, além de outras – havia o perigo de professores e funcionários serem contaminados. O fundamento econômico da saúde é observável na produção que sinalizava que as crianças de bairros operários estavam mais predispostas à tuberculose em função das precárias condições de vida. As condições e nutrição e higiene pessoal também foram indicadas como possíveis origens de doenças oftalmológicas. Professores deveriam assumir demandas originárias da falta de centros de saúdes e enfermeiros, impondo a busca de conhecimentos de outra área para o professor. A saúde do professor era identificada como um fator de eficiência do ensino, pois um professor enfermo não era capaz de ensinar de forma adequada. Os transtornos mentais eram uma preocupação no Congresso, sendo o transtorno mental mais observado a psicose maníaco-depressiva, explicada por características temperamentais comuns no magistério. Neste evento um autor encontrou maior número de

neuroses em professores com mais anos de carreira – sem atribuir, porém, a profissão a causa de tais neuroses (SIQUEIRA; BOARINI, 2018).

Conforme Guerreiro *et al.* (2016), podemos entender condições de trabalho como “as circunstâncias em que o trabalho é realizado e compreendem tanto aspectos do ambiente quanto a sua organização” (p.198). Condições de trabalho precárias e grande volume de trabalho podem comprometer a eficiência do professor, causar desgaste físico e psicológico, absenteísmo e abandono da profissão. Enquanto a carga de trabalho é a quantidade de tarefas realizadas. Ela apresenta demandas psicobiológicas no processo de trabalho que produzem o desgaste do trabalhador. As mudanças na organização do trabalho têm causado o aumento da carga de trabalho, apresentado novas exigências e requerido novas competências dos professores.

A atividade docente é caracterizada por carga de trabalho que pode ser considerada bastante alta, de forma que a docência pode ser caracterizada por altos níveis de estresse e queixas físicas, encontrando-se quadros de depressão, processos de ansiedade, angústia, desânimo, apatia, transtornos relacionados ao uso da voz, síndrome de Burnout, além de doenças crônicas relacionadas ao estilo de vida (APERIBAI *et al.*, 2020; BASTOS, 2009; SANTOS; MARQUES, 2013).

A saúde docente é explicada pela autora do instrumento utilizado nesta pesquisa (PUIG, 2014) a partir de dois modelos de espirais de ganho-perda da saúde. Estes modelos defendem processos em espiral, um processo em espiral positiva, geradora de motivação, competência e satisfação; um outro processo em espiral negativa (de deterioração da saúde), mostra uma vivência reiterada de fracasso que produz esgotamento e conduz à falta de motivação e de satisfação e, a longo prazo, a uma perda da saúde. No modelo de Rudow o esforço psicofísico do docente gera um conjunto de fenômenos psicofisiológicos após a realização da ação, em termos emocionais (satisfação, inquietude, gratidão, prazer, proximidade, etc.), físicos (cansaço, tensão, etc.) e cognitivos (segurança, autoeficácia, etc.). O esforço do docente pode gerar fenômenos positivos, e o estado de estabilidade emocional positiva pode ser manifestar como um alto nível de satisfação laboral. Realizar a atividade com um nível alto de competência profissional tem reflexos no autoconceito, na autoestima e, conseqüentemente, na saúde psíquica e física do sujeito. Os fenômenos

negativos associados ao esforço se caracterizam pelo cansaço, monotonia, saturação e estresse, levando a redução das competências profissionais. O cansaço diminui a capacidade de rendimento nas tarefas, o sujeito avalia negativamente as demandas, os resultados, sua competência profissional e o apoio recebido por outros. A diminuição do estado de bem-estar diminui a efetividade da atividade cognitiva, as emoções que acompanham a atividade são negativas, como frustração, impotência, isolamento e desgosto consigo mesmo. As competências necessárias são afetadas, primeiro a tentativa de superar as dificuldades aumenta os esforços, o que leva ao cansaço e à desestabilização da regulação psicofísica (PUIG, 2014).

O Modelo de Demandas e Recursos Laborais (*Job Demands-Resources-JD-R*) (DEMEROUTI; BAKKER; NACHREINER; SCHAUFELI, 2001) preconiza como os processos de *engagement* ou deterioração ocorrem em função das condições laborais: as demandas do trabalho e os recursos para o trabalho. As demandas são os aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforço físico ou mental que estão associados a certo custo fisiológico, como o esgotamento. Quando há falta de recursos laborais, os efeitos da espiral negativa estão associados à diminuição do comprometimento e ao aumento do risco da síndrome de Bournout (ou SQT – Síndrome do Queimar-se no Trabalho, como mais frequentemente se utiliza na Espanha). Se desencadeia a espiral negativa, com esgotamento, falta de comprometimento e deterioração da saúde. Na espiral positiva, de ganho, a disponibilidade de recursos promove um processo de motivação e, por meio do *engagement* no trabalho, leva a um maior compromisso (PUIG, 2014).

No modelo RED - *Job Demands-Resources*, proposto pela equipe de Salanova, a autoeficácia se refere à percepção que o sujeito tem de seus recursos pessoais e profissionais, como a experiência profissional, as habilidades para gerir o trabalho e a capacidade de adaptar-se às situações reais. Ela interfere na regulação do comportamento ativamente. A autoeficácia é incorporada no modelo *Job-Demands-Resources* JD-R como variável nos processos em espiral de deterioração da saúde e da motivação. A falta de recursos laborais produz vivências que diminuem a eficácia, a necessitar se maior esforço, o que resulta no esgotamento, diminui o *engagement* e aumenta o risco de deterioração da saúde. Fracassos repetidos aumentam a avaliação

negativa das próprias competências, influenciando negativamente na avaliação das demandas e recursos disponíveis, aumentando a probabilidade de ter mais fracassos, afetando fortemente a autoeficácia. A espiral de ganhos, por outro lado, é determinada pela presença de recursos, aumento da eficácia e aumento do *engagement*, o qual conduz à percepção de mais recursos. Altos níveis de autoeficácia favorecem emoções de satisfação, confiança e segurança, enquanto a baixa autoeficácia está relacionada com emoções de insegurança, impotência, enfado, descontentamento, emoções que dificultam a realização da atividade, além de produzirem alterações fisiológicas que desencadeiam a sensação de mal-estar e elevam a probabilidade de disfunções ou transtornos somáticos (PUIG, 2014).

Exposto o contexto do trabalho docente do professor de Educação Física das redes públicas, a partir da apresentação dos conceitos fundamentais deste momento da investigação, a presente pesquisa partiu da seguinte problemática: considerando o estado de satisfação ou insatisfação em relação ao seu trabalho e sua percepção de saúde, que grupos podemos identificar entre os professores de Educação Física das redes municipal e estadual de ensino de Londrina-Paraná? Como os dados sociodemográficos e profissionais e a satisfação no trabalho influenciam as dimensões da saúde docente?

Os objetivos da pesquisa foram: 1) Conhecer os elementos da singularidade do trabalho do professor de Educação Física no ambiente escolar no município de Londrina. 2) Verificar e analisar quais as relações entre a satisfação no trabalho e a saúde dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina.

5. 2. METODOLOGIA

A população da pesquisa foi constituída por 284 professores de educação física das redes públicas de Londrina-Pr, enquanto a amostra foi de 209 professores, o que representou 73,74 % da população. Ao avaliar o erro amostral da amostra, considerando um intervalo de confiança de 95% e uma prevalência de 50%, se estabeleceu no estudo um erro amostral de 3,47%.

Os instrumentos utilizados foram: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF) (BOTH et al., 2006); 3) Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira (SAMPAIO et al., 2021). O QVT-PEF (BOTH et al., 2006) é composto 34 questões distribuídas em 8 dimensões que foram refinadas por Both (2011), a saber: Remuneração; Condições de Trabalho; Autonomia no Trabalho; Oportunidade de Progressão na Carreira; Integração Social no Ambiente de Trabalho; Leis e Normas do Trabalho; Trabalho e Espaço Total de Vida; Relevância Social do Trabalho; e a Satisfação no Trabalho (ou avaliação global), sendo que os escores foram estabelecidos pela média dos itens que compunham cada dimensão. A avaliação global foi estabelecida pela média dos escores encontrados nas 8 dimensões do instrumento.

O Questionário de Saúde Docente (SAMPAIO et al., 2021) é estruturado a partir de dois temas, composto por 23 itens distribuídos em 6 dimensões. O tema *bem-estar* contempla as dimensões Autoeficácia e Satisfação, enquanto o tema *mal-estar* contempla as dimensões: Disfunções Músculoesqueléticas, Disfunções Cognitivas, Esgotamento e Disfunções da Voz. Os escores das seis dimensões foram estabelecidos pela média dos itens que compõem cada dimensão, sendo que a avaliação global foi obtida por meio da média dos escores encontrados nas 6 dimensões. Destaca-se que, quanto maior os escores do instrumento QVT, mais positivos eram os resultados, enquanto, no QSD quanto menores os escores encontrados, mais positiva seria a avaliação da SD.

Antes da coleta de dados o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, o qual foi aprovado conforme o parecer número: 4.924.520 (CAAE: 49415221.7.0000.5231). A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Articulação Acadêmica e pela Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina (e-protocolo número: 18.054.050-4 e 17.882.182-2), cumprindo todos os requisitos estabelecidos por esta secretaria. No âmbito da Secretária Municipal de Educação, a pesquisa já foi aprovada conforme o Ofício n.º 988/2021 – GEF/AP/SME, de 05 de julho de 2021, pela Secretária Municipal de Educação. Os dados foram coletados por mim e por duas mestrandas que

compuseram a equipe coordenada pelo Dr. Jorge Both, via *Google Forms* e formulários impressos, que continham 5 instrumentos de pesquisa, além daqueles nominados aqui, outros 2 formulários⁶⁶.

No Município, com o apoio da coordenadora de Educação Física, a pesquisa foi divulgada em grupos de whatsapp e no Boletim Semanal da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, os professores foram convidados presencialmente, em dois encontros (com turmas diferentes em 4 períodos) presenciais e um encontro virtual de formação continuada dos professores de Educação Física da rede municipal. Na rede Estadual, além da divulgação por e-mail feita por coordenadores da área do NRE-Londrina, foram feitas buscas presenciais para realizar a apresentação da pesquisa e convidar os professores à participar. Neste caso, primeiramente as escolas foram contatadas por telefone para solicitar à direção ou coordenação pedagógica os dias e horários que os professores de Educação Física tinham hora atividade na escola para procedermos os convites. Nesta rede a complexidade e dificuldade para acessar os professores foi consideravelmente maior, exigindo a procura constante dos responsáveis da Secretária de Articulação Acadêmica, reuniões e encaminhamentos para podermos acessar às escolas e, mesmo com as permissões e aceites, em muitos casos foi necessário reuniões com diversos diretores antes de podermos realizar o convite aos professores da área. Também, destacamos que no caso da Rede Estadual de Ensino, apesar do parecer do comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina, uma segunda comissão de ética, de uma IES privada foi requerido pela SEED-PR⁶⁷. Os professores foram informados sobre a pesquisa, seus objetivos e resultados esperados e convidados a preencher os instrumentos online. Além dessa possibilidade, os pesquisadores disponibilizaram aos docentes que preferiram

⁶⁶ Para esta tese de doutorado foram utilizados três instrumentos, os que não foram utilizados na presente pesquisa foram o: **Índice de Capacidade para o Trabalho** (TUOMI *et al.*, 2005) foi utilizado na pesquisa de mestrado conduzida por Louise Harumi Valentim Hocama; e a **Escala de Autoeficácia do Professor de Educação Física** (POLYDORO *et al.*, 2004), utilizada na pesquisa de mestrado de Yasmin Dolores Lopes.

⁶⁷ Este fato em particular foi muito marcante na pesquisa, haja vista que o Estado do Paraná conta com 10 Universidades Públicas (Sete estaduais e Três Federais), além do Instituto Tecnológico Federal do Paraná (com 20 campi espalhados pelo Estado). Não obstante, a administração do atual governo recorre a uma instituição privada para assegurar a ética das pesquisas, realizadas inclusive por servidores públicos, nas instituições de sua rede.

os instrumentos impressos para o preenchimento e posterior recolhimento, conforme combinado com os participantes.

Para a análise dos dados, inicialmente, empregou-se a análise de clusters, considerando todas as dimensões e avaliação global dos construtos da QVTPEF e do QSD. Para determinar os dois grupos estabelecidos a priori na análise empregou-se o método de agrupamento de Ward, considerando o intervalo de medida Distância Quadrada Euclidiana. Destaca-se que os dados foram transformados de todas as variáveis em uma escala de 0 a 1 para normalizar as diferentes medidas dos instrumentos empregados neste estudo.

Para avaliar as diferenças entre os grupos considerando os construtos da QVTPEF e QSD foi utilizado o teste estatístico Prova U de Man-Withney. Destaca-se que o mesmo teste foi empregado para avaliar as variáveis sociodemográficas contínuas com os grupos identificados na análise de clusters. Além disso, empregou-se o teste Qui-Quadrado para analisar as diferenças entre os grupos estabelecidos nas análises de clusters e as variáveis sociodemográficas categorizáveis.

Por fim, empregou-se a regressão linear múltipla para identificar as variáveis que interferiam nas dimensões da saúde docente. Considerando os dois grupos identificados na análise de clusters. Participaram do modelo inicial todo o construto da QVTPEF e as variáveis sociodemográficas que apresentaram associação significativas com os clusters identificados neste estudo. Destaca-se que o método para identificar o modelo final foi o Back-ward, sendo que foi empregado como ponto de corte para delimitação final do modelo as variáveis que alcançaram o alfa de \leq a 0,05. Ressalta-se que em todas as análises considerou-se o nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$).

5. 3. RESULTADOS

Ao avaliar a satisfação no trabalho e a saúde dos docentes observaram-se escores mais altos no grupo 2 quando comparados com o grupo 1 (Tabela 1). Destaca-se que o grupo 2 evidenciou escores altos de satisfação no trabalho nas dimensões: remuneração, condições de trabalho, autonomia, oportunidade de progressão na carreira, integração social no ambiente de trabalho, leis e normas

do trabalho, trabalho e espaço total de vida, relevância social do trabalho e avaliação global da satisfação no trabalho, além de um escore intermediário na dimensão trabalho e espaço total de vida. Por outro lado, o grupo 1 apresentou escores positivos apenas nas dimensões oportunidade de progressão na carreira e relevância social do trabalho, enquanto nas demais dimensões, bem como, na avaliação global da satisfação no trabalho os escores foram intermediários. Em relação à saúde docente, valores positivos foram identificados em ambos os grupos nas dimensões autoeficácia e satisfação. Resultados semelhantes, com níveis intermediários, foram evidenciados nas dimensões: disfunções musculoesqueléticas, disfunções cognitivas, disfunções da voz e avaliação global da saúde docente. Ressalta-se que a dimensão esgotamento apresentou escore negativo no grupo 1, enquanto no grupo 2 evidenciou-se um escore intermediário.

Tabela 1. Análise de agrupamentos dos professores considerando a satisfação no trabalho e a saúde docente

Variáveis	Grupos		P
	Grupo 1 Md (Q1-Q3)	Grupo 2 Md (Q1-Q3)	
Satisfação no trabalho			
Remuneração	3,50 (2,75-4,00)	4,75(3,88-5,50)	<0,001
Condições de trabalho	3,50(2,54-4,17)	5,33(4,50-6,00)	<0,001
Autonomia no trabalho	4,50(3,71-5,00)	6,00(5,50-6,50)	<0,001
Progressão	4,75(3,81-5,50)	6,25(5,63-6,75)	<0,001
Integração social no ambiente de trabalho	4,00(3,45-4,40)	5,20(4,60-5,80)	<0,001
Leis e normas no trabalho	4,00(3,25-4,75)	6,00(5,50-6,50)	<0,001
Trabalho e espaço total de vida	3,50(2,50-4,00)	4,50(3,50-5,50)	<0,001
Relevância social do trabalho	4,67(3,67-5,33)	6,33(5,67-6,67)	<0,001
Avaliação global da satisfação no trabalho	4,01(3,64-4,44)	5,44(5,09-5,79)	<0,001
Saúde docente			
Autoeficácia	2,00(1,80-2,60)	1,60(1,20-1,80)	<0,001
Satisfação	2,40(2,00-3,35)	1,80(1,40-2,40)	<0,001
Disfunções musculoesqueléticas	3,33(2,42-4,33)	3,00(1,67-3,67)	0,001
Disfunções cognitivas	3,25(2,50-3,75)	2,75(1,87-3,50)	0,002
Esgotamento	4,00(3,33-4,67)	3,33(2,33-4,00)	<0,001
Disfunções da voz	3,50(3,00-4,50)	3,00(2,00-4,00)	0,001
Avaliação global da saúde docente	3,19(2,66-3,60)	2,53(2,14-3,02)	<0,001

Fonte: O autor. Os escores estabelecidos como referência para a Satisfação no trabalho foram: a) insatisfação = 1,2,3 (1 a 3,49); b) indecisão = 4 (3,50 a 4,50); c) satisfação= 5,6,7 (4,51 a 7,00). A definição dos níveis de saúde docente seguiu os critérios indicados por Sampaio *et al.* (2021): excelente (1,00 a 1,50); bom (1,51 a 2,50); regular (2,51 a 3,50); ruim (3,51 a 4,50); péssimo (4,51 a 5,00).

Ao avaliar as variáveis sociodemográficas contínuas considerando os grupos de docentes identificados (Tabela 2), constatou-se que o grupo 2

apresentava menores escores nas dimensões: idade, anos de docência, número de turmas, média de alunos, salários-mínimos recebidos, quando comparados aos professores do grupo 1.

Tabela 2. Relação entre os grupos de docentes identificados considerando a satisfação no trabalho e a saúde docente considerando as variáveis sociodemográficas contínuas

Variáveis	Grupos		P
	Grupo 1 Md (Q1-Q3)	Grupo 2 Md (Q1-Q3)	
Idade	46(37-52)	42(37-47)	0,050
Anos de docência	16(10-22)	12(8-18)	0,017
Número de turmas	13(8-15)	10(6-14)	0,001
Média de alunos por turma	30(25-34)	25(23-30)	<0,001
Salários mínimos recebidos	4(3,5-5,2)	4(3-5)	0,037

Fonte: O autor.

Ao considerar as variáveis categóricas na análise dos clusters constatou-se que **o grupo 1 (composto por 108 professores)**, o qual evidenciou escores mais negativos em relação à satisfação no trabalho e à saúde docente, apresentou em sua maioria: não atuar na educação infantil, não atuar no ensino fundamental séries iniciais, atuar no ensino fundamental séries finais e no ensino médio, possuir vínculo com o Estado, atuar com carga horária entre 21 a 40 horas semanais, possuir pluriemprego interno, não ter renda necessária para satisfazer as necessidades da família, e atuar em uma escola que está em um local de risco social. Por outro lado, **o grupo 2 (composto por 101 professores)**, que obteve melhores escores relativos à satisfação no trabalho e à saúde docente, foi caracterizado por: atuar na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais, não atuar no ensino médio, possuir vínculo com o município, exercer a docência até 20 horas por semana, não possuir pluriemprego ou possuir pluriemprego externo, receber renda mensal que atende as necessidades da família e não atuar em escolas de zona de risco social (Tabela 3).

Tabela 3. Relação entre os grupos de docentes identificados considerando a satisfação no trabalho e a saúde docente considerando as variáveis sociodemográficas categóricas

Variáveis	Grupos		P
	Grupo 1 n(%)	Grupo 2 n(%)	
Educação infantil			0,001
Sim	17(31,5)	37(68,5)	
Não	91(58,7)	64(41,3)	
Ensino Fundamental Séries Iniciais			<0,001
Sim	55(50,9)	85(84,2)	
Não	53(49,1)	16(15,8)	
Ensino Fundamental Série Finais			<0,001
Sim	70(71,4)	28(28,6)	
Não	38(34,2)	73(65,8)	
Ensino Médio			<0,001
Sim	61(75,3)	20(24,7)	
Não	47(36,7)	81(63,3)	
Vínculo Empregatício			<0,001
Estado	61(75,3)	20(24,7)	
Estado e Município	16(61,5)	10(38,5)	
Município	31(30,4)	71(69,6)	
Carga horária de trabalho			0,045
Até 20 horas	15(37,5)	25(62,5)	
21 a 40 horas	72(58,5)	51(41,5)	
41 horas ou mais	21(45,7)	25(54,3)	
Pluriemprego			0,022
Não possui	40(43,5)	52(56,5)	
Pluriemprego externo	7(35,0)	13(65,0)	
Pluriemprego interno	51(63,0)	30(37,0)	
Pluriemprego externo e interno	10(62,5)	6(37,5)	
Renda atende as necessidades da família			0,016
Sim	40(42,1)	55(57,9)	
Não	66(58,9)	46(41,1)	
Escola em zona de risco social			0,050
Sim	68(57,6)	50(42,4)	
Não	40(44,0)	51(56,0)	

Fonte: O autor.

Ao avaliar as variáveis que interferiam na saúde docente (Tabela 4), constatou-se, considerando o grupo 1 que: a avaliação global da satisfação no trabalho interferia de forma positiva nas dimensões satisfação, disfunções musculoesqueléticas, esgotamento e avaliação global da saúde. A dimensão leis e normas do trabalho interferia de forma positiva na autoeficácia e de forma negativa no esgotamento e na avaliação global da saúde docente. A autonomia no trabalho, interferia de forma positiva na autoeficácia, enquanto de forma negativa no esgotamento. A renda que atende as necessidades interferiu de maneira negativa na avaliação global da saúde e nas disfunções cognitivas. O trabalho e espaço total de vida atuou de forma positiva nas disfunções cognitivas. O pluriemprego atua de forma negativa na satisfação enquanto, ter maior quantidade de salários-mínimos recebidos e não atuar nas séries finais do ensino fundamental promove a avaliação global da saúde docente.

Tabela 4. Associações entre as dimensões da Satisfação no Trabalho Docente sobre a Saúde Docente considerando os grupos identificados

Saúde docente	Grupo 1	Grupo 2
Autoeficácia	Autoeficácia: 3,380 (p<0,001) (R ² =0,14). Autonomia: - 0,173 (p=0,18) Leis e Norma do Trabalho - 0,120 (p=0,45)	Autoeficácia: 3,814 (p<0,001) (R ² =0,44) Autonomia: -0,542 (p<0,001) Integração social: 0,131 (p=0,006) Renda atende necessidades da família: 0,230 (p=0,002)
Satisfação	Satisfação 4,898 (p<0,001) (R ² =0,24) Avaliação global da ST: -0,659 (p<0,001) Pluriemprego: 0,192 (p=0,34)	Satisfação 4,894 (p<0,001) (R ² =0,22) Relevância social: -0,477 (p<0,001)
Disfunções musculoesqueléticas	Disfunções musculoesqueléticas 5,135 (p<0,001) (R ² = 0,06) Avaliação global da ST: -0,500 (p=0,007)	
Disfunções cognitivas	Disfunções cognitivas 2,906 (p<0,001) (R ² =0,14) Trabalho e espaço total: - 0,200 (p=0,16) Renda necessidades da família: 0,538 (p=0,007)	Disfunções cognitivas: 4,331 (p<0,001) (R ² =0,18) Autonomia: -0,433 (p=0,012) Leis e normas do trabalho: 0,250 (p=0,045) Trabalho e espaço total de vida: -0,207 (p=0,002) Anos de docência: 0,027 (p=0,037)
Esgotamento	Esgotamento 5,427 (p<0,001) (R ² =0,15) Autonomia: 0,341 (p=0,015) Leis e normas no T: 0,308 (p=0,007) Avaliação global da ST: -1,095 (p<0,001)	Esgotamento 4,420 (p<0,001) (R ² =0,15) Trabalho e espaço total de vida: -0,296 (p<0,001)
Disfunções da voz		Disfunções da voz: 10,172 (p<0,001) (R ² =0,26) Relevância social no trabalho: - 0,709 (p<0,001) Idade: -0,049 (p=0,014) Anos de docência: 0,065 (p=0,003) Salários-mínimos recebidos: - 0,374 (p<0,001)
Avaliação global	Avaliação global da saúde docente: 3,574 (p<0,001) (R ² = 0,25) Leis e normas do T: 0,142 (p=0,050) Avaliação global da satisfação no trabalho: -0,598 (p<0,001) Salários-mínimos recebidos: 0,081 (p=0,17) Ensino fundamental séries finais: 0,317 (p=0,015)	Avaliação global da saúde docente 5,283 (p<0,001) (R ² = 0,27) Trabalho e espaço total de vida: -0,160 (p<0,001) relevância social do trabalho: - 0,302 (p=0,001) anos de docência: 0,022 (p=0,014) salários-mínimos recebidos: - 0,118 (p=0,012)

	Renda atende necessidades da família: 0,300 (p=0,17)	
--	--	--

Fonte: O autor. (Método da regressão linear múltipla: *Back step wise*)

Quanto ao grupo 2 (Tabela 4), foi constatado que: a relevância social do trabalho interfere de forma positiva na satisfação, nas disfunções da voz e na avaliação global da saúde docente. O trabalho e espaço total de vida interfere de forma positiva nas disfunções cognitivas, no esgotamento e na avaliação global. O maior número de anos de docência interfere de forma negativa nas disfunções cognitivas, nas disfunções da voz e na avaliação global. A autonomia interfere de forma positiva na autoeficácia e nas disfunções cognitivas. A maior quantidade de salários recebidos interfere de forma positiva nas disfunções da voz e na avaliação global da saúde docente. A maior integração social no ambiente de trabalho e a renda não atender as necessidades interfere de forma negativa no sentimento de autoeficácia. O menor sentimento de satisfação nas normas e leis do trabalho interfere de forma positiva nas disfunções cognitivas e, o avanço da idade interfere positivamente nas disfunções da voz.

5. 4. DISCUSSÃO

A avaliação global da satisfação no trabalho foi intermediária para o grupo 1 (Md=4,01), enquanto foi positiva para o grupo 2 (Md=5,44), resultado condizente com os resultados encontrados em estudos de revisão (NASCIMENTO *et al.*, 2019; CAMPOS; CARVALHO; SOUZA, 2019). Acreditamos que os professores de Educação Física se sintam realizados com o seu trabalho, o que tem relação direta com a realização pessoal com a profissão, porém a sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, infraestrutura precária, falta de reconhecimento profissional, dificuldades financeiras para a realização do trabalho, as exigências de produtividade podem causar insatisfação (CAMPOS; CARVALHO; SOUZA, 2019). Both (2011) afirmou que a satisfação no trabalho se trata de uma questão subjetiva, relacionada à percepção do trabalhador sobre os aspectos do trabalho, que pode mudar com o tempo. Também, é vista como um “vínculo afetivo positivo com o trabalho”, um sentimento identificado a partir da avaliação do trabalhador das suas relações

com chefia e colegas, do salário satisfatório, das oportunidades de promoção e identificação com as tarefas realizadas (POLIZZI FILHO; CLARO, 2019, p.7).

A diferença de satisfação global entre os dois grupos pode ter relação direta com diferenças na gestão do trabalho, condições físicas e materiais e relações interpessoais com os pares e com os estudantes que são diversas. O grupo 1 é constituído majoritariamente por professores da rede Estadual, mais velhos, com turmas maiores, atuando com alunos mais velhos e em dois turnos. Além disso, os professores desse grupo apresentam mais pluriemprego interno, atuam mais em escolas localizadas em zona de risco e percebem que seus salários não atendem as necessidades de suas famílias. Por outro lado, o grupo 2 é constituído majoritariamente por professores da rede Municipal, mais jovens, com turmas menores, atuando com alunos mais novos, e em um turno. Os professores desse grupo apresentam menor percentual de pluriemprego e quando possuem é predominantemente fora da área escolar, o que possivelmente se traduz em uma menor sobrecarga emocional e maior possibilidade de identificação e realização com a atividade docente, características estas potencializadas pelos docentes do grupo 2 atuarem menos em escolas em zona de risco e perceberem que sua renda atende as necessidades de sua família.

A avaliação global da saúde docente pelos professores do grupo 1 e do grupo 2 apresentaram escores regulares (SAMPAIO *et al.*, 2021). Todavia, as dimensões positivas, tanto no grupo 1 – autoeficácia e satisfação – quanto no grupo 2 – autoeficácia e satisfação, mostraram escores considerados bons (*idem*, *ibidem*). Na perspectiva da *clínica da atividade* o trabalho produz saúde quando há atividade, o seu impedimento causa sofrimento (OLIVEIRA; ROSA, 2019), podemos afirmar que os professores de Educação Física encontram grande sentido em sua atividade docente, ao considerar seus indicadores de satisfação no trabalho, caracterizando seu fazer enquanto atividade e não mera tarefa, nos termos em que Leontiev (1988) e Marx e Engels (2007) tratam a atividade, ou seja, como condutora da autocriação e do desenvolvimento humano.

A autoeficácia docente indica o quanto a pessoa acredita que tem capacidade para enfrentar as demandas do dia a dia de professor. Altos níveis de autoeficácia protegem o professor de estresse, ansiedade e aumentam sua

resiliência contra as dificuldades, estando associada com a maior satisfação no trabalho e maior produtividade do trabalhador (ALLAMI; OMAR-FAUZEE; SIN, 2017). Conforme Bandura, a forma como a pessoa julga as suas próprias capacidades e, a sua autopercepção de eficácia, afeta a sua motivação e o seu comportamento. Aqueles com um forte senso de eficácia exercem maiores esforços para enfrentar os desafios e podem, portanto, alcançar melhores desempenhos (BANDURA, 1982).

Guerreiro *et al.* (2017), ao pesquisar os professores da rede estadual de Londrina, encontraram os seguintes aspectos positivos das condições de trabalho que podem interferir positivamente na saúde docente: a dimensão relacionamentos: relacionamento com superiores, relacionamento com colegas, relacionamento com os alunos e relacionamento com os pais; a oportunidade para expressar opiniões; motivação para chegar ao trabalho; e equilíbrio entre a vida profissional e pessoal.

A avaliação global da saúde docente constatada como regular nos professores de Educação Física, apesar de não ser ruim ou péssimo, indica aos gestores das redes públicas do município de Londrina, bem como aos próprios professores, a necessidade de medidas preventivas para a promoção e manutenção da saúde, uma vez que as dimensões disfunções musculoesqueléticas, disfunções cognitivas, e disfunções da voz apresentaram pontuação regular nos dois grupos, de forma que, se os indicadores podem evoluir para ruim ou péssimo poderá gerar licenças médicas, afastamentos ou readaptações. Cortez *et al.* (2017) sintetizaram as indicações para a *promoção da saúde*, presente na produção sobre saúde docente, na direção de: favorecer a ética, a autonomia e a preocupação coletiva no trabalho para diminuir o estresse ocupacional; a articulação entre pesquisa e trabalho docente para a otimização das condições de trabalho; a orientação e diagnósticos fonoaudiológicos para o cuidado com a voz e redução da exposição do risco no ambiente de trabalho; treinos e aquecimentos vocais e oficinas fonoaudiológicas; intervenções dialógicas de grupo articulando saber técnico-profissional com especificidades contextuais para alterar hábitos de trabalho; oportunidades de lazer, melhores condições de trabalho e econômicas e acesso à orientação em saúde vocal; discussão de ideais e utopias políticas e educacionais com os professores para o aumento da resistência às dificuldades cotidianas; qualidade

de vida e mecanismos de suporte social no local de trabalho; ampliar a noção de saúde por parte dos docentes.

O contexto histórico de avanço do extremo conservadorismo no Brasil, articulado à necessidade de recomposição da hegemonia burguesa e a fase imperialista do capitalismo de caráter fundamentalmente financeiro, com a rediscussão do papel da Escola e do professor, é agudizado pela estratégia de criminalização do professor, dos ideais progressistas, de contestação das desigualdades sociais, dos preconceitos, do racismo, da exclusão e da exploração do trabalhador pela burguesia (FONTES, 2010; FARIAS, 2021; CANDIDO; DAVANÇO, 2017; MANHAS, 2016). Esses elementos da luta de classes comprometem as perspectivas e possibilidades de políticas públicas e gestão da educação para a promoção e manutenção da saúde dos professores de Educação Física, pois as políticas neoliberais, a ideologia e o currículo das competências e a reafirmação da teoria do capital humano (FACCI, 2004; NOZAKI, 2004; FRIGOTTO, 2004) sob o mote da produtividade, promove a intensificação do trabalho docente e a precarização de suas condições de trabalho ao priorizar o cidadão competente, consciente e integrado ao mundo dos negócios (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010) com implicações estruturais para a saúde dos professores (GUERREIRO *et al.*, 2017).

A sobrecarga de trabalho é elemento que pode comprometer a atividade física no tempo livre, um dos elementos constituintes da qualidade de vida e da saúde docente, pois o cansaço e a diminuição do tempo que o excesso de trabalho pode causar poderá implicar no tempo e condições de autocuidado, prática de atividades física e alimentação adequada. Estas afirmações são feitas junto à constatação de que entre os professores da rede estadual de Londrina, houve atividade física no tempo livre insuficiente (AFI) de 71,9%, e, apesar de ser menor entre os professores de Educação Física (56%) mais da metade destes professores não atingiu os 150 minutos por semana recomendados pela OMS (DIAS, 2017). Essa prevalência foi maior entre os professores com avaliação mais negativa do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, o que se entende pelo excesso de trabalho ser uma das maiores barreiras ao trabalhador para a prática da atividade física no tempo livre.

Para os professores do grupo 1 nossa pesquisa encontrou escore ruim na dimensão esgotamento, configurando motivo de preocupação e estado de alerta necessário, aos próprios professores e aos gestores das redes públicas de Londrina. A exaustão emocional (a característica do esgotamento) é a dimensão que está relacionada mais diretamente ao estresse, presente quando se observa o esgotamento físico e mental, a sensação de não ter energia para as atividades cotidianas e, principalmente, laborais. Pode levar a “transtornos do sono, dificuldade de atenção, lapsos de memória, insônia, problemas cardiovasculares, perturbações gastrointestinais, ansiedade, depressão entre outros” (BENEVIDES PEREIRA, 2012, p.59). O conceito de esgotamento no trabalho (job Burnout) se estabelece como uma síndrome psicológica em resposta para estressores interpessoais crônicos no trabalho. As três dimensões centrais dessa resposta são uma exaustão esmagadora, sentimentos de cinismo (despersonalização) e distanciamento do trabalho, e um senso de ineficácia e falta de realização. O componente de exaustão é a dimensão individual básica de estresse do Burnout, se refere aos sentimentos de estar sendo sobrecarregado e esgotado de recursos emocionais e físicos (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Fadiga e esgotamento são indispensáveis para a alienação no trabalho, pois o sofrimento e os mecanismos de defesa favorecem a produtividade excessiva. Explorar o corpo do trabalhador é posterior à neutralização da saúde mental (SANTOS; CAMPOS, 2022). As condições sociais de cada escola, o público que a escola atende, é um elemento importante na construção da profissão e a satisfação ou o sentimento de “esgotamento moral” depende dessas condições (VASCONCELLOS, 2002). A intensificação do trabalho está causando problemas de saúde aos professores, problemas que decorrem do contexto e características da organização de trabalho, fazendo com que a docência leve à desmotivação e esgotamento físico e psicológico (OLIVEIRA, 2019).

Ao avaliar as variáveis que interferiam na saúde docente dos docentes que eram do grupo 1, o mais que possuía resultados mais fragilizados:

- **Avaliação global da satisfação no trabalho** interferia de forma positiva nas dimensões satisfação, disfunções musculoesqueléticas, esgotamento e

avaliação global da saúde docente. **a) satisfação:** A satisfação depende de o professor estar contente com os resultados e ser feliz em seu trabalho, ao perceber que realiza um bom trabalho terá sentimentos de bem-estar físico e psicológico, além de boas relações interpessoais (SAMPAIO *et al.*, 2021), aspectos relacionados a percepção positiva do docente de satisfação com seu trabalho, o que ilumina os motivos da influência encontrada. **b) disfunções musculoesqueléticas:** avaliação global do trabalho positiva pode indicar que as demandas da docência (os aspectos físicos, sociais e organizacionais do trabalho) estão equilibradas, de forma que o esforço requerido será menor e resultará em menos estresse e disfunções (PUIG, 2014). Esse aspecto é especialmente importante pois, conforme a literatura, os professores de Educação Física são mais afetados por disfunções desse espectro, como as dores nas costas, cotovelos, no quadril e nos joelhos (DIAS, 2017). **c) esgotamento:** A satisfação no trabalho se relaciona a um estado de bem-estar, se este sentimento diminui o mesmo ocorre com a efetividade da atividade cognitiva, acarretando emoções negativas, afetando as competências do professor. Isso exige mais esforços para tentar superar as dificuldades e, conseqüentemente, aumenta o cansaço e desestabiliza a regulação psicofísica (PUIG, 2014). **d) avaliação global da saúde:** A estabilidade emocional positiva pode se manifestar como um alto nível de satisfação laboral do docente (PUIG, 2014), o que explica a influência positiva da avaliação global positiva da satisfação no trabalho na avaliação global da saúde.

- Leis e **normas do trabalho** interferem de forma positiva na autoeficácia, e negativa no esgotamento e avaliação global da saúde. **a) autoeficácia:** a autoeficácia é um fenômeno cognitivo que pode resultar da ação que requer um esforço psicofísico do docente. Ter acesso a normas e metas claras e adequadas é considerado um dos recursos do trabalho capazes de gerar a aquisição e consolidação de competências, satisfazer a necessidade de autonomia, além de gerar satisfação no trabalho (PUIG, 2014), o que se relaciona com a autoeficácia docente, pois, a eficácia pessoal produz a motivação do professor e motivação tem ligação direta com a percepção de competência pessoal (SAMPAIO, *et al.*, 2021); **b) esgotamento** e; **c) na avaliação global da saúde docente:** Esse efeito pode ser decorrente de um

possível efeito negativo da dimensão leis e normas na satisfação do trabalho, pois, as regras elaboradas regendo os direitos trabalhistas, que garantem a segurança no trabalho e impedem o tratamento arbitrário por superiores, limitaram a flexibilidade para tornar o trabalho mais desafiador (WALTON, 1973, p.17), de forma que essa estrutura legal necessária a um trabalho satisfatório pode, contraditoriamente, intervir de forma a torná-lo menos satisfatório, exercendo influência negativa na avaliação global da saúde docente. E, no caso do professor encontrar-se com sentimento de insatisfação, a espiral negativa causa maior esgotamento, queda no comprometimento e deterioração da saúde (PUIG, 2014).

- **Autonomia no trabalho**, interfere de forma positiva na autoeficácia e de forma negativa no esgotamento. **a) autoeficácia**: Novamente, a espiral positiva de ganho de saúde envolve a existência ou a disponibilidade de recursos adequados que promove a motivação, o *engagement* no trabalho. Isto leva a um grau de compromisso elevado, que desenvolve a noção de competências, aumentando a possibilidade de alcance dos objetivos, de experiências de sucesso e do aumento da satisfação (PUIG, 2014), o que pode implicar neste sentimento de autoeficácia determinante da saúde docente positiva; **b) esgotamento**: O alto envolvimento de funcionários que resultam de atributos do trabalho como autonomia, responsabilidade por tarefas inteiras, a associação a um grupo presencial coeso, ocasionalmente trabalha contra o equilíbrio entre trabalho e outros papéis da vida (WALTON, 1973, p.17), frente à avaliação de possuir autonomia o professor aumenta seu comprometimento e sua autocobrança ou responsabilização pelo sucesso da educação (DIEHEL; MARIN, 2017), o que é uma via de explicação deste efeito negativo da autonomia sobre o esgotamento.
- **A renda que atende as necessidades** interferiu de maneira negativa na: **a) avaliação global da saúde e; b) nas disfunções cognitivas**: a explicação para essa inter-relação pode ser encontrada nas características do grupo 1, expostas acima, de serem professores mais velhos, com maior tempo de docência, com maior carga horária de trabalho e atuarem mais em escolas em zona de risco. Nesse sentido, o contexto negativo do trabalho, o excesso ou a intensificação do trabalho, a violência sofrida pelo professor, são elementos amplamente discutidos como desencadeadores do caráter

negativo da saúde docente e piora na qualidade de vida (MOROSTICA; SAMPAIO, 2015; BOTH, 2021; REGO; OLIVEIRA, 2017; MOREIRA *et al.*, 2010). Porém, a percepção de que a renda atende as necessidades interferir de maneira negativa na saúde docente é contrária à discussão e a compreensão comum na investigação do trabalho docente, pois da remuneração docente dependem aspectos de garantia da escola pública de qualidade como bons profissionais serem atraídos pela carreira, alunos bem preparados para a formação de professores, valorizar os professores social e financeiramente (LOURENCETTI, 2014; COSTA, 2018; MASSON, 2017; REIS *et al.*, 2020). “A baixa remuneração recebida pelos professores é, sem dúvida, uma das maiores fontes de descontentamento da categoria” (LOURENCETTI, 2014, p15).

- O **trabalho e espaço total de vida** atuou de forma positiva nas: **a) disfunções cognitivas**: O desequilíbrio entre o trabalho e o espaço total de vida leva, certamente, à dificuldade em conciliar as atividades de trabalho e o lazer, reconhecido na pesquisa de Carloto, Câmara e Oliveira (2019) como um dos estressores profissionais que levam ao abandono da profissão. Além disso, há uma queixa comum entre docentes de sofrimento mental relacionado à falta de descanso e lazer (SANTOS *et al.*, 2022). Ao se constatar o efeito positivo do tempo de lazer sobre a saúde dos docentes, é importante refletir criticamente sobre que tipo de atividades os docentes podem realizar, por quanto tempo, e os limites das mesmas, pois é possível afirmar que a precariedade do trabalho docente imposta pelas reformas neoliberais compromete a riqueza, a amplitude (de interesses) e o tempo de que os professores dispõem para essa atividade, ou seja, a precariedade do trabalho é reproduzida no tempo de lazer dos professores, com consequências ainda mais graves para os professores que atuam sem o vínculo efetivo com a rede pública (SILVESTRE; AMARAL, 2019). Além disso, é Dias *et al.* (2022) comprovou em um estudo de coorte, que acompanhou professores da rede estadual de Londrina por 24 meses, que os professores que relataram bom equilíbrio entre trabalho e vida pessoal apresentaram maior incidência de níveis recomendados de atividade física no tempo livre.
- O **pluriemprego** atua de forma negativa na: **a) satisfação**: Isso pode ser explicado pelo fato do pluriemprego ser necessário quando o a remuneração

é insuficiente, o que interfere no tempo de lazer do professor, na sua alimentação adequada (BOTH *et. al.*, 2014), gerando maior sobrecarga de trabalho, maior tempo de deslocamento, insatisfação e estresse pela adaptação à diferentes locais de trabalho. Favatto e Both (2019) encontraram entre professores da educação pública das redes municipal e Estadual de Maringá-Paraná que a desvalorização financeira, indisciplina dos alunos, discordâncias com as políticas implantadas pelas redes de ensino, a agressão contra o professor e o estresse do trabalho eram motivos que levavam ao desejo de abandonar a profissão, motivo pelo qual alguns se mantinham trabalhando apenas 20 horas por semana para evitar o desgaste do trabalho docente. No estudo com professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas estaduais de Londrina, Guerreiro *et al.* (2016) encontraram que professores que trabalham em dois empregos ou em mais de uma escola sentem mais a carga mental do trabalho do que aqueles que trabalham em apenas uma escola. Trabalhar 40 horas em apenas uma escola representa um impacto menor do que trabalhar 20 horas em duas escolas, pois implica maior deslocamento e adaptação a ambientes diferentes, mais relacionamentos, criação de vínculos, planejamentos e etc.. Portanto, atuar em um local apenas é um elemento de melhor condição de trabalho e redução do estresse, o que irá contribuir para a satisfação do professor ao analisar sua saúde.

- **ter maior quantidade de salários mínimos recebidos** promove: **a) a avaliação global da saúde docente**: isso é compreensível, se tomarmos a concepção de saúde exposta no início dessa pesquisa, como possibilidade de viver a vida sem impedimentos, a realização humana, a satisfação das necessidades de alimentação, moradia, educação, acesso ao lazer, aos serviços de saúde (NOGUEIRA; BOSI, 2017; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005; BATISTELLA, 2007; SILVA *et al.*, 2019; BRASIL, 1986), é evidente que todos estes aspectos só podem se realizar pela mediação da mercadoria dinheiro, bem como, que os bens necessários à realização humana, na nossa forma de sociedade, são acessíveis na forma de mercadorias (MARX, 1985; TUMOLO, 2018; LAZARINI, 2015).
- **não atuar nas séries finais do ensino fundamental** promove: a) a avaliação global da saúde docente: essa influência deve ser explicada considerando

fatores como, a maior parte destes professores atuarem em escolas em zona de risco, e as características do desenvolvimento dos alunos dessa etapa do ensino fundamental. A forma como os problemas sociais afetam os estudantes nessa fase de suas vidas (onde os mesmos já sentem e reagem de forma mais realista as contradições sociais), estão buscando a autoafirmação, apresentam problemas comportamentais (entre os quais comportamentos agressivos e violação de regras) (JUSTO; ENUMO, 2015); e tendem a confrontar mais os docentes. Considerando que a indisciplina dos discentes podem ser a maior fonte de conflito e insatisfação para os professores, além de possível abandono da profissão (CARLOTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019; FAVATTO; BOTH, 2019; CARDOSO; NUNES; MOURA, 2019), é compreensível que alunos que apresentam mais esse comportamento⁶⁸ tendem a afetar a saúde global dos docentes. Além disso, reforça essa explicação outros dados socioprofissionais dos professores do grupo 1: a maior parte atua nos anos finais do ensino fundamental, atua em dois turnos de trabalho, possui pluriemprego interno e externo, tem maior número de turmas e de alunos por turma. Professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental podem ter de 400 a 500 alunos (LOURENCETI, 2014).

Ao avaliar o grupo 2, constatou-se os seguintes aspectos que interferem na saúde docente:

- a **relevância social do trabalho** interfere de forma positiva na satisfação, disfunções da voz e na avaliação global da saúde docente: Enquanto a falta de reconhecimento social do trabalho docente desencadeia condições precárias de trabalho, geram estresse, possível afastamento da profissão e o adoecimento docente (GUERREIRO, 2016; SIQUEIRA; BOARINI, 2018; CARLOTO; CÂMARA; OLIVERIA, 2019; SANTOS *et al.*, 2022), a percepção

⁶⁸ Não desconsideramos que os comportamentos de transgressão das normas, agressividade e indisciplina estão presentes em todas as fases, porém, nesta fase específica do desenvolvimento estas características podem ser mais agudas e provocarem mais estresse aos docentes, uma vez que a forma como os agentes estressores (sociais, familiares, acadêmicos) tendem a ter um efeito mais agudo sobre os estudantes considerando que a sua fase do desenvolvimento é considerada como uma fase da vida particularmente estressante, dadas as suas mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais (JUSTO; ENUMO, 2015;).

positiva quanto à relevância social da sua atividade e a satisfação com seu trabalho são capazes de promover a saúde do trabalhador e aumentar sua performance no trabalho, alimentar ou motivar o professor em sua profissão (SANTOS *et al.*, 2022; OLIVEIRA; ROSA, 2019). Nascimento *et al.* (2019) concluíram que a maioria dos professores de Educação Física, estudados em 18 pesquisas selecionadas para sua revisão sistemática, estava satisfeita na dimensão relevância social, entendendo que a satisfação no trabalho é um indicador de qualidade de vida no trabalho. Both *et.al.* (2017) concluíram que a relevância social do trabalho é um dos fatores positivos que influenciam no bem-estar do trabalhador docente de Educação Física da região Sul do Brasil;

c) nas disfunções da voz: A realização pessoal com a profissão tem relação direta com a satisfação do docente em seu trabalho, e está com a adoção de hábitos positivos para o estilo de vida (BOTH *et.al.*, 2014). Perceber o seu trabalho como relevante socialmente exerce um efeito positivo na autoestima do trabalhador (WALTON, 1973). A autoestima positiva se relaciona com a realização da atividade profissional com um nível alto competência, com consequências positivas para a saúde psíquica e física do sujeito, o que cria novas condições para produzir a atividade, com resultados positivos (PUIG, 2014). Este estado positivo de saúde, relacionado à percepção positiva da relevância social do trabalho, interferiu de forma a minorar as disfunções da voz dado o caráter de totalidade da saúde, suas múltiplas determinações, o que fica mais claro ao considerar as características de constituição dos grupos 1 e 2 desta pesquisa, pois os indicadores mais positivos da saúde docente do grupo 2 estão relacionados aos indicadores mais positivos da saúde docente.

- **O trabalho e espaço total de vida** interfere de forma positiva nas disfunções cognitivas, esgotamento e na avaliação global da saúde. De fato, a pesquisa de Cardoso, Nunes e Moura (2019) sobre adoecimento docente demonstrou que os professores afirmavam que seu trabalho se estendia para além das 40 horas da jornada de trabalho na escola gerando sobrecarga de trabalho e, com isso, um maior investimento afetivo, cognitivo e esforço pelos professores, podendo resultar em sofrimento cotidiano. Esse achado é uma amostra do desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer, aspecto que se constata em diversos países do mundo (BOTH, 2011), locais do Brasil (PALMA, 2014). Entre os professores de Londrina, Gerreiro *et al.*

(2016) constataram que 72% dos professores entendiam o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional como positiva, no entanto, podemos identificar a sobrecarga nessa mostra por indicadores como 62,5% trabalharem de 21 a 40 horas semanais, 30% trabalharem em três locais ou mais locais, além dos altos índices de docentes que consideraram negativos os aspectos de: cargas psíquicas, ritmo e intensidade do trabalho (50,3%), número de tarefas realizadas, atenção e responsabilidade exigidas (51,4%) (GUERREIRO *et al.*, 2016). Quando não há o equilíbrio entre trabalho e espaço total de vida, ou quando o professor apresenta-se mais frequentemente desgastado no trabalho ocorre a sobrecarga de trabalho, há menor tempo para as atividades físicas do tempo livre (DIAS, 2017; REIS *et al.*, 2020; DIAS *et al.*, 2022; FARIAS; PANTOJA, 2022), e estar atividade fisicamente é um preditor de menor esgotamento, que é um dos fatores da saúde positiva (TESTA *et al.*, 2023), e meio de enfrentamento/prevenção do estresse, o que explica também, a relação positiva dessa dimensão da satisfação do trabalho com menores escores de disfunções cognitivas. Finalmente, o equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo livre explica a melhor percepção global da saúde docente entendendo saúde também como a identificação de necessidades e desejos e a capacidade para se relacionar com seu ambiente para alcançá-los (PUIG, 2014). Neste ponto é necessário retomar que a saúde é uma construção histórico-social que não permite separar sujeito e sociedade, ao pensarmos as práticas e objetos da Educação Física (tais como atividade física e exercício físico) como ontologicamente ligadas à manutenção da saúde, à reprodução biológica do ser social, e fundamentalmente determinadas por seu movimento histórico (MELO, 2014). Ao dizer isso, é importante demarcar que a promoção da saúde pensada de forma conservadora utiliza modelos comportamentais expressos no ideal de estilo de vida saudável, resultando em uma lógica que pode culpar de antemão os sujeitos que ignoram “riscos tecnicamente pré-dimensionados” e instituem a condenação dos indivíduos e o uso do biopoder (CARVALHO; NOGUEIRA, 2016, p.1835).

- O **maior número de anos de docência** interfere de forma negativa nas: a) disfunções cognitivas. Para o professor de Educação Física, em especial, o envelhecimento, correspondente ao aumento do número de anos, é

especialmente problemático, haja vista que sua identidade se compõe por características como ser ativo, sociável, bem-humorado, bem-disposto, criativo e outras e, além disso, a juventude é entendida como um valor a ser conquistado, para além de um estágio da vida (LUDORF; ORTEGA, 2013). As condições de trabalho do professor de Educação Física escolar que incluem o transporte dos materiais, a exposição ao tempo, a necessidade de demonstrar exercícios, fazem com que o desgaste e o cansaço do corpo sejam especialmente sentidos (LUDORF; ORTEGA, 2013; CORTEZ *et al.*, 2017). Siqueira e Boarini (2018) analisam fonte primária de seu estudo histórico da saúde docente que indicava maior número de neuroses em professores com mais anos de carreira. O fato do trabalho docente ser um dos mais estressantes e exigentes entre todas as profissões (DIAS, 2017; FARIAS; PANTOJA, 2022), e efetivamente mais estressante do que outras profissões (COTO; RAMOS; GARCIA, 2019), é uma explicação do motivo pelo qual o maior número de anos exercendo essa profissão está associado ao aumento das disfunções cognitivas. b) nas disfunções da voz: Jesus *et al.* (2020) também, encontraram em seu estudo a associação entre a maior idade e a maior incidência de distúrbios da voz em professores. A voz não é apenas produto do funcionamento orgânico, mas um instrumento de interação social, em geral se reconhece sua alteração com o envelhecimento e o mau uso ou abuso do uso da voz pode causar o seu envelhecimento. Em professores é comum a incidência e o estudo dos problemas vocais, considerando a voz um de seus principais recursos de trabalho (GARPEL; KARSCH; FERREIRA, 2008). Os distúrbios da voz mais frequentes são as disfonias, que são qualquer dificuldade para emitir a voz que impeça a transmissão da mensagem verbal e emocional. Exemplos dessas dificuldades são a fadiga para falar, a rouquidão, o pigarro, a tosse persistente e o incomodo na garganta, que pode dificultar a interação professor-aluno e, apesar de não serem reconhecidas como doença profissional, é comum em professores pelo uso da voz para exercer sua função (DRAGO; RODRIGUES, 2018). Both *et al.* (2014) identificaram que os professores de Educação Física da Região Sul do Brasil apresentam percentuais crescentes de atuação na docência de 40 horas ou mais por semana conforme avançam nos ciclos vitais: até 29 anos: 37,1%; 30-39 anos: 47,3%; 40-49 anos: 61,1%; 50 anos ou mais: 67,5%. Esse

achado comprova que quanto maior a idade do professor de Educação Física mais consolidada a sua condição de atuar em tempo total, situação divergente dos professores com menor tempo de docência: professores no ciclo de entrada (até 4 anos de docência) atuavam mais em tempo parcial: até 39 horas/semana: 62,9%. Com isto, a exposição aos ambientes de ensino da Educação Física (quadra e sala de aula) é maior, o que exige o uso mais intenso da voz pelo docente e pode explicar essa associação negativa dos anos de docência com as disfunções da voz, além do aspecto do cansaço e do desgaste orgânico natural com o avanço da idade. c) na avaliação global da saúde. Ao afetar negativamente duas dimensões da saúde docente, é esperado o maior número de anos de docência exerça influência negativa sobre a avaliação global da saúde.

- A **autonomia** interfere de forma positiva na autoeficácia, sendo que a autonomia implica, conforme a explicação de Walton (1973;1974) no autocontrole, na possibilidade de exercitar e desenvolver múltiplas habilidades e capacidades, receber informações adequadas, planejar e executar suas tarefas, elementos que implicam na autoestima positiva do trabalhador. Entendo que estes aspectos exercem influência, no que se define como autoeficácia, a percepção que o sujeito tem de seus recursos pessoais e profissionais, como a experiência profissional, as habilidades para gerir o trabalho e a capacidade de adaptar-se às situações reais (PUIG, 2014). Além disso, a autonomia é um ponto percebido positivamente por professores, que se opõe à avaliação negativa de estrutura e condições de trabalho, e que promove à sua saúde (SANTOS *et al.*, 2022) e relatava como satisfatória por professores de Educação Física (BOTH, 2011; 2016; 2017; FARIAS *et al.*, 2015). b) nas disfunções cognitivas. a autonomia no trabalho docente permite ao professor desenvolver sua atividade de forma significativa, o que é um elemento fundamental para o aspecto positivo da saúde, para evitar o sofrimento e possibilitar uma saúde cognitiva positiva (VARGAS, 2016; PALMA, 2014; PUIG, 2014).
- A **maior quantidade de salários recebidos** interfere de forma positiva nas disfunções da voz e avaliação global da saúde docente. Jesus *et al.* (2020) afirmam que os distúrbios da voz estão associados às condições do ambiente e organização do trabalho de categorias que utilizam a voz em sua profissão,

cujos primeiros exemplos são os dos professores. Os aspectos relacionados a este distúrbio são fatores organizacionais e ambientais: carga horária extensa, número de alunos por turma, poeira, pó de giz, fumaça; e aspectos individuais: alergias e infecções do trato respiratório; também encontram-se resultados de pesquisa que acompanhou um grupo de professores por 12 anos, constatando uma evolução de 12% para 29% de sintomas de disfunções da voz; professores com mais problemas de voz são aqueles com maior média de idade (de 31,4 a 40,5 anos) e do gênero feminino; que professores tem incidência maior do que não professores (JESUS *et al.*, 2020; DRAGO; RODRIGUES, 2018), mas não foi estabelecida relação entre as disfunções da voz e a quantidade de salários recebidos. No sentido dos achados nos estudos anteriores, e considerando a discussão feita anteriormente sobre como a maior renda promove a saúde docente, uma possível explicação para essa relação é que melhores condições de vida proporcionadas por uma renda suficiente permitam ao trabalhador acessar mais cuidados com sua saúde, além de ser um aspecto da satisfação no trabalho, o que tem implicações positivas para a saúde do professor. Além disso, conforme Both *et al.* (2014), receber salários adequados contribui para o afastamento do pluriemprego, melhorando o equilíbrio entre tempo de trabalho e de lazer. Este equilíbrio tem consequências importantes para a percepção de sua saúde pelo professor.

- A maior **integração social no ambiente de trabalho** interfere de forma negativa no sentimento de autoeficácia. Este resultado também parece contraditório com a literatura, pois os indicadores da integração social (liberdade de preconceitos, igualitarismo, mobilidade, grupos de suporte primário, senso de comunidade, abertura interpessoal) (WALTON, 1973) devem promover a saúde docente (BOTH, 2011). Porém, Para explicar essa interrelação entre a maior integração no ambiente de trabalho e o sentimento negativo de autoeficácia, devemos pensar nos múltiplos fatores que explicam o trabalho docente. A maior integração no ambiente de trabalho promove o senso de comunidade, amplia o conhecimento das dificuldades dos demais professores, por relações mais estreitas, assim como permite expor mais abertamente as suas próprias. Dessa forma, o sentimento de incapacidade de resolver situações recorrentes, crônicas e graves pode conferir esse

sentimento de falta de recursos ao docente, interferindo negativamente em sua avaliação de suas próprias capacidades (PUIG, 2014). O estudo de Testa (2023) demonstrou que professores que atuam a 11 anos ou mais e atuam em somente uma escola apresentaram uma maior Decepção no Trabalho, entendendo que o estabelecimento em uma unidade e não em várias intensifica as relações cotidianas com outros docentes e equipe administrativa e pedagógica e, dessa forma, envolvimento com o grupo e a comunidade, reforça nossa explicação. Outro estudo que suporta a explicação sugerida foi feito por FAVATO; BELÉM E BOTH (2021) com amostra semelhante a desta pesquisa – (117 professores efetivos das redes estadual e municipal de Maringá-Paraná –, demonstrou que os professores de Educação Física sem pluriemprego (portanto, com relações mais consolidadas com a comunidade escolar) apresentavam maior culpa (no instrumento de avaliação da síndrome de Burnout) do que os professores com pluriemprego (supostamente, com vínculos mais superficiais com outros docentes e alunos), que os autores associam à maior autocobrança dos professores quanto às suas atuações, o que resulta na diminuição de sua percepção de autoeficácia.

- a **renda não atender as necessidades** interfere de forma negativa na autoeficácia. Favatto e Both (2019) demonstraram que salários considerados insuficientes são um dos motivos que levam professores das redes públicas a pensarem em desistir da profissão. Além disso, Testa (2023) encontrou a relação entre a exaustão emocional e a renda não atender as necessidades entre professores da rede estadual da região de Maringá. O estado de exaustão emocional pode interferir de forma negativa no sentimento de autoeficácia se considerarmos maior esforço empregado pelos professores para atender as demandas do trabalho, que gerará mais desgaste ainda, e conseqüentemente irá interferir na capacidade percebida pelo professor (PUIG, 2014).
- O **menor** sentimento de satisfação nas **normas e leis do trabalho** interfere de forma positiva nas disfunções cognitivas: As normas e leis do trabalho entendidas positivamente pelo docente são uma expressão da observação da legislação vigente, o que é claramente identificado como algo positivo. Contraditoriamente, um indicador do mal-estar docente são políticas democratizantes implantadas sem a observação para sua efetividade e

continuidade, segundo Xavier (2014). Além disso, a exposição anterior sobre como a existência e efetividade dessas leis e normas previstas ao trabalho docente causam um maior comprometimento e possivelmente esgotamento dos professores ao realizarem sua atividade, é outro fator iluminador da relação entre a avaliação negativa da dimensão leis e normas do trabalho e sua influência positiva sobre a saúde na dimensão cognitiva.

- O **avanço da idade** interfere positivamente nas disfunções da voz. Essa relação é contraditória com a associação encontrada e explicada anteriormente, do maior número de anos de docência (que corresponde a uma idade mais avançada) interferir negativamente nas disfunções da voz. Contudo, essa contradição é característica da atividade docente, caracterizada na literatura como produtora de prazer e sofrimento. O estudo de Both *et al.* (2014) sobre os ciclos de desenvolvimento ajuda a explicar essa contradição quanto às disfunções da voz ao afirmar que os docentes com 50 anos ou mais da região Sul do Brasil apresentaram os maiores índices tanto de satisfação quanto de insatisfação, evidenciando o afastamento amargo (uma autorreflexão negativa da carreira no ciclo de encerramento da carreira) ou o afastamento sereno (quando o professor julga que as suas ações profissionais foram importantes para o trabalho e para a vida pessoal). Outra possibilidade de explicar essa relação é que, contrariamente ao maior cansaço, menor disposição física, às marcas físicas e mentais que o tempo traz ao trabalhador (LUDORF; ORTEGA, 2013), os professores de Educação Física estão mais tranquilos e com maior autoafirmação, estabelecendo relações mais cordiais e serenas com os estudantes (BOTH *et al.*, 2014), o que causa menor estresse, menor esforço e, dessa forma, menor desgaste do aparelho fonador.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à primeira questão de nossa problemática inicial: considerando o estado de satisfação ou insatisfação em relação ao seu trabalho e sua percepção de saúde, que grupos podemos identificar entre os professores de

Educação Física das redes municipal e estadual de ensino de Londrina-Paraná?, foi possível estabelecer dois grupos distintos: o **primeiro grupo**, com menores escores de satisfação no trabalho e de saúde docente, constituído por professores mais velhos, com maior tempo de docência, turmas mais numerosas, melhores salários. Os professores deste grupo atuavam mais no ensino fundamental II e no Ensino Médio, a maioria com vínculo empregatício com o Estado, trabalhavam predominantemente entre 21 e 40 horas semanais (21 professores trabalhavam mais de 41 horas por semana – sem diferença estatisticamente significativa em relação ao grupo 2), apresentavam mais pluriemprego (tanto pluriemprego externo quanto interno/externo), consideravam que a renda não atendida as necessidades da família e atuavam predominantemente em escolas em zona de risco social. O **segundo grupo**, com melhores escores de satisfação no trabalho e saúde docente, constituído por docentes mais jovens, com menos tempo de docência, turmas menos numerosas e salários discretamente menores em relação ao primeiro grupo. Os professores deste grupo atuavam mais na educação infantil e no ensino fundamental I, a maioria tinha vínculo empregatício com o Município, trabalhavam predominantemente até 20 horas semanais (25 professores trabalhavam mais de 41 horas por semana - sem diferença estatisticamente significativa em relação ao grupo 1), a maioria não apresentavam pluriemprego (porém, com maior incidência de pluriemprego externo comparado ao grupo 1), consideravam que sua renda atendida as necessidades da família e atuavam predominantemente em escolas fora de zona de risco social.

É importante destacar nas distintas configurações dos grupos 1 e 2 dos professores de Educação Física que a dimensão relevância social do trabalho apresentou-se com pontuação considerada alta nos dois grupos. Acredito que esta dimensão é especialmente importante na determinação da satisfação do trabalho dos professores de Educação Física investigados.

Em relação ao segundo problema estabelecido: como os dados sociodemográficos e profissionais e a satisfação no trabalho influenciam as dimensões da saúde docente?, chegamos às seguintes conclusões:

No grupo 1: 1) a avaliação global da satisfação no trabalho (QVT-PEF) interfere positivamente na *satisfação*, *disfunções musculoesqueléticas*, *esgotamento* e *avaliação global da saúde* (QSD); 2) leis e normas do trabalho

(QVT-PEF) interfere positivamente na *autoeficácia* e negativamente no *esgotamento* e na *avaliação global da saúde docente* (QSD); 3) autonomia no trabalho, interfere positivamente na *autoeficácia*, e negativamente no *esgotamento* (QSD); 4) renda que atende as necessidades (Sociodemográfico) interfere negativamente na *avaliação global da saúde* e nas *disfunções cognitivas* (QSD); 5) trabalho e espaço total de vida (QVT-PEF) interfere positivamente nas *disfunções cognitivas* (QSD); 6) pluriemprego (Sociodemográfico/Profissional) interfere negativamente na *satisfação* (QSD); 7) maior quantidade de salários mínimos recebidos (Sociodemográfico) e 8) não atuar nas séries finais do ensino fundamental (Profissional) promove a *avaliação global da saúde docente* (QSD).

No Grupo 2: 1) relevância social do trabalho (QVT-PEF) interfere positivamente na *satisfação*, nas *disfunções da voz* e na *avaliação global da saúde docente*. 2) trabalho e espaço total de vida (QVT-PEF) interfere positivamente nas *disfunções cognitivas*, no *esgotamento* e na *avaliação global da saúde docente* (QSD). 3) maior número de anos de docência (Profissional) interfere negativamente nas *disfunções cognitivas*, nas *disfunções da voz* e na *avaliação global da saúde docente* (QSD). 4) autonomia (QVT-PEF) interfere positivamente na *autoeficácia* e nas *disfunções cognitivas* (QSD). 5) maior quantidade de salários recebidos (Sociodemográfico) interfere positivamente nas *disfunções da voz* e na *avaliação global da saúde docente* (QSD). 6) integração social no ambiente de trabalho (QVT-PEF) interfere negativamente na *autoeficácia* (QSD); 7) renda não atender as necessidades (Sociodemográfico) interfere negativamente na *autoeficácia* (QSD). 8) menor sentimento de satisfação nas normas e leis do trabalho (QVT-PEF) interfere positivamente nas *disfunções cognitivas* (QSD); 9) avanço da idade (Sociodemográfico) interfere positivamente nas *disfunções da voz* (QSD).

Mediantes os resultados relatados e discutidos neste capítulo, entendo que foi possível fornecer elementos avançar na resposta aos dois objetivos desta pesquisa: conhecer os elementos da singularidade do trabalho do professor de Educação Física no ambiente escolar no município de Londrina; verificar e analisar quais as relações entre a satisfação no trabalho e a saúde dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina.

Para expressar estes resultados em termos de síntese, considerando os indicativos encontrados em ambos os grupos e conforme os pontos de corte estabelecidos, afirmo que os gestores das redes investigadas, os representantes de classe da categoria devem planejar intervenções para a consolidação da satisfação no trabalho e a manutenção e promoção da saúde docente, uma vez que os dados apresentados na tabela 1 demonstraram que o grupo 1 (108 professores) apresentou valores de indecisão (medianos) para 6 dimensões da satisfação no trabalho, e valores de satisfação para duas dimensões. Por outro lado, o grupo 2 apresentou valores de satisfação para 7 dimensões do trabalho, mas valor de indecisão (assim como o grupo 1) na dimensão trabalho e espaço total de vida, dimensão fundamental, conforme demonstrado na discussão precedente, que quando em desequilíbrio é um dos determinantes da espiral negativa da saúde, da perda do engajamento e do comprometimento da construção da capacidade necessária ao trabalho no mais alto nível.

Em relação ao instrumento de saúde docente, ambos os grupos apresentaram valores positivos nas dimensões autoeficácia e satisfação, porém, **os valores regulares nas dimensões negativas são indicadores de alerta** quanto a possíveis desencadeadores **de espirais negativas da saúde** destes professores, o que **pode levar à sua perda de efetividade**, de capacidade de trabalho, de engajamento e até mesmo ao estado de Burnout. Neste particular, chamo a **atenção especialmente para o grupo 1** que **apresentou valores de risco** (indicador *ruim* conforme o ponto de corte estabelecido por Sampaio *et al.*, 2021) **na dimensão esgotamento**, que podemos associar ao que é reconhecido na literatura como a principal dimensão desencadeadora da Síndrome de Burnout, a Exaustão Emocional.

A relação encontrada no grupo 2, da **influência negativa** que o **maior número de anos na docência** exerce **sobre as disfunções cognitivas, disfunções da voz** e na **avaliação global da saúde docente** é motivo de preocupação e indica: 1) a necessidade de intervenções em educação sobre a saúde da voz, com formações e práticas com profissionais de fonoaudiologia; 2) refletir e avaliar sobre o tempo de carreira deste profissional; 3) rever a legislação sobre o tempo dedicado à preparação das atividades de ensino; 4) planejar o tempo de sua jornada diária/semanal de trabalho com alunos; 5) redução da quantidade de alunos por sala; 6) os pontos 2, 3, 4 e 5 levam ao

último ponto, a necessidade de realização de concursos e ampliação do número de docentes nas escolas;

REFERÊNCIAS

BAGRICHEVSKY, M. ESTEVÃO, A. Os sentidos da saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.66-74, jan-jun, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/download/9050/7180>

BATISTELLA, Carlos. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA, Angélica Ferreira; CORBO, Ana Maria D'Andrea (Org.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007. (Coleção Educação Profissional e Docência em saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 1). p. 51-86. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39204>

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a Síndrome de Burnout e seu Impacto no Ensino. **Boletim de Psicologia**, v.VXII, .137, p.155-168, 2012.

BOTH, Jorge. **Bem estar do trabalhador docente em Educação Física da Região Sul do Brasil**. (Tese) Doutorado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-graduação em Educação Física. Florianópolis, 2011. 248p.

BRASIL, **16ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; Ministério da Saúde, 4 a 7 de agosto, 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/16_conferencia_nacional_saude_relatorio_nacional_consolidado.pdf

BRASIL, **8ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; Ministério da Saúde, 17 a 21 de março, 1986. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da

Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf

BULL, Fiona C.; AL-ANSARI, Salih S; BIDDLE, Stuart; BORODULIN, Katja; BUMAN, Matthew P.; CARDON, Greet; CARTY, Catherine; CHAPUT, Jean-Philippe ; CHASTIN, Sebastien; CHOU, Roger ; DEMPSEY, Paddy C.; Dipietro, Loretta; EKELUND, Ulf; FIRTH, Joseph ; FRIEDENREICH, Christine M.; GARCIA, Leandro; GICHU, Muthoni; JAGO, Russell; KATZMARZYK, Peter T.; LAMBERT, Estelle; LEITZMANN, Michael; MILTON, Karen; ORTEGA, Francisco B.; RANASINGHE, Chathuranga; STAMATAKIS, Emmanuel; TIEDEMAN, Anne; TROIANO, Richard P; PLOEG, Hidde P van der ; WARI, Vicky; WILLUMSEN, Juana F. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behavior. **British Journal of Sports Medicine**, v.54, p.1451–1462, December, 2020. doi: 10.1136/bjsports-2020-102955 Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33239350/>

CAMPOS, Elen Vilegas; CARVALHO, Alexandra Maria Almeida; SOUZA, Albert Schiaveto de. Satisfação no Trabalho e Qualidade de Vida de professores universitários brasileiros: revisão integrativa. **Multitemas**, v. 24, n. 57, p. 59-77, mai/ago, 2019. doi:10.20435/multi.v24i57.2260. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/2260>

CARDOSO, Jafé da Silva ; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 125-141, Maio/Jul, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n57/1518-5370-tei-20-57-0125.pdf> doi.org/10.12957/teias.2019.40242

CARVALHO, Fábio Fortunato Brasil de; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.21, v.6, p.1829-1838, junho, 2016. Doi: 10.1590/1413-81232015216.07482016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CTg65zvsnsFwJR5YJyrSWXw/?format=pdf&lang=pt>

COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira (org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: Edufba, 2009.

CLOTES, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? **Trabalho e Educação**, v.29, n.3, p.69-74, set-dez, 2020.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n.º 1, p. 113-122, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/1414-462X201700010001

COUTO, Andrea Lobato; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; GARCIA, Luciana Amaral. Saúde do professor: análise de conteúdo de artigos científicos. **Revista Cocar**, v.13, n.27, set-dez, 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/>

DIAS, Douglas Fernando. Atividade Física no tempo livre e fatores ocupacionais em professores da Educação Básica de rede pública. 2017. (TESE). Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017. 178 f.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Mariana Tamara Nunes. Disfonia: relação entre o trabalho do professor e o prejuízo da voz. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 24, n. 2, p. 27-36, jul./dez. 2018. ISSN: 1676-840X. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/22910/15452>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOTH, Jorge; FOLLE, Alexandra; PINTO, Marília Garcia; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista brasileira Ci. e Mov.** v. 23, n.2m p.5-13, 2015.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Fatores intervenientes na carreira de professores de Educação Física. **Pensar a prática.** v.15, n.2, p.465-483, abr./jun., 2012.

FARIAS, Laurimar de Matos; PANTOJA, Julienne Edienne Pereira. Práticas pedagógicas e sua interface com a saúde docente: algumas aproximações. **RECIMA 21- Revista Multidisciplinar**, v.3, n.9, p.1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i9.1871>

FAVATTO, Naline Cristina; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Análise entre a síndrome de Burnout em professores e pluriemprego. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IW Congresso Internacional de Ciências do Esporte - Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências.** (p. 1-7) , Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15812/8049>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. GOVERNO E EMPRESARIADO: a grande aliança em prol do mercado da Educação Para Todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes:**

pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Foz de Iguaçu: EdUECE, 2010. (p.33-59)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2004. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GAMPEL, Deborah; KARSCH, Ursula Margarida; FERREIRA, Lésie Piccolotto. Envelhecimento, voz e atividade física de professores e não professores. Rev. soc. bras. fonoaudiol. v.13, n. 3, p.218-225, setembro, 2008 • <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300004>

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Elizabete Ribeiro Pinto. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.1, n.1, p.18-35, 1995. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/451/495>

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZÁLEZ, Alberto Duran; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região Sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016. doi: [http:// dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027](http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027)

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZÁLEZ, Alberto Duran; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região Sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016. doi: [http:// dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027](http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027)

JESUS, Mayne Thaianne Azevedo de; FERRITE, Silvia. ARAÚJO, Tânia Maria de; MASSON, Maria Lúcia Vaz. Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: revisão integrativa. **Revista brasileira de Saúde ocupacional**, v.45, n.26, outubro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/YhD6tp4xQRqTxP7zbCnDSpg/#> Doi: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000040218>

JUSTO, Ana Paula; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. **Bol.Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v.35, n.89, p.350-370, 2015.

LANDINI; Sônia Regina; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Trabalho docente, avaliações em larga escala e os complexos da desrealização e estranhamento. **Revista Fundamentos**, Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. v.2, n.2, p.1-15, 2015. ISSN 2317-2754. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/4735/2729>

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semnovich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (p.59-83)

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. L.1, v.1. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

NAHAS, M.V. Atividade Física, **Saúde e Qualidade de Vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7.^a ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

NOGUEIRA, J.A.D.; BOSI, M.L.M. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.22, n.6, p.1913-1922, jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.23882015>

OLIVEIRA, Alyson Fernandes de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. A influência do trabalho na saúde docente no Brasil: uma análise das produções publicadas sobre o tema na ANPED. In: RODRIGUES, Jaqueline Fonseca. **Gestão, avaliação e inovação no ensino superior**. Ponta Grossa: Antena Editora, 2019.

PALMA, Alexandre. E como segue a saúde dos professores de educação física? **Corpus Sci**. Rio de Janeiro. v.10, n.2, p.1-15, jul./dez, 2014.

POLIZZI FILHO, Angelo; CLARO, José A.C.S. O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: um estudo com professores. **Revista de Administração Mackenzie**. v.20, n.2, p.1-27, 2019. Disponível em: doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190064

PUIG, Victoria Fernandez. **Evaluación de la salud laboral docente**: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação e do Esporte). Faculdade de Psicologia, Ciência da Educação e do Esporte, Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2014. 243 f. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/283976>

REGO, Alda Dantas do; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. **Interspaço**, Grajaú-MA. v.3, n.11, p.375-388, dez. 2017.

SANTOS, Marcelo Neres dos; MARQUES, Alexandre Carriconde. Condições de saúde, estilo de vida e característica de trabalho de professores de uma cidade do Sul do Brasil. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.18, n.3, p.837-846, 2013.

SANTOS, Natânia Candeira dos; CAMPOS, Carina Corrêa Bonates; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; CORTEZ, Elaine Antunes. **Trabalho Docente, saúde**

mental e promoção da saúde: revisão integrativa. Research, Society and Development, v.11, n.11, p.1-12, 2022. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34039>

SANTOS, Natânia Candeira dos; CAMPOS, Carina Corrêa Bonates; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; CORTEZ, Elaine Antunes. **Trabalho Docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa. Research, Society and Development**, v.11, n.11, p.1-12, 2022. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34039>

SILVA, Marcelo José; SCHRAIBER, Lilia Blima; MOTA, André. O conceito de Saúde na Saúde coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p.1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290102>

SIQUEIRA, Beatriz Colabone; BOARINI, Maria Lucia. A saúde do professor no cotidiano escolar – uma pesquisa histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.47, p.39-46, 2º sem., 2018.

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/426-1.pdf>

TESTA, Saulo. **Relação da Síndrome de Burnout e da Autoeficácia do Professor de Educação Física na Motivação dos Alunos**. 2023. 172p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) Centro de Educação Física e Esporte – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TESTA, Saulo; VIEIRA, Suelen Vicente; CÂNDIDO, Fernando Pereira; BOTH, Jorge. A edição de texto da sua submissão, Saúde e estilo de vida de docentes considerando a atividade física no lazer na pandemia de covid-19. In: **Educere et Educare** – Revista de Educação. v.18, n.45, p. 293-215, abr, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/1166>
Doi: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i45.28137>

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Capital, trabalho e educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2016.

World Health Organization Global. **Recommendations on physical activity for health**. Geneva: World Health Organization, 2010. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>

World Health Organization. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

6. Capítulo 6 – Artigo bibliográfico com fontes documentais

ESTRUTURA ECONÔMICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, E O AVANÇO DO CAPITAL SOBRE O TRABALHO DOCENTE: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR

6.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo a intenção é realizar uma análise do trabalho do professor de Educação Física em Londrina-Paraná, a partir de fontes bibliográficas e documentais, para refletir sobre esse trabalho na perspectiva da totalidade. Autores que pesquisaram a satisfação no trabalho do professor de educação física concluíram que a maioria dos professores estava satisfeita, de forma global, com o seu trabalho (FARIAS et al., 2015; NASCIMENTO et al., 2019-a; BOTH et al., 2017). Por outro lado, autores que investigaram a proletarização do magistério⁶⁹ indicaram a degradação dos processos e condições de trabalho no interior da escola (SILVA e MOTA, 2019; COSTA, 2018; KRUG, 2017; BRUNO, 2011; MILANI E FIODI, 2008). O trabalho, investigado como categoria sociológica é dinâmico, se reestrutura e atualiza a todo instante (PALMA, 2014). Porém, o trabalho na perspectiva da totalidade, investigado de forma materialista histórica, em sua dimensão universal, tem uma constância, não tem sua substância alterada. Dito de outra forma, o trabalho produtor de valor, que tem como referência o trabalho abstrato, não se altera em função das modificações nos processos produtivos, formas de gestão ou tecnologias empregadas (TUMOLO, 2018). Confirma-se aqui a necessidade da discussão/tratamento do trabalho do professor de EF numa perspectiva de concretude histórica, matizada por uma teoria explicativa da relação social fundamental de nosso tempo, o capital, pois a universalidade dessa relação social e do modo de produção

⁶⁹ Apesar de grandemente conhecido e utilizado o conceito de *proletarização do magistério* ou do *trabalho docente*, concordamos com o entendimento de Tumolo e Fontana (2008) sobre a compreensão da classe social a qual pertence o professor, que não se dá pelos aspectos do processo de trabalho ou do trabalho concreto realizado pelo docente, mas pela relação social de produção na qual ele está inserido. Essa questão será melhor elucidada no primeiro ensaio desta tese.

correspondente precisam ser atingidos para a explicação do trabalho deste profissional.

Na tentativa de superação da centralidade da subjetividade - cujas consequências para a investigação científica são expostas e analisadas por Tonet (2016) e na educação, especificamente, por Netto (2002) – nas investigações sobre trabalho docente (WALTON, 1973; VARGAS, 2016), buscamos nesta pesquisa enfrentar a questão da perspectiva da centralidade da objetividade, não com um materialismo a-histórico conforme criticado por Marx e Engels (2007), Engels (19[??]), Gramsci (2004), mas da objetividade do ser social. Isto porque entendo que a perspectiva científica centrada na subjetividade não ultrapassa o plano do sensível, da abstração e, para a Educação Física, tem resultados comprometedores da explicação do objeto estudado.

Conforme os pressupostos dessa pesquisa, as questões que surgiram foram: as condições de trabalho e a remuneração dos professores das redes públicas de Londrina-Pr são satisfatórias? Caso não sejam, mas os professores apresentem uma avaliação global do trabalho positiva, que elementos qualitativos ou processos históricos podem explicar tal resultado? O docente pode ter autonomia (e que tipo de autonomia) sem ter adequadas condições de trabalho, carga horária de preparação/estudos suficiente, participação efetiva na construção do projeto educacional pelo qual é responsável e gerência sobre os instrumentos avaliativos da sua escola e da sua prática profissional?

Frente aos indicativos conflitantes nos estudos, que partiam de diferentes perspectivas epistemológicas, sobre o trabalho do professor de Educação Física, o problema da investigação é: Como se configura o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino no município de Londrina - Paraná, considerando as determinações do trabalho assalariado na sociedade atual?

Os objetivos estabelecidos para este capítulo são:

1) Analisar as razões pelas quais os professores de educação física apresentam satisfação no trabalho em um contexto histórico de degradação da educação básica.

2) Explicar o trabalho do professor de Educação Física em relação ao caráter universal do trabalho produtivo de capital.

6.2 METODOLOGIA

Estudo tem caráter bibliográfico e utiliza fontes documentais. Foram utilizados trabalhos que discutem o trabalho docente no Estado do Paraná e no município de Londrina. Além disso, documentos relativos ao ordenamento legal da educação nos dois âmbitos. Como terceira fonte para esta investigação que busca dar concretude ao trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de Londrina-Paraná, foram utilizados dados obtidos no questionário sociodemográfico e profissional com os professores participantes da pesquisa. Este terceiro conjunto de dados pode, também, caracterizar este estudo como exploratório.

O professor de Educação Física, enquanto indivíduo ou enquanto categoria profissional, é uma singularidade de um dos sujeitos históricos fundamentais de nosso tempo, a classe trabalhadora. A classe trabalhadora - em sua luta, em sua contradição com a – e a burguesia estão no plano mediador da particularidade. Enquanto, no plano universal, está o modo de produção capitalista, a totalidade do sistema sociometabólico do capital.

Adianto que os dados são, de certa forma, repetitivos, porém, não se trata de repetição por descuido, eles se repetem para demarcar, explicitar, detalhar a situação dos professores quanto às suas cargas horárias de trabalho, concentração destes professores em certas faixas superiores ou inferiores; o tempo de lazer semanal, progressão do número de professores por períodos diários disponíveis, igualmente, de forma explícita, demonstrando aquilo que as categorizações não deixam ver, sem abrir mão do uso de categorias analíticas ou da tentativa de elaborá-las, quando possível. Dessa forma, é possível ao leitor – seja o próprio professor, o acadêmico da área, ou o pesquisador – elaborar os seus caminhos para pensar na situação do trabalhador em Educação Física das redes públicas de Londrina.

6.3 DESENVOLVIMENTO

O primeiro passo adotado para demonstrar como se configura concretamente o trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de ensino de Londrina-Paraná é verificar os quantitativos gerais e por rede específica, e, na sequência, a situação atual destes docentes. Conforme informações do Governo do Estado no portal da transparência, Londrina contava com 69 Escolas Estaduais, 2.108 turmas comportando 47.950 estudantes, com um quadro de 3.057 professores (1615 estatutários, 213 especialistas estatutários, e 1.229 professores com contratos temporários), conforme dados consultados em junho de 2022. A rede municipal, por sua vez, contava com 88 Escolas (76 unidades escolares na Zona Urbana, 12 na Zona Rural, 36 unidades ofertavam EJA e 33 Centros Municipais de Educação Infantil). Esta rede atende 34.830 alunos, com cerca de 4.200 professores.

De forma bruta, na rede estadual, sem avaliar os casos específicos de professores especialistas, professores em função de gestão nas unidades escolares ou Núcleo Regional de Ensino de Londrina, cedidos a outros órgãos/secretarias/fundações, etc., teríamos uma relação de 16 (15,68) alunos por professor. A relação aluno/professor, no caso dos docentes de Educação Física é de 345 (344,96) alunos para cada professor (considerando os professores encontrados) da rede estadual. Na rede municipal a situação é significativamente melhor, feitas as mesmas observações anteriores, temos a relação de 8 (8,29) alunos para cada professor, sendo 196 (195,67) alunos para cada professor de Educação Física (considerando o número de professores encontrados). Este resultado demonstra que os professores de Educação Física da rede estadual têm 43,5% mais alunos que os professores da rede municipal, com as consequências tendenciais expostas a frente.

Quadro 1. Professores de Educação Física em Londrina – Paraná Informação Disponível/Encontrados - Ano de referência 2021/2022

REDE DE VÍNCULO	TIPO DE VÍNCULO	NÚMERO
Estado	Inf. não disponível	164 Inf. Disp.
Estado	Inf. não disponível	139 Encontrados
Município	Efetivo	200 Inf. Disp.
Município	Temporário	26 Inf. Disp.
Município	Não disponível	178 Encontrados
Estado e Município	-	33
Total Inf. Disp. *	-	390
Total encontrado**	-	317

Fonte: O autor. Informações obtidas no Portal da transparência (Inf. Disp.) e junto às coordenações de Educação Física das redes Estadual e Municipal de Ensino. * Informado nos canais oficiais online. ** Encontrado pelos pesquisadores por meio de/e cruzando informações de: visitas, ligações e e-mails enviados para as escolas e informações fornecidas pelos coordenadores das respectivas redes.

A partir do quadro 1 duas questões se evidenciam: a primeira, a maneira como a população do estudo foi estabelecida, a saber, pela soma dos professores encontrados ($139+178 = 317$) seguida da subtração dos professores que atuam nas duas redes ($317-33 = 284$). Este procedimento demonstra a necessidade de ampliar e intensificar as pesquisas para a explicação dos nexos do real, das mediações contraditórias constituintes deste particular, pois quando partimos dos dados disponíveis nos portais o tamanho da população era 390 professores, o que significa uma diferença de 106 professores, ou 37,32% de superestimativa do quantitativo dos professores em exercício nas redes públicas do município. Nos quadros 2 e 3 abaixo a explicação de tal diferença é, ao menos parcialmente, fornecida.

Quadro 2. Situação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina – Ano de referência 2021/2022

SITUAÇÃO	NÚMERO
No exercício da docência	178
Na função de diretor	8
Na função de diretor auxiliar	3
Readaptado com laudo médico	6

Afastado com laudo médico	6
Em licença sem vencimentos	4
Na função de secretário escolar	2
Na Secretaria Municipal de Educação	7
Cedido a outras secretarias	8
Sindserv	2
Total	224

Fonte: O autor. Elaborado a partir de informações fornecidas pela coordenadora de Educação Física do Município.

Na rede municipal 14 professores (7,86%) estão afastados por motivo de saúde ou readaptados. Calculamos 14 considerando que dois professores que atuavam na função de secretário escolar estariam readaptados permanentemente, porém esse dado não foi confirmado. Caso a situação dessa alocação seja de outra natureza, o quantitativo de professores afastados/readaptados por motivo de saúde seria de 12 professores (6,74%).

Quadro 3. Situação dos professores da Rede Estadual de Ensino de Londrina Ano de referência 2022

SITUAÇÃO	NÚMERO
No exercício da docência	132
Na função de diretor	7
No Núcleo Regional de Educação	4
Cedido para Secretaria de Esporte	1
Readaptados	22
Afastados por motivo de saúde	6
Aposentados*	3
Total	175

Fonte: O autor. Elaborado a partir do cruzamento das informações obtidas no levantamento para a pesquisa de campo com informações fornecidas pela coordenadora de Educação Física do Estado.

A discrepância de números entre o total do quadro 3 e do quadro 1 deve-se a que, neste quadro, contabilizarmos os professores de Educação Física

encontrados nas situações de afastamento, aposentadoria (que ainda constavam nas informações disponíveis no NRE, cedidos, e em outras funções na rede, como direção ou atuação junto ao NRE. Mais uma vez, constatamos uma diferença entre os dados disponíveis nos sistemas do Estado e o dado concreto encontrado na realidade.

Constatamos que 28 professores (20,6%) estão afastados por motivo de saúde ou readaptados na rede estadual. Esse quantitativo de professores afastados ou readaptados por motivos de saúde não é baixo e nem pode ser desconsiderado. Ele dá substancialidade às preocupações levantadas no capítulo 5 desta pesquisa, onde indicamos a necessidade de iniciativas, programas, projetos que tenham a finalidade de elevar os indicadores de percepção de saúde dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina.

Levandoski, Ogg e Cardoso (2011) observaram entre professores de educação física do ensino fundamental e médio da rede pública do Paraná que 87,3% haviam presenciado episódios de violência no ambiente escolar, 76,5% já haviam sido insultados verbalmente, 60,4% temiam por sua integridade física, 7,8% foram ameaçados mediante a presença de algum tipo de arma e 30,4% já se sentiram assediados sexualmente. Episódios de violência, junto à altas cargas de trabalho, talvez sejam um dos fatores mais fortes para professores sentirem a sua saúde afetada.

Quadro 4. Tipo de vínculo empregatício da amostra

TIPO DE VÍNCULO	NÚMERO DE PROFESSORES (%)
Concursados e efetivados	151 (72,24%)
Concursados em estágio probatório	9 (4,31%)
Celetistas	49 (23,44%)

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

A situação de 23,44 % dos professores da amostra na condição de celetistas é grave, pois demonstra uma parcela muito significativa dos professores de Educação Física trabalhando em condição precária que, ao prejudicar a reprodução material de sua vida prejudica, também, a efetivação de uma educação de qualidade para os alunos das redes públicas de Londrina. Seki

et al. (2017) chamam esta condição de trabalho de tragédia cotidiana e mostram, partindo de dados do INEP, que 41% dos professores no Brasil sofrem essa condição, entre outros motivos porque agência como o Banco Mundial aconselham os Estados a acabar com a estabilidade dos professores como forma de torná-los menos resistentes às mudanças, melhorar seu trabalho e remunerá-los por desempenho a partir das avaliações de larga escala. Silvestre e Amaral (2019) identificaram uma precarização maior do lazer entre os professores intermitentes do Estado de São Paulo quando comparados aos professores com estabilidade, além de apresentarem menor número de horas e variedade limitada, ao concentrarem suas atividades em interesses virtuais seu lazer não atinge os interesses artísticos, manuais e turísticos. O trabalho de Dias *et al.*(2020) com professores da rede estadual de Londrina apresentou 31,1% de docentes (entre 2012 e 2013) com vínculo temporário de trabalho, sendo que os professores nesta condição apresentaram maior incidência de condutas não recomendadas para alimentação como, consumo de alimentos pré-preparados, consumo de bebidas industrializadas/refrigerantes e comer assistindo televisão. Nossa posição de que o dado de 23,44% dos professores apresentarem vínculo temporário é grave é reforçada por Dias (ibidem), pois professores com este tipo de vínculo apresentam piores indicadores de condições de trabalho e de saúde.

Quadro 5. Jornada de trabalho semanal em horas – cumulativo

CARGA HORÁRIA MÁXIMA	NÚMERO
Até 20 horas	38 professores
Até 30 horas	57 professores
Até 38 horas	72 professores
Até 40 horas	163 professores (78%)
Até 50 horas	198 professores
Até 70 horas	208 professores
Maior jornada = 80horas	1 professor

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

No quadro 5 podemos observar um número relativamente baixo de professores que trabalham apenas uma jornada de 20 horas semanais, haja vista a realidade de que a remuneração de 20 horas semanais:

a) Remuneração na rede municipal de ensino: 2.208,81 (Ref.1, Nível1⁷⁰) + 114,91 (gratificação por assiduidade) + 374,18 (auxílio-alimentação) + 512,00 (gratificação magistério) = 3.209,90 reais⁷¹.

Ou, para a jornada de trabalho de 30 horas: 3.313,24 (Ref.1, Nível 1) + 107,11 (gratificação por assiduidade) + 464,94 (auxílio-alimentação) + 634,97 (Gratificação magistério) = 4.691,09⁷²

b) Remuneração do professor de Educação Física na rede estadual de ensino no início de carreira: 1.951,66 (Nível 1, Classe 1) + 421,27 (auxílio transporte) = 2.372,93 reais.

Ou, para a jornada de trabalho de 40 horas: 3.903,32 (Nível 1, Classe 1) + 842,54 (auxílio transporte) 4.745,86 reais

O PCCS, da rede municipal de Londrina apresenta uma tabela de vencimentos para Professor classe A = 20 horas, e outra para o Professor de Educação Básica – Classe única = 30 horas. Neste plano constam 5 referências e 128 níveis, a serem galgados por conhecimento (avanço nas referências a cada 4 anos), mediante pontuação atingida pela conclusão de cursos de pós-graduação ou formação continuada, ou merecimento (nos anos ímpares, a cada dois anos) mediante pontuação atingida por formação continuada.

O PCCS do Estado é composto por 3 níveis e 11 classes, podendo o professor avançar do nível 1 para o nível 2 por meio de titulação, só possível após o período probatório, e de classes no interstício de 2 anos, por meio de avaliação de pontuação obtida em formação continuada, assiduidade, não fazer uso de licença, requisitos também presentes no PCCS da rede municipal. Do nível 2 para o nível 3 o professor só pode avançar mediante a conclusão do PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado do Paraná. Conforme Azevedo e Lara (2012), no Paraná foi construído um plano de formação continuada pela SEED, com concordância do sindicato dos

⁷⁰ Ver Lei n.º 11.531, de 09 de abril de 2012 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Público Municipal do Poder Executivo do Município de Londrina e dá outras providências. E seu Anexo III - Decreto nº 617, de 07 de junho de 2022 – “Tabelas de Vencimentos e Gratificações”. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-recursos-humanos/legislacao-rh-portal-servidor/plano-de-cargos-carreiras-e-salarios-do-magisterio-publico-municipal-do-poder-executivo-do-municipio-de-londrina>

⁷¹ Valor aproximado, de acordo com os documentos encontrados na rede.

⁷² Dados obtidos no edital n.º 142/2022, do concurso para Provimento do Cargo de Professor da Educação Básica.

professores, na elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004), constituído em política de Governo em 2007 com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) Formação Continuada em Rede e, em 2010 tornando-se política de Estado por meio da Lei Complementar n.º130 de 14 de julho de 2010. Tem previsão de liberação de 100% da carga horária de trabalho para estudos, no primeiro ano e 25% no segundo ano.

O PDE não tem tido acesso de fluxo contínuo nos últimos anos, tendo seu processo de seleção sido suspenso pelo governo por um período e, atualmente, sendo reestruturado de forma a incorporar mais fortemente as TICS e o formato EAD, retirando dos professores o direito ocupar e vivenciar a universidade e o contato com os orientadores, cursos de formação presencial, com as trocas de experiências, discussões, crescimento e aprendizado que o coletivo e a interação proporcionam. Novamente, conforme Azevedo e Lara (2012), os professores do Paraná se destacaram amplamente em um survey nacional no que se refere à *participação em congressos, seminários ou colóquios de educação no último ano*, tendo apresentado 80 % de participação, contra 46% da média dos demais estados averiguados, o que os autores atribuem a formulação de uma política de formação continuada objetivada no PDE.

Ainda sobre os salários recebidos pelos docentes de Educação Física nas duas redes públicas pesquisadas, se considerarmos os maiores rendimentos iniciais, 4.691,09 reais na jornada de 30 horas na rede municipal, e 4.745,86 reais na rede estadual, podemos verificar o motivo dos professores necessitarem buscar jornadas de trabalho ampliadas, em um terceiro turno ou em uma segunda ocupação, dentro ou fora da área, para alcançarem a renda necessária para uma vida digna. Essa afirmação é alicerçada na pesquisa nacional do DIEESE sobre a Cesta Básica de Alimentos, tomando como referência o mês de junho de 2022 verifica-se que o salário mínimo necessário era de 6.527,67⁷³ reais (DIEESE, 2023).

⁷³ Houve uma queda neste valor no mês de julho, mas nova elevação nos meses seguintes. O valor do salário mínimo necessário para o mês de junho de 2023 é 6.578,41. O salário mínimo nacional nominal estava em 1.212,00 reais em junho de 2022 e em julho de 2023 está em 1.320,00 reais. É interessante indicar o salário mínimo atual uma vez que o valor do salário para 30 horas da rede municipal foi exposto considerando o edital de concurso publicizado em setembro de 2022, cujo resultado final foi homologado em janeiro de 2023.

Quadro 6. Jornadas de trabalho semanal detalhadas

FAIXA DE CARGA HORÁRIA	NÚMERO
De 12 a 20 horas	38 professores
De 21 a 38 horas	32 professores
De 40 a 50 horas	125 professores
De 51 a 60 horas	6 professores
De 61 a 70 horas	4 professores
Jornada de 70 horas	1 professor
Jornada de 80 horas	1 professor

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

Podemos observar no quadro 6 que apenas 38 professores atuam até 20 horas semanais. Considerando a intensidade das exigências que a profissão docente impõe ao professor, com demandas emocionais, cognitivas e físicas, o grau de estresse ao qual os docentes são submetidos, o cansaço que a atuação com crianças, pré-adolescentes e adolescentes impõe aos adultos responsáveis por eles, por zelar de sua segurança, por cuidar, por expressar afeto, perceber/avaliar necessidades individuais e do grupo; comunicar-se, estabelecer interação com adultos do próprio ambiente de trabalho (os quais nem sempre têm pensamentos semelhantes, concordância com projetos educacionais e históricos defendidos pelo professor) ou da comunidade externa, pais e demais parentes dos estudantes; além disso, responder as exigências cada vez maiores dos aspectos administrativos da docência, com sistemas eletrônicos online (que aprofundam o controle sobre o trabalho docente); finalmente, mas não por último (haja vista que o início do processo se dá com o planejamento, a prévia-ideação, a atividade de por da consciência voltado ao ensino, a mediação do conhecimento elaborado para os estudantes, tendo tudo isto em consideração, os níveis de acometimento de estresse persistente nos docentes; além destes aspectos que se referem à saúde do docente, os aspectos fundamentais da profissão de professor, que exigem estudo, pesquisa, reflexão, sistematização, ou seja, uma verdadeira atividade intelectual – o que não pode ser feito sem tempo livre (de aulas, reuniões, atendimento de pais, lançamento de notas, preparação/correção de avaliações, trabalhos, etc.) – é que defendo que uma sociedade, um sistema educacional e um Estado que se preocupem

verdadeiramente com o ensino de qualidade, com um ensino excelente para a formação do ser humano em todas as suas potencialidades, o que só pode ser feito por um professor plenamente saudável, deverá necessariamente prever/garantir um contrato de trabalho onde o professor receba remuneração integral (o equivalente aos atuais dois turnos de trabalho de 20 horas), digna (que suas necessidades e de sua família possam ser satisfeitas) e na condição de não permanecer mais que 50% do tempo em sala/quadra de aula. Pesquisas sobre a intenção ou motivos de abandono da profissão por docentes podem sustentar esta posição e o raciocínio subjacente, como os achados de Carloto, Câmara e Oliveira (2019), Favatto e Both (2019), além disso, nesta pesquisa (no capítulo 5) como no estudo de Testa (2023) a relação entre a renda insuficiente e a baixa na autoeficácia, o desencadeamento do esgotamento, foi comprovada, o que certamente interfere nas disfunções cognitivas e na avaliação global da saúde docente. Apesar de se tratar da rede privada, a pesquisa recente de Janaína Feijó - que utilizou dados contínuos da Pnad - indicam a desvalorização social da profissão docente. Esta pesquisa identificou que entre as 10 profissões de nível superior com pior remuneração, nas três primeiras posições estão *professores da educação infantil, outros profissionais de ensino, outros professores de artes*; na sexta posição *bibliotecários, documentaristas e afins*; na décima posição *professores do ensino fundamental* (APP-Sindicato, 2023).

Em outras palavras, afirmo que o ensino de qualidade para a formação humana emancipada exige uma condição de trabalho onde o professor de Educação Física disponha de nunca menos de 1 hora de preparação para cada hora de ensino com os alunos. Não tenho dúvida de que essa posição será taxada de idealista, pois quando eu reivindicava isto durante minha atuação na educação básica, no início de minha carreira há 21 anos atrás, essa posição era rechaçada não pelos representantes do Estado, mas por colegas de profissão. Nos limites da escola capitalista esta posição realmente é incabível, pois conforme a materialidade histórica comprova, a função da educação formal é, desde sua fundação na modernidade, produzir o máximo de conformação possível ao tempo que prepara a força de trabalho para a produção capitalista (MÉSZÁROS, 2008; MELLO, 2014; LAZARINI, 2015). Todavia, esta afirmação se faz a partir de experiências reais, concretas, seja em escolas estruturadas para ofertarem educação de excelência, como Institutos Federais e Colégios de

Aplicação⁷⁴ ou a própria universidade que, sem desconsiderar a profunda intensificação e exigências sobre seus docentes, ainda opera com a lógica de uma hora de planejamento para cada hora de ensino do professor.

Quadro 7. Jornadas de trabalho Semanal com maior número de professores

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	NÚMERO
Jornada de 20 horas	36 professores
Jornada de 40 horas	90 professores
Jornada de 50 horas	25 professores

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

No sentido da discussão anunciada, e em se concordando senão com os argumentos ao menos com a lógica do exposto, podemos perceber que 36 professores atuariam em condições excelentes, enquanto 90 professores estão atuando com grande sobrecarga. Professores com carga de trabalho de 40 horas semanais passarão, no mínimo, 30 horas em quadra ou sala diretamente em atividade de ensino com os alunos. Além disso, a necessidade de ir de uma escola para outra, se adaptar, organizar, reagir e interagir com dois ambientes diferentes aumenta exponencialmente o estresse do professor, conforme a pesquisa de Guerreiro *et al.* (2016) com professores de Londrina demonstrou. Além disso, se cruzarmos as informações dos quadros 7 e 6, analisando as jornadas de trabalho aproximadamente de 10 em 10 horas - estamos propondo uma forma diferente de pensar o assunto, no entanto, como se trata de estabelecer relações quantitativas, e considerando os números apresentados respectivamente - nas faixas de 40 e entre 40 e 50 horas, para o objetivo de pensarmos carga e sobrecarga de trabalho, demandas e recursos, tempo de trabalho socialmente necessário e sobretrabalho, demonstra ser um arranjo coerente⁷⁵. Pois, considerando as jornadas de trabalho dessa forma, de 40 a 50 horas temos 125 professores (59,81%), o que coloca a situação em patamar

⁷⁴ Para citar uma experiência que conheço de perto, O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina oferece essa condição de trabalho aos professores de Educação Física, de 50 % de sua carga horária para estudo, pesquisa e extensão.

⁷⁵ Para avaliar esse posicionamento, o leitor pode considerar, para melhor compreensão ainda, ou para estabelecer posição radicalmente contrária a nossa, os quadros, 5, 6 e 7 no seu conjunto.

altamente preocupante de sobretrabalho. Propomos este raciocínio pois, 1 hora de trabalho separa 40 de 41 horas, de forma que julgamos mais correto aproximar o maior número de professores (90 professores = 40 horas) a faixa superior (até 50 horas), sendo coerentes com nossa posição de que 40 horas, com mais de 20 horas em atividades de ensino direto, é um sobretrabalho dadas as características e demandas do trabalho docente.

Novamente, para sustentar essa posição teórica evidenciamos os dados empíricos da realidade. No estado de São Paulo 112 professores são afastados por dia em decorrência de transtornos e doenças psiquiátricas como depressão, ansiedade e crise do pânico, totalizando 20.173 professores no primeiro semestre do ano, somente por problemas de saúde mental, sem contar demais classificações de doenças (JESUS; MELO, 2023). Trata-se de outra singularidade, professores do Estado de São Paulo, porém, professores da educação pública que, em termos de determinação política encontram-se muito próximos aos professores do Estado do Paraná por dois motivos: 1) lá (Tarcísio de Freitas – Partido Republicanos) como aqui (Carlos Massa Roberto Massa Júnior – vulgo Ratinho Júnior – Partido Social Democrático Brasileiro) trata-se de governos de direita que implementam as políticas neoliberais para a educação pública. 2) Importado do Estado do Paraná, o atual secretário de Educação é o empresário Renato Feder, que esteve a frente da mesma pasta no Paraná entre 2019 e 2022. Ambos os governos declararam apoio/foram apoiados pelo ex-Presidente Jair Bolsonaro, também este com uma sucessão de ministros da educação (Ricardo Vélez Rodrigues; Abraham Weintraub; Milton Ribeiro; Victor Godoy Silva) que buscavam com a maior radicalidade implementar as reformas educacionais voltadas à garantir terreno de obtenção de lucro, com a venda de Sistemas Privados de Ensino, ao tempo que conformam a consciência da classe trabalhadora aos seus interesses e necessidades (DAVANÇO, 2023). No entanto, o atual ministro da Educação nomeado pelo presidente Lula, Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores, Senador pelo Ceará), em que pese não perseguir a universidade e não promover movimentos como Escola Sem Partido, não mudou a perspectiva central de seus antecessores, de manter a educação pública sitiada pelos interesses, necessidades e projetos educacionais do empresariado.

As duas principais lutas dos professores das escolas públicas hoje, a revogação da BNCC não é sequer cogitada, e o Novo Ensino Médio, ao invés de ser pautada a sua revogação, vem sendo emendado, ficando pior que o projeto original. Ambas as políticas estão organicamente articuladas, conforme as análises apresentadas anteriormente no capítulo 4 (TARLAU; MOELLER, 2020; FARIAS, 2021), a implantação da BNCC/Novo Ensino Médio nos currículos dos estados (que direcionam hierarquicamente os planos municipais de educação) mediante serviços prestados pelo Instituto Reúna, mais uma Organização sem fins lucrativos que expressa os Aparelhos Privados de Hegemonia do empresariado sob a bandeira da filantropia, que delimita os rumos da formação de professores, secretarias de educação e elaboração de materiais didáticos. A submissão da educação científica e generalista às necessidades de acumulação dos capitalistas, os interesses de mercado, do empresariado, por meio dos milagrosos itinerários formativos, acumulam um sem número de problemas, como: retirada de conteúdos científicos para a inserção de “itinerários” abstratos, pautados nos pressupostos ideológicos da meritocracia, capital humano e competências; promoção do pensamento/competência para o empreendedorismo; construção ideal de itinerários que não possuem conteúdo referenciado socialmente nas necessidades dos trabalhadores ou epistemologicamente sustentado, como ensino de vendas pelo Instagram, projetos de vida como pano de fundo para o empreendedorismo; a falta de professores, professores atuando fora da área de formação e, ainda mais grave, professores sem formação contratados por meio de parcerias com instituições privadas (terceirização da atividade fim) e o aprofundamento das aulas no formato EAD. Em síntese, é a produção da desigualdade na educação básica dos alunos da classe trabalhadora (PASSOS, 2023).

No quadro 7, visualizamos que a jornada de trabalho semanal de 40 horas é a que concentra a grande maioria dos professores da amostra estudada (90 professores), enquanto as duas jornadas que sucedem a primeira (20 e 50 horas) apresentam números significativamente menores (36 e 25 professores respectivamente).

Quadro 8. Jornada de trabalho semanal por faixa inferior e superior

FAIXA DA JORNADA DE TRABALHO	NÚMERO/ (%)
38 horas ou menos	72 professores (34,45%)
40 horas ou mais	137 professores (65,55%)

Fonte: O autor.

Os quadros 8 e 9 demonstram, novamente, como a concentração de professores em altas jornadas de trabalho, incluindo a jornada de 40 horas semanais enquanto uma jornada de trabalho excessiva, considerando as condições atuais. Se considerarmos que a lei n.º 11.738⁷⁶ de 2008 seja cumprida, em uma jornada de 38 horas o docente passaria 26 horas com os alunos, tendo 13 turmas (considerando duas aulas por semana para cada turma). Multiplicando 13 turmas por 30 alunos este docente teria 390 alunos, o que pode ser considerado, além de uma grande sobrecarga em sua jornada de trabalho, muito improdutivo da perspectiva de uma educação que considere e atenda as individualidades dos estudantes. Além do número de horas em atividade direta com os estudantes, a quantidade de alunos pelos quais o professor é responsável é uma determinação que deve ser seriamente considerada, seja da perspectiva de um fator estressor seja da perspectiva da impossibilidade de atender a seres humanos em processo de desenvolvimento, que exigem cuidado e afeto, para além do tempo pedagogicamente necessário para avaliar, reformular a intervenção, reforçar o conteúdo não atingido satisfatoriamente, ou avançar a velocidade do seu ensino, caso as potencialidades dos estudantes o demandem. Todavia, em turmas numerosas, a individualidade se perde na imposição da média, na necessidade de atender o aluno médio. No contexto da produção pedagógica é muito mais fácil propor fórmulas como criatividade, exigir competências dos professores, apelar para a aceitação das limitações da realidade como o imutável que questionar a estrutura da educação que o capital reserva aos filhos da classe trabalhadora.

Quadro 9. Jornada de trabalho semanal até um padrão/acima de dois padrões

FAIXA DA JORNADA DE TRABALHO	NÚMERO/ (%)
Até 20 horas	38 professores (18%)
41 horas ou mais	46 professores (22%)

⁷⁶ Lei que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

Em pesquisa realizada com uma amostra de 978 professores do ensino fundamental e médio das 20 maiores escolas estaduais de Londrina, Guerreiro *et al.*(2016) constataram que: 30 % dos docentes trabalhavam em três ou mais locais e 16,6% em três turnos. 87,4% dos docentes atuavam em apenas uma área de conhecimento e 12,6% em mais de uma área. 9,5% possuíam ocupação paralela, 4,9% desempenhavam outra função na área da educação (14,4 % com pluriemprego). 31,3% não eram concursados, 62,5% trabalhavam de 21 a 40 horas semanais e 71,1% estavam de 17 a 36 horas em contato com alunos. A maior parte, 41,7% atuava no ensino fundamental e médio. Palma (2014) apresentou o dado sobre jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais para mais de 50% dos professores investigados. Birolim *et al.* (2019) identificou entre professores da rede estadual de Londrina que 29,5% trabalhavam mais de 40 horas semanais, o que está pouco acima pelo identificado por nós entre os professores de Educação Física de Londrina, 22 % que trabalhavam 41 horas ou mais por semana. No estudo citado os autores identificaram 40% dos docentes na situação de trabalho de alta exigência (altas demandas psicológicas e baixo controle do trabalho), encontrando relação significativa com a carga horária semanal acima de 40 horas, percepção negativa (ruim/regular) da remuneração, da quantidade de alunos por sala, do equilíbrio entre vida pessoal e profissional e com o relato de violência sofrida na escola nos últimos 12 meses (BIROLIM, *et al.*, 2019).

A falta de tempo vivida pelo professor em função de longas jornadas de trabalho, implica negativamente em seu fazer diário, pois compromete o planejamento e a organização do trabalho, centrais no trabalho docente. Prejudica, também, a formação continuada dos professores (LOURENCETTI, 2014). A discussão do tempo de trabalho e do tempo livre é fundamental para a estruturação de um projeto educativo, seja na formação de professores ou na socialização dos elementos da cultura corporal na educação básica, pois o tempo de trabalho é o elemento definidor, de vida e morte, para o capital, para a manutenção e ampliação das taxas de lucro do capitalista. Também, é vital para a realização humana de cada indivíduo da classe trabalhadora, controlar o seu tempo é controlar a sua atividade vital e suas inclinações humanas, e,

inversamente, a falta de controle sobre esse tempo é a impossibilidade de satisfazer as suas próprias necessidades. Dessa forma, ter a resposta sobre a relação entre o tempo de trabalho e o tempo livre dos professores das redes públicas é basilar para a resposta quanto à realidade do trabalho do professor de Educação Física em Londrina. Infelizmente, a resposta a esta questão é dramática, conforme podemos verificar e analisar nos quadros 10 e 11.

Quadro 10. Tempo de lazer dos professores de educação física por semana

TEMPO DE LAZER	NÚMERO DE PROFESSORES
0 - Nenhum tempo de lazer	8 professores
1 - De 1 a 4,5 horas	68 professores
2 - De 5 a 8 horas	50 professores
3 - De 9 a 12 horas	31 professores
4 - De 13 a 24 horas	30 professores
5 - De 25 a 78 horas	21 professores

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

A pesquisa de Birolim (2019) discutiu como a falta de equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional indica que o professor pode estar sobrecarregado e, conseqüentemente, perceber o seu trabalho como de alta exigência. Os quadros 10 e 11 indicam o quanto o trabalho ocupa uma dimensão gigantesca na vida dos professores, pois 36,36 % (76) dos professores da amostra não possuem nenhum tempo (8) ou dispõem de apenas um período (68) por semana (4 horas/semana) para seu lazer. Este desequilíbrio ajuda a entender os motivos para a saúde docente estar sendo tão afetada atualmente e as conseqüências da falta do tempo de recomposição do trabalho para ele individualmente e para a sociedade. Leite e Carvalho (2017), após investigação sobre o motivo de afastamentos entre professores do ensino fundamental em uma rede pública municipal, concluíram que 51% dos professores da amostra já tiveram afastamento por problema de saúde, sendo a atividade docente – especificamente as condições de trabalho (63%) e as atribuições profissionais (47%) – a principal causa do adoecimento dos professores.

Quadro 11. Faixa inferior e superior de tempo de lazer por semana

TEMPO DE LAZER	NÚMERO DE PROFESSORES
Até 8 horas	126 professores
Acima de 9 horas	83 professores

Fonte: O Autor, a partir das respostas dos participantes.

Obs.: Para os professores que responderam “O final de semana” consideramos: para as 24 horas de um dia, 12 horas/dia lazer + 4 horas/dia alimentação, deslocamento, necessidades fisiológicas + 8 horas de sono

Neste último quadro verificamos que 126 (60,29%) dos professores de Educação Física da nossa amostra dispõem de no máximo dois períodos (8 horas) em uma semana normal para o seu lazer, enquanto 83 (39,71%) professores dispõem de mais de 9 horas semanais de lazer. O tempo exíguo de lazer dos professores de Educação Física encontrados aqui, pode expor este profissional ao estresse e ao adoecimento (WEBER *et al.*, 2015), condiz com o baixo índice de prática de atividade física no tempo livre por estes docentes (DIAS, 2017) e com a principal causa de estresse (o excesso de trabalho) para professores portugueses (58%) e brasileiros (76,9%) de escolas particulares, (COSTA; NASCIMENTO; ROCHA, 2022). Interessante para a reflexão aqui levantada é que, neste último estudo citado, os docentes não referiram aumentar seu tempo livre ou diminuir sua carga de trabalho como formas de melhorar o equilíbrio entre o tempo de trabalho e a vida pessoal, enquanto suas respostas declaravam o prejuízo do trabalho levado para casa. Além destes estudos, Nascimento e Seixas (2020), em ampla revisão da produção científica sobre o adoecimento do professor da educação básica no Brasil encontraram como principais causadores deste adoecimento as condições de trabalho (infraestrutura inadequada, desconforto térmico, número excessivo de turmas, ausência de recursos materiais e humanos) e a sobrecarga de trabalho (levar trabalho para casa, excessiva jornada de trabalho, exigência de cumprimento de horas), entre outras.

Antes de dar continuidade a discussão e buscando o aprofundamento analítico destes achados, vale ressaltar que nesta pesquisa, os dois grupos identificados (no capítulo 5) apresentaram valores de *indecisão* na dimensão *trabalho e espaço total de vida* (do QVT-PEF) e na dimensão esgotamento (do QSD), o grupo 2 apresentou escore regular e o grupo 1 apresentou o resultado classificado como ruim. Este dado é bastante relevante para identificarmos o quão positivo este grupo de professores identifica a sua atividade profissional,

pois mesmo com um tempo livre tão exíguo os professores ainda não percebem como ruins ou péssimas as duas dimensões destacadas. Assim, retomando a discussão introdutória da pesquisa, a *relevância social do trabalho* parece ser a dimensão chave (conforme o QVT-PEF) ou a categoria determinante da satisfação do professor. No estudo de Both *et al.*, 2014, a dimensão com maior percentual de satisfação em todas os ciclos da carreira era esta, bem como os estudos sobre a saúde ou as causas de adoecimento docente destacam a falta de reconhecimento do trabalho como motivadores da perda de saúde (COSTA; NASCIMENTO; ROCHA, 2022; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

A forma como o professor percebe a relevância do seu trabalho depende de diversos fatores subjetivos. É sempre importante reafirmar, em nossa perspectiva teórica a subjetividade é objetivamente determinada, não sendo a mesma dimensão do ser, mas não podendo desligar-se, a subjetividade é ontologicamente determinada pela objetividade ou pela causalidade posta, fruto da atividade criadora dos homens pelo trabalho. Depende do modo de ver o mundo, do projeto histórico que o professor defende (mesmo que inconscientemente), da ideologia, da posição teórico-política do professor. Posições conservadoras farão com que o professor se sinta satisfeito ao moldar o estudante ao mundo em que vive, por outro lado, posições contestadoras farão com que o professor se sinta recompensado ao entender que sua atividade de ensino permite aos estudantes analisarem, intervirem ou viverem o mundo de forma crítica. Contraditoriamente, o projeto histórico conservador, de formação do cidadão⁷⁷ nos termos explicitados por Tonet (2005) e Mello (2014) – ou seja, de preparação do homem higiênico, patriota, produtivo, adequado ao mercado – ficará insatisfeito ao identificar que a educação escolar não é capaz de fazer como que seus alunos sejam conservadores à medida que apresentem valores diferentes, formas mais abertas, amplas, inclusivas de tratar com os diferentes e as diferenças, de negação radical da exploração, pois isso significaria romper com as tradições, os costumes e o modo de produção. Por sua vez, será um motivo de perceber negativamente a relevância de seu ensino, para o professor

⁷⁷ Esta posição é profundamente polêmica, grande parte ou a imensa maioria da produção teórica crítica, progressista, de esquerda e mesmo parte da tradição marxista identifica o projeto de formação para a cidadania – seja a cidadania adjetivada como completa, real ou crítica – como uma forma de superação das desigualdades e exclusão atual.

que defende o projeto histórico de emancipação humana – ou seja, um projeto de revolução social – avaliar que o seu ensino não é capaz de romper com pensamentos e práticas conservadores, estabelecidos a reproduzir a exclusão, a indiferença e a exploração.

Neste sentido, retomo discussão feita anteriormente (CÂNDIDO, 2008) a respeito de questões teóricas presentes em produções de esquerda que advogava a necessidade de ortodoxia marxista para a análise teórica do lazer como mercadoria. Diferenciei ortodoxia de dogmatismo, a partir de Netto (2002), definindo ortodoxia metodológica como clareza sobre a direção da pesquisa, da unidade entre pesquisador e objeto, unidade que implica diferenciação. Esta posição coaduna com a crítica aos marxistas “penitentes” que visam superar a ortodoxia metodológica por meio do pluralismo (NETTO, 2004), posição crítica que havia sido antecipada por Antônio Gramsci (2004, p.152) ao afirmar que a ortodoxia é buscar os elementos do marxismo nos seus fundadores uma vez que “filosofia da práxis não necessita de sustentáculos heterogêneos”⁷⁸. Estas considerações estavam no contexto da crítica a uma autora que se apoiava em Marx para discutir lazer como mercadoria. Mas se apropriando em Adorno, um teórico anti-marxista e amplamente utilizado na Educação Física (portanto, influente no pensamento, na crítica e no projeto histórico de parte dos professores de Educação Física), onde a referida autora utilizava a noção de “indivíduo livre e radicado em sua própria consciência” (PADILHA, 2006, p.150) e definia o *shopping center* como “unidade simbólica de reprodução da ideologia dominante”. Essa discussão é retomada tendo em vista afirmar aqui a perspectiva de força ou poder da ideologia, definindo minhas próprias bases histórico-filosóficas.

Mészáros (2004), ao discutir a Ideologia em uma de suas principais obras, analisa a perspectiva de Adorno (com profusa quantidade de citações do mesmo e recurso a vários de seus intérpretes) indicando o caráter reacionário do mesmo. Resumindo bastante a discussão anterior, aponto que Adorno criticou as lutas mais corajosas pela transformação socialista em nome de uma “mente autônoma” (é impossível não indicar a relação dos reacionários da extrema

⁷⁸ “Este conceito de ortodoxia, assim renovado, serve para precisar melhor o atributo ‘revolucionário’ que se costuma com tanta facilidade aplicar a diversas concepções do mundo, teorias, filosofias” (GRAMSCI, 2004-a, p.152).

direita, do Movimento Escola Sem Partido, que identificam qualquer defesa do socialismo à doutrinação e lavagem cerebral), não se pode identificar em sua obra o sujeito revolucionário, sendo a teoria crítica de natureza elitista (desprezando profundamente as massas e coletividades), enaltece o “intelectual solitário e exposto”⁷⁹, substituí capitalismo por mundo moderno/modernidade e classes por massas. Mészáros aponta a associação entre atividades práticas e ignorância auto imposta sobre a história (conjuntura e estrutura) da sociedade, e delimita que Adorno se apropriou de categorias da sociologia norte-americana para substituir as categorias marxistas que teriam se esgotado na sociedade industrial avançada ou na sociedade do consumo, substituindo as múltiplas interdeterminações dialéticas entre base material e superestrutura cultural-ideológica-política pela questão da técnica. Mészáros é preciso ao afirmar que “[...] uma vez negada a realidade da luta de classes, todas as pretensões de radicalismo acabam junto com esta negação” (MÉSZÁROS, 2004, p.163).

Retomei essa articulação entre as críticas aos fundamentos da crítica ao lazer no Brasil e os referenciais filosóficos que da Educação Física, junto ao problema da ortodoxia, para demarcar que a ideologia como uma visão de mundo invertida, onde os homens são postos de cabeça para baixo e a história é decorrente de pensamentos que criam o mundo exterior, a prática, os objetos são manifestações do pensamento, das ideias. “A Consciência [...] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p.94). É necessário partir dos homens reais, efetivos, em seu processo de vida real para chegar até, desvendar a sua ideologia, pois ao desenvolver a sua produção, seus intercâmbios materiais, os homens transformam a realidade e com ela seu pensamento, sua forma e seus produtos, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (*idem, ibidem*). Retomo aqui apenas o quarto ponto da síntese da concepção de história de Marx e Engels (2007, p.42) exposta no capítulo 3: que para criar em massa a consciência comunista e para o êxito

⁷⁹ Citação de Adorno em *Dialética Negativa*, transcrita de Martin Jay: “Se um golpe de sorte imerecido tornou a *composição mental* de alguns incompatível com as normas prevalentes – um *golpe de sorte* pelo qual frequentemente têm de pagar em suas relações com o ambiente – , cabe a esses indivíduos o esforço moral e, por assim dizer, representativo, de dizer o que a maioria daqueles para quem falam não podem ver ou, fazendo justiça à realidade, **não se permitem ver**” (MÉSZÁROS, 2004, p.168)

do próprio comunismo é necessário a “transformação massiva dos homens”, o que só pode ser alcançado por um movimento prático, por meio da revolução, pois a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, por ideias, porque somente com a revolução a classe revolucionária pode superar a antiga “imundície” e fundar uma nova sociedade. Para chegar ao ponto que estou a defender, ainda lançarei mão de duas teses “ad Feuerbach” de Marx. Na 11ª tese (provavelmente a mais conhecida por todos) ele afirma: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (é importante cotejar esta tese com a primeira delas, onde critica Feuerbach e todos os materialistas sensitivos ou mecanicistas por se limitarem a aprender a realidade como objeto, de forma contemplativa sem apreender a perspectiva histórica do materialismo, a atividade humana, a prática ou a dimensão ativa do materialismo). E, na terceira tese, a que nesse momento nos interessa diretamente, Marx irá desencadear uma poderosa reflexão:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a *aterra*[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX; ENGELS, 2007, p.533-4).

Aqui chego ao ponto central da reflexão sobre o idealismo nas concepções e percepções dos professores de Educação Física sobre a relevância social de seu trabalho. Ou a atividade educativa se volta a libertar o estudante de suas *mais formidáveis prisões* (MÉSZÁROS, 2008), a formar o revolucionário, ou ela está fadada a produzir conformação a produzir encucamento, conformar o estudante com habilidades, moral e disciplina necessária a sua transformação em força de trabalho. Se o professor não atinge a consciência dele próprio e de seus educandos enquanto indivíduos formados *na* e constituintes *da* classe trabalhadora, sua afirmação, seu reconhecimento, sua relevância social percebida será ideológica e alienada.

Conforme havia anunciado no capítulo 3, que seria necessário desenvolver a explicação de alienação, é chegado o momento. Também, já foram expostos os quatro pontos ou momentos da categoria alienação em Marx

(2004), dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*: o homem está alienado da natureza, de si mesmo ou de sua atividade, de seu ser genérico (da humanidade), dos outros homens. Resumindo uma idéia de Mézáros sobre a alteração da atividade produtiva e seu caráter ontológico do ser humano como ser social, podemos mostrar que as “mediações de segunda ordem” – “institucionalizadas na forma de **divisão do trabalho – propriedade privada – intercâmbio** capitalistas” “subordinam a própria atividade produtiva” “às exigências da produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do indivíduo isolado e reificado”, perdendo-se o duplo caráter dessa atividade fundante, de mediação da natureza consigo mesma, e de mediação do homem com o próprio homem (MÉSZÁROS, 2006, p.81). No capitalismo o intercâmbio entre os homens se dá no, é o próprio mercado. Os fins humanos são transformados em meios do capital.

Harvey (2006), também retoma os quatro aspectos do trabalho alienado, definidos por Marx. Porém, o autor se refere diretamente ao trabalho do professor e, para seguir seu raciocínio, seria redundante em expor sua leitura dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Conforme Harvey, o trabalhador se torna alienado do: 1) ato da produção, ou da sua atividade; 2) do produto do seu trabalho; 3) da sua própria espécie de ser [*species-being*⁸⁰]; e 4) dos seus colegas de trabalho. Cada um desses aspectos do trabalho alienado é crescentemente aplicável ao trabalho de ensinar (e estudar). Além disso, muito trabalho de ensinar (e estudar) aparece como imposto e ilimitado. Nós podemos caracterizar o trabalho de ensino como tornando-se alienado. Primeiro, o

⁸⁰ **species-being** - A concept (Gattungswesen) employed extensively by Hegelians in Germany in the 1830s and 1840s, used primarily to argue for the absolute uniqueness of man due to man's possession of consciousness: not just consciousness of self, which other social animals possessed, but rather consciousness of species or essential nature. Hence man was *sui generis* in his ability to reflect about his own species and also in the ability to make his own nature an object of thought. The contemplative life was distinctly and exclusively human. Indeed, man was taken to transcend a merely animal individuality in thought and for some, like Feuerbach, this meant that human individuality was not *selbst-sein*, being oneself, but *mitsein*, being with another. Marx extended the concept of species-being. While he accepted that man was unique, he also believed that the distinctively human attribute was not thought or consciousness *per se*, but rather free and conscious material production. It was, therefore, free labour which constituted man's active species life. **Halliday, John. *The Concise Oxford Dictionary of Politics*. 4^a ED. Oxford: Oxford University Press, 2018. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803100522102>**

Species-being traduzido para o alemão é Artwesen. In Deutsche, Art tem os significados: maneira, modo, gênero, tipo, espécie, qualidade (art-wesen) ou natureza (art-wesen).

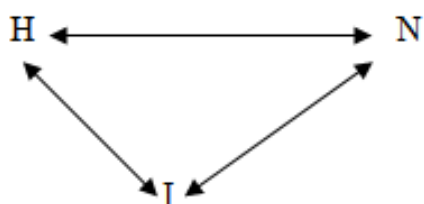
trabalho de ensino é crescentemente uma atividade que é estranha – uma atividade que não pertence ao professor. A grande separação do conhecimento em disciplinas ou assuntos mais ou menos bem definidos e específicos restringe os professores dentro dos limites de seus assuntos. Tais restrições se tornam mais rígidas tão logo os estudantes são requisitados a realizarem exames: as matérias ensinadas então tornam-se amplamente determinadas pelo exame do currículo. A imposição por uma força externa do conteúdo do currículo, bem como dos métodos de ensino, tem sido aceleradas no período corrente da reforma da educação. O controle próximo do conteúdo pelo Estado pode ser entendido como parte da tentativa de definir os atributos desejáveis da força de trabalho, os quais claramente relacionam os educadores como produtores desta mercadoria. E os professores (e claro, os alunos) tornam-se crescentemente forçados a subsumir seus próprios interesses àqueles do capital, sua atividade torna-se trabalho forçado.

A atividade produtiva do homem não pode lhe trazer realização porque as mediações de segunda-ordem institucionalizadas se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, e entre o homem e o homem. [...] o homem é confrontado pela natureza de uma maneira hostil, sob o império de uma 'lei natural' que domina cegamente por meio do mecanismo do mercado (**intercâmbio**) e, de outro lado, o homem é confrontado pelo homem de uma maneira hostil, no antagonismo entre **capital** e **trabalho**. A inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre **trabalho assalariado** e **capital**, e no que concerne ao trabalhador individual está necessariamente confinado à sua reprodução como simples indivíduo, em seu ser físico. Assim, os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem (*idem, ibidem*, p.81-2).

Mediação, em Marx, é a atividade produtiva ontológica fundamental, diferenciando-se das mediações de segunda ordem próprias do capitalismo que alienam o homem de sua atividade fundamental. Nesse sentido, a mediação do homem com o homem pode ser adequada ou alienada, quando a atividade humana é intermediada por coisas, a própria atividade de mediação é alienada, pois “o homem é ativo como um ‘homem desumanizado’” a atividade do homem “está sob o domínio de um ‘mediado estranho’ em vez de ser o próprio homem o mediador do homem e, conseqüentemente o trabalho assume a forma de

mediação alienada da atividade humana produtiva” (*idem, ibidem*, p.88). Quando falamos em mediação homem - homem, entramos no campo do complexo educação. Para entender a mediação homem - homem, ou a socialização da cultura corporal voltada à produção do aluno como força de trabalho (HARVEY, 2005), vamos aprofundar utilizar a explicação gráfica de Mészáros (2006), para resumir de forma ilustrativa o exposto até então:

Relação ontológica primária, explicada por Marx

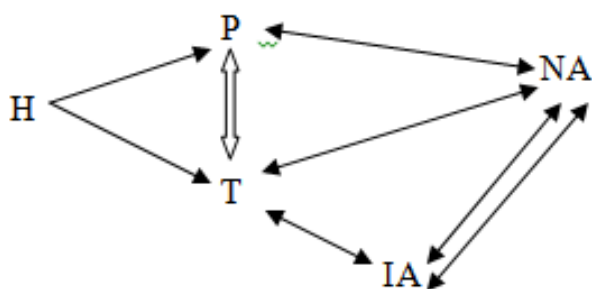


H= homem

N= natureza

I= indústria (atividade produtiva) (p.100)

Relação social que explica a alienação como auto-alienação



H= homem

P= propriedade privada

T= trabalho assalariado e trabalhador

IA= indústria alienada ou atividade produtiva alienada

NA= natureza alienada (p.103)

Fonte: Mézáros (2006).

Ressaltamos, atividade produtiva em Marx não se resume a produção econômica, inclui mediações dos mais variados campos da atividade humana, construídas sobre a atividade econômica e estruturantes da mesma, por meio de estruturas próprias intrincadas e com autonomia relativa. Entender economia em Marx passa pela apreensão dessa multiplicidade de mediações específicas. Como a essência do homem é fundamentalmente social, a propriedade privada é a negação da essência humana, o homem é submetido ao poder exterior das coisas, propriedade privada, restringindo sua própria liberdade. A privatização

significa a abstração prática da socialidade da atividade humana, pois a sociedade é a segunda natureza do homem. As únicas necessidades humanas reconhecidas como reais em uma sociedade alienada são aquelas que estão ao alcance do dinheiro. Aí chegamos a que, a única possibilidade de superar a alienação da atividade humana é a própria “atividade humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2006, p.165). Mézárós nos ensina que a autoalienação não é uma totalidade inerte e homogênea, ela é dinâmica e implica em mudança. A atividade alienada produz, além da consciência alienada, a consciência de ser alienado, indica a necessidade de superação da alienação.

Marx como educador é ao mesmo tempo produto e negador de uma sociedade alienada: seu ensino expressa uma relação específica com um objeto alienado específico, historicamente concreto. A proposição segundo a qual ‘um reflexo alienado da auto-alienação não é autoconsciência, mas autoconsciência alienada’ implica o corolário: ‘um reflexo verdadeiro da auto-alienação, por mais verdadeiro que seja, não é a autoconsciência de um ser não-alienado, mas a autoconsciência verdadeira de um ser em estado de alienação’. (MÉSZÁROS, 2006, p.166-7).

Finalmente, ressaltamos que a perspectiva de riqueza interior de Marx se opõe à alienação, refere-se ao homem rico e a sua necessidade humana rica, porque busca a totalidade da manifestação humana da vida. Se outro critério é aplicado à avaliação moral da relação humana é um critério exterior, sobreposto abstratamente ao homem real. Nada é digna de moral, para Marx, se não contribui para a realização da atividade vital do homem como necessidade interior, se está dissociada da atividade e das qualidades individuais do homem, perdem a sua validade moral (*idem, ibidem*). A partir dessa afirmação de Mézárós, apoiado em Marx, podemos entender que o problema das análises do tipo moral, amplamente desenvolvidas nas teorias educacionais, na filosofia abstrata e na política burguesa, é que os critérios dessa moral são abstratos, externos ao homem real e submetidos à dinâmica da propriedade privada. Dessa forma, uma análise moral – burguesa- anti-natural, a-histórica e idealista, que em nada colaboram para a superação dos problemas concretos da humanidade, entre eles os do tempo livre e da educação.

Marx (1980, p.59) ao discutir o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo afirma que o real critério de riqueza de uma sociedade é o tempo livre do qual ela dispõe, emitindo seu entendimento de que “economizar não

significa renunciar a fruição, mas, desenvolver a potência e as capacidades produtivas”. Todavia, a contradição entre as relações sociais e o desenvolvimento das forças produtivas determina a relação inversa, quanto mais o homem tem condições de ser liberado do seu trabalho, mais tempo a ele o homem tem que dedicar, o que nos permite explicar como o trabalho produtivo de capital modula o trabalho do professor de educação física das redes públicas de ensino – mesmo sendo improdutivo. **Se “o tempo de trabalho é a medida da riqueza, é porque a riqueza se fundamenta na pobreza,** é porque o tempo-livre resulta da base contraditória do sobretrabalho” (MARX, 1980, p.55, sem grifos no original), o desenvolvimento produtivo na forma social do capital libera tempo de trabalho necessário, mas se apropria do tempo liberado para explorar o sobretrabalho. Esta é uma contradição imanente do capital: produz potencial de liberdade enquanto causa a quase total extinção desta (é o que entendo ao verificar um contingente de 60% de professores de Educação Física gozando de 8 horas ou menos por semana para seu lazer). “É por isso que a mais desenvolvida maquinaria obriga hoje o operário a trabalhar mais tempo do que trabalhava o selvagem, ou até ele próprio, quando dispunha de ferramentas mais rudimentares e primitivas” (MARX, 1980, p. 55). Jinkings (2005, p. 95) afirma que “os progressos da ciência e da técnica, em nome do capital, realizam-se para incrementar sua dominação, ao invés de criar um tempo livre de trabalho disponível para o florescimento das capacidades dos indivíduos fora do espaço produtivo”, o que é condizente com a massiva implementação de TICS na educação, inclusive em função da realização de capital que se expande na educação, e as jornadas de trabalho excessivas que causam o adoecimento docente.

Retomando a questão do significado real do trabalho do professor, do poder dos processos de alienação sobre a atividade docente, exponho a perspectiva de Harvey (2006) que, apesar da minha discordância (já apresentada em seus fundamentos, não em sua forma, no capítulo 3) de sua tese central, que os professores são trabalhadores produtivos de valor e de mais-valia, reconheço a proficuidade de suas análises (tanto que as reflexões sobre seu texto figuram no título da presente tese). Harvey propõe uma perspectiva alternativa para o marxismo clássico, que nós devemos entender os professores como trabalhadores produtivos, de valor e mais-valia. Isso não significa dizer que

os professores produzem valor e mais-valia ao invés de reproduzir a ideologia e as relações sociais capitalistas. Os professores são, primeiro, produtores da mercadoria força de trabalho, dando forma a essa mercadoria especial eles também produzem mais-valor (apesar disso se realizar somente através da exploração da nova força de trabalho). Segundo, que deveríamos entender o trabalho do professor diretamente como produção de valor, desde que há a tendência desse trabalho de tomar a forma de trabalho alienado e abstrato (seu trabalho é comensurável, a imposição de métricas é parte da estratégia do capital para fazer atividades de ensino diversas comensuráveis).

A obsessão neoliberal por desempenho, eficiência, controle externo e medidas (métricas) tem o efeito de aprofundar as características do trabalho alienado e abstrato das atividades concretas de ensino. O trabalho de ensino também se torna diretamente produtor de valor e, **na medida em que é produtivo de valor, os educadores existem no capital**. Mas, professores e estudantes também lutam contra a imposição capitalista do trabalho, contras as manifestações do neoliberalismo, contra sua função de produtores de força de trabalho e por suas próprias necessidades. Globalmente a educação é um terreno de contestação. São lutas coletivas e bastante visíveis, ou individualizadas e escondidas, porém as lutas ao redor da educação raramente são conscientemente anticapitalistas. As lutas contra as manifestações do neoliberalismo impedem o desenvolvimento do capital, podem ser ambíguas mas, podem também, postular uma transcendência da relação capital. **Na medida em que os educadores lutam** nós deveríamos entendê-los como **improdutivos de valor para o capital e existindo contra e para além do capital**. Harvey dialoga, aparentemente, com o pensamento de Mészáros (2008) que, não obstante criticar o papel conservador da educação reconhece a importância e defende uma *educação para além do capital*.

Apesar de já ter exposto minha concepção de trabalho produtivo de valor no capítulo 3, entendo que seja importante retomar alguns pontos. Ao afirmar que a organização do trabalho no neoliberalismo (imposição de desempenho, busca da eficiência e o controle externo da atividade) transforma as “atividades concretas de ensino” em trabalho abstrato Harvey está propondo algo profundamente diferente da categoria trabalho abstrato proposta por Marx. No *Capital*, o trabalho abstrato é uma abstração, a retirada de toda característica

concreta, específica do trabalho, o que permite igualar toda atividade produtiva específica a simples dispêndio de força de trabalho em determinado tempo. Se qualificar o trabalho como atividade de ensino (o trabalho do professor) não pode ser mais trabalho abstrato, utilizar a categoria trabalho abstrato não permite a qualificação do tipo de trabalho concreto, seja do professor, do agricultor, do operário.

Voltando ao autor, ele argumenta que o trabalho do professor normalmente é remunerado e se refere a produção de seres humanos como força de trabalho. A força de trabalho é um aspecto mercantilizado dos seres humanos, esse aspecto deve ser moldado e desenvolvido. A força de trabalho não é simplesmente a habilidade para executar trabalho físico ou mental, ela significa, além disso, a disposição para fazê-lo sob o controle de outros, seja controle direto ou indireto, exercido por um capital privado ou capital social. A disponibilidade significa submissão à disciplina do capital que, de métodos abertamente coercitivos, no tempo que Marx escreveu, passou a ser conseguida por métodos de conformação, principalmente no pós-guerra. Esta conformação precisa ser produzida e a figura chave neste processo é o professor (junto com os pais, claro, e a própria nova força de trabalho), porém o professor só pode ensinar, o estudante deve também se dispor a aprender e a se submeter. Neste sentido, podemos avançar na análise e crítica das perspectivas de percepção positiva do professor de Educação Física sobre sua atividade educativa.

Historicamente o ensino aparece menos como trabalho que outras formas de trabalho, muitos professores se veem e são vistos como imbuídos de uma vocação, sendo a atividade parte deles mesmos. O produto do trabalho dos professores não pode ser separado de uma mercadoria (força de trabalho) possuída por alguém. Dadas estas características do trabalho do professor, o valor de troca da força de trabalho formada na escola (e a remuneração que eles podem pedir) pode refletir os custos de sua educação, isto é, o valor da força de trabalho de seus educadores, em vez de o valor produzido por seus educadores e corporificados nos graduados. Ainda, graduados são, ao menos potencialmente, mais produtivos em virtude de suas educações: por empregar estes graduados, o capital é deste modo capaz de apropriar não somente a mais valia produzida por eles, mas também a produzida por seus professores (HARVEY, 2006).

Na sequência de sua argumentação, Harvey trabalha com o tema da alienação do trabalho do professor (já exposta acima), lembrando que ele cita o controle do conteúdo pelo Estado, tendo como consequência professores e alunos tendo que subsumir seus interesses aos do capital. Neste ponto, entendo que os professores de Educação Física não conhecem de forma concreta este processo de alienação em algo diretamente (além de mediadamente) ligado ao seu fazer pedagógico. Na perspectiva de Kosik (1963) da pseudoconcreticidade, relacionada à aparência, não tenho dúvidas de que ao menos parte dos docentes da área identifica de forma crítica a imposição de conteúdos e objetivos rígidos, por meio de competências, presente na BNCC. Todavia, que este é um instrumento de tomada da educação pelos interesses empresariais, sua articulação ao projeto histórico dos organismos mundiais e suas consequências para a autonomia docente, os professores não darão esta explicação. A confirmação cabal desta posição passa pela investigação aprofundada do trabalho docente, com a utilização de instrumentos diferentes, que permitam conhecer mais determinações da consciência profissional e de classe dos professores, o que não foi possível nesta pesquisa e se configura como um limite da mesma. Porém, pelo resultado parcial e limitado que temos com os instrumentos disponíveis neste momento, analisando o resultado apresentado no capítulo 5 sobre a satisfação docente, a dimensão *autonomia no trabalho* alcançou uma pontuação de indecisão no grupo 1 (porém, no limite para estar na qualificação de satisfação resultado foi 4,50; a pontuação para entrar na satisfação é 4,51) e de satisfação no grupo 2 (6,00).

O segundo aspecto da alienação se refere à alienação dos trabalhadores do produto do seu trabalho. Professores (co)produzem força de trabalho nova, mas essa força de trabalho nova será empregada para produzir valor e mais-valia, e para produzir e reproduzir capital, a própria relação social que explora seres humanos, incluindo professores. Também, o produto do trabalho dos professores voltou-se contra eles: eles tornam-se alienados do produto do seu trabalho. Terceiro, o trabalho tornando-se alienado dos professores inclui a alienação dos professores de sua própria espécie de ser. Claramente a educação, em seu sentido amplo, é parte do mecanismo de transmissão cultural. Contudo, quando educação se torna simplesmente um meio pelo qual matérias, particular e externamente prescritas, são ensinadas em um contexto particular,

então os professores, que são empregados para ensinar essas matérias, se tornam estranhados ou alienados da sua própria espécie de ser, ou seja, sua propensão natural para transmitir conhecimento e para nutrir pensamento nos outros. Quarto, eles também se tornam alienados de seus colegas de trabalho. Os trabalhadores com quem os professores estão mais proximamente associados são, com certeza, seus alunos. Mas, a relação entre professores e alunos é mediada por sua imposição mútua do trabalho. De um lado, o professor impõe trabalho sobre os estudantes e possivelmente os classifica – a hierarquia natural da relação é clara aqui. De outro lado, o estudante pode impor trabalho ao professor, buscando ajuda extra ou pressionando professores para um trabalho adicional para fazer um material entediante mais interessante. Também, a relação entre professor e aluno pode tornar-se antagonista e alienada. Os estudantes também se tornarão alienados do estudante, desde que os estudantes estão essencialmente competindo com outros estudantes: para o estudante buscar a ‘empregabilidade’, o mais importante objetivo não é se tornar bom em alguma coisa, é se tornar melhor do que um seu par (HARVEY, 2006). Outro ponto bastante complicado para concordar com a argumentação de Harvey, no tocante a sua análise de trabalho produtivo de capital, é esta equiparação de professores e alunos como trabalhadores no interior do processo produtivo. Nesse sentido é interessante consultar a crítica de Lessa (2007) a identificação de educação e trabalho enquanto categorias ontológicas.

Discussão da comensurabilidade de diferentes trabalhos concretos e tempo de trabalho socialmente necessário (*socially necessary labour time* – SNLT). As tendências discutidas anteriormente que tencionam o trabalho docente a assumir o caráter de trabalho abstrato, junto aos processos correlatos, facilitam o estabelecimento de tempo de trabalho socialmente necessário para várias atividades docentes. Isto, por sua vez, primeiro, permite a comensuração do trabalho docente frente a outros trabalhos docentes e trabalhos concretos completamente diferentes; e segundo, a derrubada desses tempos de trabalho socialmente necessários. Outra tática importante inclui a construção de tabelas de classificação e a cultura de promoção de ‘melhores práticas’ e ‘eficiência’. Enquanto trabalhadores produtivos de capital os professores trabalham dentro da *escola como fábrica* e existem dentro do capital. O valor produtivo do sistema educacional de sua função de produção, classificação e hierarquização da nova

força de trabalho parece ser um recurso constante do modo capitalista de produção. Com a mudança do keynesianismo para o neoliberalismo, os próprios sistemas educacionais estão sobre crescente pressão para se reestruturar: para tornar-se mais eficiente e para prover o 'valor do dinheiro'. O fato do trabalho de ensinar parecer ter se tornado mais produtivo com a mudança do keynesianismo para o regime neoliberal não significa que ele não era produtivo sob o regime precedente: professores produzem, categorizam e hierarquizam novas forças de trabalho, e por isso, produzem (HARVEY, 2006).

Tal como Mészáros (2008) avança em sua obra que o controle do capital não é absoluto sobre a consciência e sobre os educadores, o domínio de nenhuma forma não é absoluto, e defende o trabalho com a contracultura, Harvey irá considerar o elemento da contradição no trabalho do professor, pois as condições relativamente permissivas sob as quais os professores trabalham frequentemente permite a eles tempo e espaço para explorar outros interesses (seus próprios interesses e aqueles os estudantes; e **possibilita interesses antitéticos aos do capital**). Então, nesse sentido, eles não são produtivos. Mas para *todos* os professores (e estudantes) há uma tensão entre os elementos produtivos e o não produtivos do seu trabalho: com o Estado provendo (muitas vezes generosas) recursos com os quais os professores podem atender suas necessidades – compartilhar conhecimento, se envolver em bolsas de estudos e mais além – também os envolve em relações que eles não gostariam, mediadas por exames, hierarquias, limitação de assuntos impostos externamente, etc. Neste sentido contraditório, é possível compreender e concordar com a avaliação positiva dos professores quanto ao que ensinam e porque ensinam.

Nesta direção, Harvey argumenta sobre a produção de lutas por professores, contra e para além do capital. As lutas mais visíveis de oposição do projeto neoliberal do capital com a educação – e por isso o capital – são as coletivas organizadas através de organizações de professores e estudantes, notadamente contra as reformas neoliberais da educação. Além do sem número de greves dos professores no Estado do Paraná, com adesão muitas vezes massivas dos estudantes, grêmios, uniões, diretórios e centros acadêmicos, no Paraná, além de todo o Brasil temos os movimentos de lutas docentes Contra o

Escola sem Partido e as ocupações das escolas pelos estudantes contra a reforma do Ensino Médio (DAVANÇO; CÂNDIDO, 2017).

Bons professores são entusiasmados sobre suas matérias. Eles entregam palestras ou lições estimulantes e originais, dirigindo suas aulas para encontrar os interesses e necessidades dos estudantes. Eles estabelecem tarefas estimulantes para, acolhem questões e discussões, e estão sempre prontos para dar ajuda adicional. Contudo, isto toma tempo e energia consideráveis, e é particularmente difícil quando a atividade de ensino deve ser subordinada a exigências externas do currículo, avaliações e alta carga de trabalho. Muitos professores então adotam a tática óbvia de redução de trabalho de simplesmente ensinar o livro didático e/ou constantemente reciclar material velho. Apesar disto poder fazer a vida mais fácil, e provavelmente mais maçante, para o professor, isto quase certamente tornará as aulas mais tediosas para os estudantes: isto portanto aumentará a quantidade de trabalho que eles terão que despender para alcançar um certo grau (HARVEY, 2006). Na rede estadual de ensino no Paraná, no contexto da pandemia, o Estado avançou no seu controle sobre o trabalho do professor por meio da elaboração e fornecimento de material pronto para as aulas. Esse controle, todavia, pode ser sentido como facilitação da atividade docente. Em sua pesquisa de doutorado, Davanço (2023) discute como o argumento elaboração/oferta do material didático pronto coaduna-se ao argumento aceito e propalado da facilitação do trabalho docente, no movimento de disputa de mercado por meio de Sistemas Privados de Ensino. Conforme a autora, a consequência é maior controle do trabalho do professor, restrição e rebaixamento do conteúdo, rigidez do trabalho docente, redução de custos e promoção de modelo de gestão enxuto, acompanhando o modelo flexível de produção do toyotismo.

Além de ações, individuais e coletivas, contra o capital, os professores poderiam lutar para ir além do capital. Esta atividade poderia ser conscientemente anticapitalista, mas mais provavelmente não é. Muitos professores escolares e universitários constantemente procuram, frequentemente com sucesso, o tempo e o espaço para ensinar material que fica fora ou vai além do currículo externamente imposto. De fato, alguns destes materiais podem ser implicitamente ou explicitamente críticos às relações sociais capitalistas. Nas universidades, os professores podem ainda ser capazes de

oferecer cursos inteiros no marxismo ou outra teoria crítica. Professores podem buscar explicar as relações de poder que os separam dos seus estudantes como um primeiro passo para dissolvê-las, embora parcialmente. E pode também ser possível para os professores adotar várias táticas de maneira a enfraquecer a relação entre o trabalho desenvolvido em sala de aula e a atribuição de nota. Por exemplo, as vezes é possível projetar cursos nos quais os estudantes recebam créditos por atividades que eles deveriam escolher para fazer de qualquer forma (HARVEY, 2006). Neste último aspecto das lutas para ir além do capital é interessante retomar a ideia anterior que ele coloca, que professores e estudantes lutam de formas individuais contra a lógica neoliberal, muitas vezes sem consciência disso. Este ponto das alternativas que os professores buscam, também é visível na prática cotidiana dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina. Entendo, assim como o autor, que os professores e estudantes lutam, resistem cotidianamente ao capital e suas barreiras à humanização, que é de interesse dos professores para os seus alunos, e destes próprios.

A luta contra o capital e seus interesses incontroláveis e incorrigíveis, se faz pelos professores de Educação Física em todos os esforços e sacrifícios, trabalhos levados para casa, compra de materiais para propiciar as vivências, estudos, práticas da cultura corporal aos seus alunos; no esforço e no desgaste físico e psicológico, que empregam ao não se negar a trabalhar com conteúdos porque estão compartilhando quadras, porque precisam transportar materiais pesados por longas distâncias, ao adaptar conteúdos às possibilidades reais (em contradição com as ideais) que as “modalidades” exigem; no estudo, na busca de formação para uma intervenção mais qualificada; na recusa à simplificar seu trabalho e manter-se nos limites do material facilitado ofertado pelo Estado; no enfrentamento do esgotamento, da exaustão, da violência, da falta de condições, de recursos, de suporte; e, principalmente, na recusa em ver seus alunos como seres humanos de segunda categoria, como futuros trabalhadores braçais, apostando nas suas capacidades de desenvolvimento humano multilateral e dando o seu melhor para atingir tal finalidade. Todavia, atingir estes objetivos passa pela exigência da consciência de que um projeto histórico revolucionário é a única maneira de garantir essa formação de forma ampla e irrestrita a seus estudantes.

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma série indagações constituiu a problemática deste capítulo, indagações estas que foram sintetizadas na seguinte questão geral: como se configura o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino no município de Londrina - Paraná, considerando as determinações do trabalho assalariado na sociedade atual? Ao responder esta questão encontramos características quantitativas que explicam a qualidade do trabalho do Professor de Educação Física em Londrina- Paraná: a) diferença entre o quantitativo de professores das redes públicas disponibilizado nos canais oficiais e encontrados na pesquisa de campo; b) 7,86% de professores na rede municipal e 20,6 % de professores da rede estadual afastados ou readaptados por motivos de saúde (totalizando 42 professores frente aos 284 professores da população); c) 23,44% da amostra composta por professores temporários; d) 137 professores (65,55%) da amostra trabalhando 40 horas ou mais/semana, contra 72 professores (34,45%) da amostra trabalhando 38 horas ou menos/semana; e) 18% (38 professores) da amostra trabalhando no máximo um turno (≥ 20 horas) por semana, enquanto 22% (46 professores) trabalhavam mais de dois turnos (> 41 horas) por semana; f) tempo de lazer extremamente baixo entre os professores de Educação Física, sendo que 126 professores desfrutaram de somente até dois períodos (8 horas) por semana.

Tais achados se traduzem na compreensão de que os professores de Educação Física das redes públicas de ensino estão cumprindo jornadas de trabalho intensas, com altas demandas físicas e psicológicas que, conforme sustenta a produção científica, pode comprometer a saúde, a satisfação, a eficácia docente, com consequências à uma educação de qualidade e a formação humana dos alunos em suas múltiplas capacidades, especialmente no que se refere ao aprendizado da cultura corporal. Esta jornada de trabalho extensa e intensificada compromete a vida pessoal dos professores, com tempo de descanso e desenvolvimento característicos do tempo livre sendo comprometidos.

Em relação aos objetivos estabelecidos: 1) Analisar as razões pelas quais os professores de Educação Física apresentam satisfação no trabalho em um contexto histórico de degradação da educação básica. 2) Explicar o trabalho do professor de Educação Física em relação ao caráter universal do trabalho produtivo de capital. Podemos inferir que, 1) a dimensão predominante para a satisfação global que os professores de Educação Física apresentam é a *relevância social do trabalho*, apesar de ser necessário um estudo com métodos mais apurados de coleta de dados, fazemos tal afirmação apoiados no que encontramos na literatura e na percepção de que é recorrente em estudos que utilizaram este instrumento a dimensão *relevância social do trabalho* ser aquela que apresenta os maiores escores, por exemplo, o estudo de BOTH, *et. al.* (2014; 2016) e os de Farias *et al.* (2015) e Nascimento *et al.* (2019) também apresentam destaque desta dimensão. Esta avaliação do professor sobre a relevância de seu trabalho pode desencadear sentimentos positivos que potencializam as espirais positivas de saúde, de ganho, que ajudam a estabelecer o resultado global de satisfação no trabalho. Além disso, trabalhamos com a ideia de que a imersão na ideologia dominante, junto ao processo de alienação do trabalho docente pode (MÉSZÁROS, 2004; 2008; HARVEY, 2006; MARX, 2004) constituir parte fundamental deste sentimento de satisfação, e; 2) o trabalho produtivo de valor, viabilizado mediante as reformas no plano produtivo, como o toyotismo-ohnismo, e no plano político, como neoliberalismo, determinam processos de intensificação do trabalho docente, controle externo e perda da autonomia docente (avaliações externas, sistemas privados de ensino, Base Nacional Comum Curricular), simplificação do conteúdo e rigidez e padronização dos processos de ensino. Ainda, neste sentido, trabalhamos com a ideia de que a contradição do processo histórico mostra professores e estudantes com projetos históricos contra-hegemônicos e diferentes formas de luta contra o domínio e interesses do capital na educação.

REFERÊNCIAS

APP-Sindicato. **Docência lidera ranking das profissões que pagam os menores salários para quem tem diploma.** Publicado em 16 de outubro de

2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/docencia-lidera-ranking-das-profissoes-que-pagam-os-menores-salarios-para-quem-tem-diploma/>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. O trabalho docente na Educação Básica no Paraná: formação, perfil e condições. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na Educação Básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. (p.21-43)

BIROLIM, *et al.* 2019. Trabalho de alta exigência entre professores. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.24, n. 4, Abril, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/57hTLfPMCfKjGng44XjtYjn/?lang=pt#>
<https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.08542017>

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; SONOO, Christi Noriko; LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; BORGATTO, Adriano Ferreti. Bem-estar do trabalhador docente de Educação Física do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.39, n.4, p.380-388, 2017.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.48, p. 545-563, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>

CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário**. Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 223 f.

CARDOSO, Jafé da Silva ; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 125-141, Maio/Jul, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n57/1518-5370-tei-20-57-0125.pdf> doi.org/10.12957/teias.2019.40242

CARLOTTO, Mari Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista brasileira de educação**. v.24, n.e.240028, p.1-18, 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na Educação Física na educação de jovens e adultos trabalhadores no município de Belém do Pará. **Trabalho necessário: GT09- Trabalho e Educação**, v.16, n. 29, p.138-155, 2018. Disponível em: <http://www.uff.br/revistatrabalhonecesario>

COSTA; NASCIMENTO; ROCHA. O impacto do estresse/qualidade de vida na avaliação docente. **Ensino, Saúde e Ambiente.**, v 15, n. 1, p. 175-195, jan.-abr. 2022

DAVANÇO, Sandra Regina. A Base Nacional Comum Curricular como política de indução da aquisição de Sistemas Privados de Ensino nos municípios do Paraná: avanço do capital e mercantilização da educação pública. Tese

(Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2023. 371 f.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global Editora, (19[??]).

FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOTH, Jorge; FOLLE, Alexandra; PINTO, Marília Garcia; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista brasileira Ci. e Mov.** v. 23, n.2m p.5-13, 2015.

FAVATTO, Naline Cristina; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Análise entre a síndrome de Burnout em professores e pluriemprego. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IW Congresso Internacional de Ciências do Esporte - Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências.** (p. 1-7) , Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15812/8049>

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.41, n.2, p.127-134, abr-jun, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200127

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.1**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Marcos Aurélio Nogueira; Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.2**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Marcos Aurélio Nogueira; Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004-b.

HARVEY, David. Value production and struggle in the classroom: Teachers within, against and beyonder capital. **Capital & Class**, v.30, n.1, p.1-32, 2006.

JESUS, Cleber; MELO, Zeldá. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **G1-São Paulo**, publicado em 05 de setembro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>

JINKINGS, Nise Maria Tavares. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. In: AUED, Bernadete Wrublevski (org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (pp. 75-107).

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na educação básica. **Gestão Universitária**. v.4, n.7-8, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes>

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEITE, ; CARVALHO, . Causas de afastamentos nos professores do ensino fundamental. **Anais Conbracis**, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO_EV071_MD1_SA7_ID184_16042017142918.pdf

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MARX, Karl. Manuscritos Económico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. L.1, v.1. Trad.: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. A Teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. (1ª ed. Brasileira, 1996).

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, Joaçaba, v.33, n.1, p.77-100, 2008.

NASCIMENTO, Raquel Krapp do; MARTINS, Alessandra Catarina; BOTH, Jorge; FARIAS, Gelcemar Oliveira; GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; FOLLE, Alexandra. Satisfação no trabalho de docentes de educação física: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v.25, n e53004, 2019.

NASCIMENTO; SEIXAS. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil_ apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v.20, n.36, setembro, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

PALMA, Alexandre. E como segue a saúde dos professores de educação física? **Corpus Sci**. Rio de Janeiro. v.10, n.2, p.1-15, jul./dez, 2014.

PASSOS, Juliana. Novo Ensino Médio: revisar ou revogar? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Publicado em 06 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/novo-ensino-medio-revisar-ou-revogar>

SILVA, Marcelo José; SCHRAIBER, Lilia Blima; MOTA, André. O conceito de Saúde na Saúde coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p.1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73312019290102>

TESTA, Saulo. **Relação da Síndrome de Burnout e da Autoeficácia do Professor de Educação Física na Motivação dos Alunos**. 2023. 172p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) Centro de Educação Física e Esporte – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **O método científico em Marx: uma abordagem ontológica**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TUMOLO, Paulo Sergio. O capital e as alterações no trabalho nas distintas fases de acumulação capitalista: fundamentos conceituais e desdobramentos teórico-políticos. In: TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Em Debate/Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais do debate. **Caderno CRH**, Salvador, v.29, n.27, p.313-331, mai/ago, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000200008>

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is this? **Sloan Management Review**, v.15, n.1, p.1-11, Fall, 1973.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

A respeito do resultado encontrado nos dois grupos de professores de Educação Física da pesquisa, que **a dimensão relevância social do trabalho** apresentou-se com um grande peso nos dois grupos, conforme explicitado, esta dimensão é especialmente importante na determinação da satisfação do trabalho dos professores de Educação Física investigados. Este achado possui um significado de fundo para a explicação da consciência coletiva desta categoria profissional, que pode ser explicada, conforme nossos pressupostos teóricos e analíticos, por determinações da ideologia da alienação próprios da atividade docente sob os imperativos do capital, muito possivelmente não apenas na singularidade estudada, mas na universalidade do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo e contraditoriamente (*conditio sine qua non* para explicar concretamente a educação), entendo que o professor de Educação Física é capaz de captar e tomar como uma espécie de *leitmotiv* de/para a sua atividade docente a dimensão humanizadora fundamental que a mediação da cultura corporal aos estudantes da classe trabalhadora. Como nos ensinou Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2004, p.95-6).

Dessa forma, a *Relevância social do trabalho* para o professor de Educação Física precisa ser mais profundamente estudado e explicado, tanto em suas implicações potenciais, notadamente positivas, para a satisfação e a saúde docente, quanto em seu significado histórico, quanto ao projeto histórico do professor e da categoria docente, se ele aponta para a formação do cidadão ou

do revolucionário (TONET, 2005; MELLO, 2014; FREITAS, 2005; COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2009).

Em relação ao instrumento de saúde docente, as dimensões positivas (autoeficácia e satisfação) em ambos os grupos tiveram bons resultados, porém, nas dimensões negativas (disfunções músculoesqueléticas, disfunções cognitivas, esgotamento e disfunções da voz) os valores encontrados foram regulares, o que indica um sinal de alerta quanto a um possível início de das espirais negativas da saúde nestes professores, o que pode ocasionar a perda de efetividade, da capacidade de trabalho ou até mesmo a ocorrência de Burnout. Nesta direção, os professores do grupo 1 apresentaram valores de risco na sua percepção de esgotamento, que associamos com a principal dimensão desencadeadora da Síndrome de Burnout, a Exaustão Emocional. Segundo Maslach, Schaufeli, Leiter (2001), o esgotamento no trabalho (job Burnout) é explicado como uma síndrome psicológica em resposta para estressores interpessoais crônicos no trabalho. As três dimensões centrais dessa resposta são uma exaustão esmagadora, sentimentos de cinismo e distanciamento do trabalho, e um senso de ineficácia e falta de realização. O componente de exaustão é a dimensão individual básica de estresse do Burnout, se refere aos sentimentos de estar sendo sobrecarregado e esgotado de recursos emocionais e físicos. O componente cinismo ou despersonalização é a dimensão contextual interpessoal do Burnout, se refere a respostas excessivamente distanciadas, insensíveis ou negativas à vários aspectos do trabalho. Finalmente, o componente de eficácia reduzida ou realização diz respeito à dimensão de auto-avaliação do Burnout, e evidencia sentimentos de incompetência e uma falta de conquista e produtividade no trabalho. Conforme os autores (*idem, ibidem*), Exaustão é a qualidade central do burnout e a manifestação mais óbvia dessa complexa síndrome. É a dimensão mais amplamente reportada e mais completamente analisada. Há, portanto, uma identificação muito forte do burnout à exaustão, porém, ela é um critério necessário mas não é suficiente para explicar o burnout. Apesar de não termos investigado a exaustão emocional em nosso estudo, o trabalho de Testa (2023) com professores da rede estadual da região de Maringá-Paraná demonstrou que a *Exaustão Emocional* apresentou o maior índice do instrumento com sua amostra e explicita que é comum demonstrar o desgaste no trabalho por meio da expressão emocional.

A relação encontrada no grupo 2, da influência negativa que o maior número de anos na docência exerce sobre as disfunções cognitivas, disfunções da voz e na avaliação global da saúde docente é muito preocupante da perspectiva das leis e relações trabalhistas para a categoria docente. Esse dado implica na necessidade de refletir e avaliar sobre o tempo de carreira deste profissional. Frente às políticas neoliberais e reformas em curso, que vêm impondo perdas de direitos aos trabalhadores, a tendência e a efetividade é de prolongamento do tempo de atuação e contribuição dos professores. Mesmo que, enquanto servidores públicos, não sejam trabalhadores produtivos de capital, o trabalho dos professores é modelado a partir das determinações deste. Porém, apesar de não ser só essa categoria profissional, mas toda classe trabalhadora que deve lutar pela retomada de seu direito de aposentar-se em uma idade que lhe permita ter condições de desfrutar do seu retiro das atividades laborais, para os professores essa condição é de interesse de toda a sociedade, na medida em que professores com a saúde comprometida pelo uso extensivo e intensivo de sua força de trabalho sejam obrigados a permanecer em atividade profissional, a qualidade da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico da cultura corporal, a formação humana das novas gerações é comprometida pari-passu com a saúde do professor.

Ao reivindicar os conhecimentos da Educação Física sobre a relação entre os benefícios da atividade física e a promoção da saúde, consideramos todo o acúmulo de pesquisas de base epidemiológica e fundamentação biológica que discutem a necessária adoção das práticas corporais e atividades físicas em programas e planos de promoção da saúde, haja vista a relação robustamente estabelecida entre a atividade física e a redução/prevenção de mortes por Doenças Crônicas Não Transmissíveis (GUEDES; GUEDES, 1995; NAHAS, 2017; BULL *et al.*, 2020; WHO, 2020; WHO, 2010; BRASIL, 2015; FRANCO *et al.*, 2021). No entanto, conforme as categorias e base Teórica sugeridas nos capítulos 2 e 5, as Atividades Físicas no Tempo Livre não são perspectivadas e sugeridas aos docentes em uma perspectiva acrítica ou biomédica que culpabiliza os indivíduos ao tratar a prática de atividades física como mera questão de escolha ou hábitos subjetivamente estabelecidos. Como lembra Dias (2017), estas devem ser uma opção de escolha e não uma imposição para a recomposição da força de trabalho dos professores. Neste sentido, concordo

com Carvalho e Nogueira (2016) em sua afirmação de que o modo de produção da existência humana, a historicidade das relações sociais e da saúde, seus conceitos e suas práticas, a saúde e o adoecer concretos são considerados centrais para uma perspectiva crítica, histórica e de totalidade da relação entre trabalho docente e saúde. **Insistir no neohigienismo** e seu **conteúdo moral e normativo** para tratar das práticas corporais e da **atividade física impede** um novo sentido que permita que elas sejam **efetivamente promotoras de saúde**, pois **não enfrenta a ideologia** (com sua afirmação genérica de que atividade física promove a saúde) que **nega a mercantilização da saúde, da cultura corporal** e da própria vida humana. Um **modo de vida saudável** constituído pela prática da atividade física não é uma questão de decisão individual, pois **pressupõe** [as condições objetivas de] disponibilidade de locais, de tempo e **recursos apropriados**; o compasso entre atividades ofertadas [e as condições subjetivas] e os interesses dos indivíduos considerados em suas coletividades (CARVALHO; NOGUEIRA, 2016).

A mediação do lazer, bem como de todas as práticas do tempo livre pela mercadoria, seja a mercadoria dinheiro ou as mercadorias necessárias para a fruição do lazer (desde as roupas para as práticas, os materiais necessários, o meio de transporte para acessar os locais, até as mensalidades dos locais das práticas), mesmo no caso de práticas de lazer em outros interesses, que não envolvam sair da própria residência, como a jardinagem, a bricolagem, assistir televisão, navegar pela internet, ler livros ou revistas físicos (exigirá ferramentas, sementes, madeiras, pisos, colas, aparelhos eletrônicos televisivos, *smartphones*, *notebooks*, o pagamento de energia elétrica, canais a cabo, *streamings*, pacotes de dados, compra dos impressos, outros materiais, etc.), sentar em um bar para beber com amigos próximo de sua residência, em todos os casos a mediação “da imensa coleção de mercadorias” como as riquezas aparecem nas sociedades capitalistas (MARX, 1985; CÂNDIDO, 2008) estará presente. De forma que, a saúde, as atividades físicas, os exercícios físicos, as práticas de lazer não são fenômenos neutros, apolíticos, abstratos da sociedade de classes, suas lutas, exclusões, indiferenças, ideologias, alienação, exploração explicados pelo trabalho produtivo de capital, do qual os professores de Educação Física participam, mediadamente enquanto servidores públicos, e são determinados por ser o trabalho produtivo de capital o elemento central da

reprodução do capital, do capitalismo e das limitações, reduções e impedimentos que ele impõe à saúde e a satisfação no trabalho dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina-Paraná.

Os achados positivos em relação à autonomia docente dos professores de Educação Física, nesta pesquisa e em diversas outras devem ser refletidos criticamente, pois, sob conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento (FRIGOTTO, 2004). A esse ideário ainda é necessário destacar os conceitos de qualidade total, empregabilidade, competência (FACCI, 2004). A autonomia remete à liberdade para fazer escolhas e conduzir o próprio trabalho na perspectiva que o docente julga correta. Portanto, relacionamos a percepção dos sujeitos investigados à categoria liberdade na perspectiva histórico-social. Conforme Marx e Engels (2007), a liberdade não é um ato da consciência, mas depende de condições materiais, é resultado do desenvolvimento e apropriação das forças produtivas pelo conjunto da humanidade. Nesse sentido, qual o grau de apropriação das possibilidades de ensino/aprendizagem em educação física nas escolas hoje, pensando especificamente nas condições materiais? Se não há espaços e materiais adequados para o ensino da maior parte dos conteúdos da Educação Física (KRUG, 2017)⁸¹

A respeito do avanço do capital sobre o trabalho do professor de Educação Física nas redes públicas de Londrina-Paraná, constatamos que a maior parte dos professores trabalha até 40 horas/semanais nas redes municipal e estadual de ensino. Todavia, estabelecemos a posição analítico-interpretativa de que esta carga horária, que configuraria dois turnos completos de trabalho, não é salutar para os professores, considerando diversos pontos que nos levam a afirmar que este trabalho é de alta exigência (BIROLIM, 2019), que causa o adoecimento do professor (PEREIRA, 2002). O maior número de professor, quando analisado por faixas as jornadas de trabalho, apresentavam os dois turnos de trabalho completos (90 professores = 40 horas semanais) sendo que desta forma, passarão ano mínimo 30 horas em sala/quadra em contato direto com os estudantes. Além disso, se expusermos de outra maneira, conforme também

⁸¹ Entendo que somente o esporte é atendido, em um nível extremamente rebaixado, quanto à estrutura e material para o seu ensino.

verificamos (no quadro 6) as jornadas fragmentadas de 10 em 10 horas, teremos que 125 professores (59,81% da amostra) trabalhavam de 40 a 50 horas. Partindo da concepção de saúde apresentada durante a pesquisa, que inclui acesso ao trabalho, ao lazer, a terra, aos serviços de saúde, à realização de suas necessidades humanas, ou seja, tratada fundamentalmente na dimensão histórica e social, incorporamos as determinações bio-psicológicas, inclusive pelos instrumentos e dimensões utilizados para a pesquisa de campo, realizando sucessivas abstrações e retornando ao nosso objeto, o trabalho dos professores de Educação Física sob as determinações do capitalismo, de forma que pudemos superar o plano das aparências abstratas e idealistas, tomadas como portas de entrada para a delimitação do trabalho deste professor com as mediações da ideologia burguesa, da inescapável alienação do trabalho regido pelo mercado, pelo mundo das coisas. Ao realizar esta crítica, evidenciando os projetos históricos em disputa (FREITAS, 2005; MÉSZÁROS, 2002; 2006; 2009) e os problemáticos desdobramentos de reprodução social evidenciados pela satisfação com o trabalho na escola moderna, fundada e mantida para a reprodução do homem como cidadão, como força de trabalho para o mercado capitalista (MELLO, 2014; LAZARINI, 2015; MÉSZÁROS, 2008), não estabelecemos de forma alguma (ao menos em nossa avaliação) uma posição imobilista ou reprodutivista.

Entendemos, de outra forma, que a crítica radical à escola capitalista e seus limites, ao explicar seus condicionantes e suas relações (conhecimento científico, organização do trabalho pedagógico, professor/alunos sujeitos de classe, conforme FREITAS, 2005; TONET, 2005), pode colaborar numa análise concreta da realidade concreta no sentido de estabelecer outro projeto estratégico, que não seja pautado em mudanças graduais, reformas parciais, na humanização do capital ou nas vias culturalistas conservadoras hegemonicamente adotadas na Educação Física, de forma que novas análises concretas levem a novos projetos estratégicos e táticos de luta pela superação dos entraves à emancipação humana pelo sujeito revolucionário da história (MÉSZÁROS, 2008; MARTINELLI, 2013; TUMOLO, 2016). Isto porque, esta satisfação pode ser, negando a negação das suas expressões ideológica e alineada, a genuína superação da relação mercantilizada, coisificada, fetichizada entre professor e aluno como relação entre coisas. Apesar do tempo, da

estrutura, do controle externo, da imposição dos embustes ideológicos de competências, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade total, educação como capital humano (FONTES, 2010; FARIAS, 2021; FRIGOTTO, 2004; 2001), os professores de Educação Física das redes públicas de Londrina também se colocam como produtores de lutas e, nessa condição, improdutivos de capital, porque não atendem as necessidades do mercado, das coisas/propriedade privada, para buscar a satisfação de seus próprios interesses e de seus alunos, abrindo margem para a construção de consciência que identifiquem/apreendam que reproduzem suas vidas em relações alienadas e, dessa forma, possam buscar a superação da alienação, do seu afastamento da natureza, de sua atividade, de do seu gênero e do próprio homem (HARVEY, 2006).

Finalmente, como maior limitação do estudo indicamos que, apesar das entrevistas terem sido realizadas com os docentes, não houve tempo hábil para sistematizar, analisar e apresentar o material, sendo assim a maior lacuna desta pesquisa não ter sido possível analisar em profundidade como a consciência dos professores apreende sua realidade contraditória, quais as continuidades e as rupturas, as concepções de educação física, trabalho docente, classes sociais, e como explicam de forma detida cada dimensão do instrumento e seu grau de importância para suas relações de trabalho.

Como sugestões a serem adotadas para políticas públicas de manutenção e promoção da saúde docente, indicamos que medidas urgentes e abrangentes sejam tomadas pelos gestores para evitar que valores de indecisão/regulares de satisfação no trabalho e saúde do docente se convertam em valores de insatisfação/ruins ou péssimos, o que afetará a saúde do docente, sua autoeficácia, seu envolvimento, sua motivação, levando-o ao estado de estresse, esgotamento, ineficácia, insatisfação, distanciamento ou despersonalização, o que trará prejuízos ao ser humano professor e aos estudantes como sujeitos da aprendizagem, além de custos ao Estado/Município com a contratação de professores temporários. Para tanto, propomos que seja implementada a ampliação do quadro docente de Educação Física de forma a viabilizar contratos de trabalho de 40 horas, preferencialmente em uma única escola – e caso não seja possível, que seja garantido a proximidade geográfica entre unidades escolares e arranjo de horário que se converta em tempo suficiente para o deslocamento de forma segura e confortável ao docente. Nesse

específico, ampliar o quadro docente, diminuir o número de alunos por turma e, principalmente, garantir ao professor igual tempo ao docente para a preparação de suas atividades de ensino (incluindo os estudos, preparo de atividades, elaboração e correção de avaliações, pesquisas, projetos específicos com aluno e/ou comunidade local) e a execução das mesmas. Objetivamente, que o professor cumpra jornada de trabalho de no máximo 50% (20 horas em uma jornada de 40 horas semanais) com atividades diretas de ensino. Condição para isto se efetive, por certo, é a correção das perdas salariais e o reconhecimento de todo o investimento e formação continuada dos professores, de forma a equipar seus salários a de outros profissionais de nível superior.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fábio Fortunato Brasil de; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Práticas corporais e atividades físicas na perspectiva da Promoção da Saúde na Atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.21, v.6, p.1829-1838, junho, 2016. Doi: 10.1590/1413-81232015216.07482016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CTg65zvsnsFwJR5YJyrSWXw/?format=pdf&lang=pt>

COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira (organizadores) **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador : EDUFBA, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e Sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.2, p.735-765, ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302/25249>

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz; Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. (11ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes, 2004. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.1**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Marcos Aurélio Nogueira; Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.2**: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Marcos Aurélio Nogueira; Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004-b.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Elizabete Ribeiro Pinto. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.1, n.1, p.18-35, 1995. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/451/495>

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZÁLEZ, Alberto Duran; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região Sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.14, supl.1, p.197-217, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027>

HARVEY, David. Value production and struggle in the classroom: Teachers within, against and beyonder capital. **Capital & Class**, v.30, n.1, p.1-32, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1963.

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na educação básica. **Gestão Universitária**. v.4, n.7-8, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes>

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **E Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. Tese (doutorado em educação). 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013. 417 f.

MARX, Karl. Manuscritos Económico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad.: Rubens Enderle; Nélcio Scheider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A Necessidade histórica da Educação Física na Escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares . São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho)

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boi Tempo, 2004.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **O método científico em Marx**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Capital, trabalho e educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2016.

TUMOLO, Paulo Sergio. O capital e as alterações no trabalho nas distintas fases de acumulação capitalista: fundamentos conceituais e desdobramentos teórico-políticos. In: TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Em Debate/Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

World Health Organization Global. **Recommendations on physical activity for health**. Geneva: World Health Organization, 2010. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>

World Health Organization. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a Síndrome de Burnout e seu Impacto no Ensino. **Boletim de Psicologia**, v.VXII, .137, p.155-168, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA FASE QUANTITATIVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM-UEL

O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA – PARANÁ

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA - PARANÁ**”, a ser realizada nas “**escolas públicas**”. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o trabalho do professor de Educação Física enquanto expressão do trabalho assalariado no modo de produção atual. Sua participação é fundamental para aprofundar o conhecimento científico sobre o trabalho dessa categoria profissional, ela se daria da seguinte forma: no momento, o(a) senhor(a) participará da FASE QUANTITATIVA da investigação. Destacamos que os instrumentos são fidedignos e validados para a realidade brasileira.

Para a sua participação na investigação, será necessário que o(a) senhor(a) responda as questões presentes em cinco instrumentos de coleta de dados: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio; 3) Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira; 4) Índice de Capacidade para o Trabalho; 5) Escala de Autoeficácia Docente.

A sua participação é totalmente voluntária, o(a) senhor(a) pode se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Mesmo após ter finalizado as respostas, o(a) senhor(a) poderá solicitar via correio eletrônico a exclusão de seus dados do nosso banco. Informamos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão tabulados e analisados, e os questionários serão preservados de forma que só o pesquisador terá acesso.

Por se tratar de coleta de dados em ambiente virtual, eventualmente há a possibilidade de ataque cibernético e acesso ilegal/não autorizado às informações, como ocorre em praticamente todas as atividades em ambientes virtuais. Para minimizar tal possibilidade, após o término da coleta de dado, será realizado o procedimento de

download (descarregamento) dos instrumentos para um HD externo, buscando ao máximo o sigilo e confidencialidade das informações fornecidas.

Esclarecemos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são produzir conhecimento que colabore para identificar dificuldades atuais no campo escolar, explicar o trabalho do professor de Educação Física mediante a categoria totalidade, abordando o trabalho do professor de educação física com teorias que tratem mais diretamente da sociedade, permitindo o avanço necessário a este tema de investigação mediante novas perspectivas de análise das evidências empíricas já encontradas e das novas disponíveis com a presente pesquisa.

Os riscos para os participantes são mínimos, como eventuais constrangimentos ao responder alguma questão. Caso ocorra algum desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pelo pesquisador.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Fernando Pereira Cândido, Rua Ernani Lacerda de Athayde, 1200, Londrina, PR. Fone: (43) 9 9842 16 43, e-mail: fercandido.emh.uel@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido no campo abaixo e assinalada a concordância, após o que solicitamos que o(a) senhor(a) salve o documento e imprima, mantendo-o em sua posse.

FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO -
Pesquisador Responsável
RG: 6.530.396-5 SSP PR

LOUISE HARUMI VALENTIM HOCAMA
Pesquisadora assistente

JORGE BOTH
Orientador
RG: 68261481 SSP PR

YASMIN DOLORES LOPES
Pesquisadora assistente

EU, _____ (NOME
COMPLETO), declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da
pesquisa e concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.
Data: ____/____/____ Concordo

**APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA
FASE QUALITATIVA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM-UEL

O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA - PARANÁ

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA - PARANÁ”**, a ser realizada nas **“escolas públicas”**. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o trabalho do professor de Educação Física enquanto expressão do trabalho assalariado no modo de produção atual. Sua participação é fundamental para aprofundar o conhecimento científico sobre o trabalho dessa categoria profissional, ela se daria da seguinte forma: no momento, o(a) senhor(a) participará da FASE QUALITATIVA da investigação. Destacamos que a entrevista será conduzida a partir do questionamento sobre temas elaborados a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática do trabalho e do trabalho do professor de educação física.

Para a realização desta investigação, será necessário que o(a) senhor(a) conceda ao pesquisador uma entrevista cujo roteiro trata do Trabalho do Professor de Educação Física. A entrevista será gravada e transcrita posteriormente para a análise.

A sua participação é totalmente voluntária, o(a) senhor(a) pode se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Mesmo após ter finalizado a entrevista, o(a) senhor(a) poderá solicitar via correio eletrônico a exclusão de seus dados do nosso banco. Informamos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão transcritos, e os arquivos serão guardados de forma que só o pesquisador terá acesso.

Por se tratar de entrevista em ambiente virtual, eventualmente há a possibilidade de ataque cibernético e acesso ilegal/não autorizado às informações, como ocorre em praticamente todas as atividades em ambientes virtuais. Para minimizar tal possibilidade, após o término da coleta de dado, será realizado o procedimento de download (descarregamento) da gravação para um HD externo, buscando ao máximo o sigilo e confidencialidade das informações fornecidas.

Esclarecemos que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da

pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são produzir conhecimento que colabore para identificar dificuldades atuais no campo escolar, explicar o trabalho do professor de Educação Física mediante a categoria totalidade, abordando o trabalho do professor de educação física com teorias que tratem mais diretamente da sociedade, permitindo o avanço necessário a este tema de investigação mediante novas perspectivas de análise das evidências empíricas já encontradas e das novas disponíveis com a presente pesquisa.

Os riscos para os participantes são mínimos, como eventuais constrangimentos ao se expressar sobre algum tema da entrevista. Caso ocorra algum desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisador.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Fernando Pereira Cândido, Rua Ernani Lacerda de Athayde, 1200, Londrina, PR. Fone: (43) 998421643, e-mail: fercandido.emh.uel@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

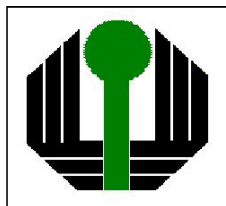
Este termo deverá ser preenchido no campo abaixo e assinalada a concordância, após o que solicitamos que o(a) senhor(a) salve o documento e imprima, mantendo-o em sua posse.

FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO
Pesquisador Responsável
 RG: 6.530.396-5 SSP/PR

Dr. JORGE BOTH
Orientador
 RG: 68261481 SSP PR

<p>EU, _____ (NOME COMPLETO), declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa e concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Data: ____/____/____. <input type="checkbox"/> Concordo</p>
--

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
 Programa de Pós Graduação em Educação Física
 Rodovia Celso Garcia Cid – Pr 445 – Km 380, s/nº
 Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná – Brasil
 Cep: 86051-980

Prezado professor(a)

Estamos realizando uma investigação para avaliar o Trabalho do Professor de Educação Física em Londrina-Paraná. Visando aprofundar o conhecimento sobre este tema, a sua participação é fundamental o conhecimento da realidade do trabalho docente. Neste sentido, solicitamos alguns minutos do seu tempo para o preenchimento deste instrumento.

Desde já, agradecemos a sua participação e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Pesquisador: Fernando Pereira Cândido
 RG: 6.530.396-5 SSP PR

Orientador: Dr. Jorge Both
 RG: 68261481 SSP PR

Questionário – Aspectos Sócio Demográficos

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: ____ anos

Estado civil: () Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () Outros

Possui filhos: () Não () Sim Se sim, quantos filhos: _____

Formação acadêmica: () Graduação () Especialização Latu Sensu
 () Mestrado () Doutorado

Área de atuação: _____ (Pode indicar mais de uma, se for o caso)

Ano de conclusão do curso de graduação: _____

Instituição: _____

Quanto tempo possui de atuação docente: _____

Qual o local de vínculo empregatício (pode assinalar mais de uma alternativa):

Estado Município Escola Privada

Qual a carga horária de trabalho semanal total: _____

Qual a carga horária de trabalho semanal vinculada à atuação docente na escola municipal: _____

Qual a carga horária de trabalho semanal vinculada à atuação docente na escola estadual: _____

Número de turmas com que trabalha: _____

Média de alunos: _____

Há quanto tempo atual na Escola de lotação atual? _____

Qual a sua Principal Fonte de Renda: Ofício Docente Outro

Possui Pluriemprego?

Não possui

Trabalha em duas Escolas ou mais

Trabalha em uma Escola e Fora da docência

Trabalha em duas Escolas ou mais e Fora da docência

Caso trabalhe em outros locais fora da escola, onde realiza o Pluriemprego?

Local _____ **Atividade:** _____

Qual a carga horária: _____

As exigências de seu trabalho (tanto na atuação docente, como fora dela, se for o caso) são principalmente:

Mentais Físicas Ambas (mentais e físicas)

A sua renda mensal é suficiente para atender às suas necessidades:

SIM

NÃO

A sua renda mensal se encontram entre:

- () 1 a 2 Salários mínimos
- () 3 a 4 Salários mínimos
- () 5 Salários mínimos ou mais

Qual o local de Atuação (onde fica a escola de atuação):

- () Periferia () Região Central () Zona Rural

A localização da sua escola está em uma área de risco social onde questões pedagógicas são influenciadas pela violência, tráfico de drogas, criminalidade, entre outros fatores negativos?

- () Sim () Não

Sua moradia em relação ao local de trabalho é:

- () Próxima () Distante

Sobre o Meio de Locomoção:

- () Possui meio de locomoção próprio () Não possui meio de locomoção próprio

Qual é o vínculo empregatício com a instituição de ensino:

- () Concursado em período de Estágio Probatório
- () Concursado e efetivado
- () Celetista (Professor temporário).

Quanto tempo de lazer você tem durante uma semana comum?_____

Que atividades de lazer costuma realizar?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Existem diferentes formas de entender o trabalho docente, em função de diferentes atividades que o professor desenvolve. Nesse sentido, o que é para você o trabalho do professor de Educação Física?

2) O que diferencia o trabalho do professor de Educação Física do trabalho dos outros professores da Escola?

3) Na sua concepção, qual é a importância do conteúdo que o professor de Educação Física ensina para a vida dos alunos?

4) Na Satisfação no Trabalho Docente é possível verificar se o professor está *insatisfeito*, *indeciso* ou *satisfeito* com base em oito dimensões. Por favor, dê uma nota de 0 a 10, considerando o grau de importância para você, nas seguintes dimensões:

a) Remuneração:

b) Condições de Trabalho:

c) Autonomia no Trabalho:

d) Oportunidade de Progressão na Carreira:

e) Integração Social no Ambiente de Trabalho:

f) Leis e Normas do Trabalho:

g) Trabalho e Espaço Total de Vida:

h) Relevância Social do Trabalho:

4.1 - Qual destas dimensões você pensa que seja o aspecto mais importante para a satisfação no trabalho do professor de Educação Física? Por que?

5) Você avalia que a remuneração do professor das redes públicas de ensino, comparada à remuneração recebida por outros profissionais de nível

superior, é capaz de atrair e manter na profissão jovens que estão escolhendo a sua formação profissional, ou que estão iniciando a carreira docente?

5.1 – Como é estruturado o plano de carreira de sua rede de ensino?

5.2 – Que alterações deveriam ser feitas para melhorar esse plano de carreira?

6) Você diria que as condições de estrutura física e material da (s) escola(s) onde atua são condições ideais para o ensino-aprendizado da Educação Física? Ou identifica carências nesses aspectos?

6.1 – Se existem carências, quais são e como elas afetam o seu trabalho?

7) Um dos principais fatores da satisfação docente é a relação positiva com os alunos. Ao mesmo tempo, as situações de indisciplina, violência e questões sociais dos alunos podem ser os pontos mais desgastantes da rotina do professor. Para você o vínculo afetivo com os estudantes, o retorno pessoal frente ao desenvolvimento destes, ameniza ou supera as dificuldades da profissão docente? Por que?

8) No trabalho docente identificamos *o trabalho prescrito* nos documentos e normatizações; *o trabalho realizado*, que se efetiva no processo cotidiano de ensino-aprendizagem e; *o trabalho real*, que compreende as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou impedidas. Pensando a partir desses conceitos, você acredita que na sua prática coincide o trabalho prescrito com o trabalho realizado?

8.1 - E na prática docente dos colegas da área que trabalham com você, você consegue identificar um descompasso entre o que dizem fazer e o que é feito de fato?

9) Como você avalia a autonomia do professor em relação ao seu processo de trabalho?

9.1 - Como você vê a participação dos professores na construção do currículo da Escola?

9.2 – Sabendo que o ensino na escola observa documentos como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Estaduais, as Diretrizes Curriculares Municipais, o Planejamento Político-Pedagógico, como você avalia a relação entre as determinações destes documentos e as decisões que o professor toma?

9.3 – Você entende que a autonomia docente atinge os objetivos/avaliação, conteúdos/metodologia ou, essa autonomia está restrita a somente uma ou duas dessas categorias?

10) Entre os vínculos que você estabelece como professor, qual é o mais significativo para você e por que?

10.1 - Entre essas relações no seu local de trabalho, você sente que recebe apoio para resolver os problemas que encontra no seu trabalho?

10.2 – Se recebe apoio, de quem e como se objetiva esse apoio?

11) Na sua concepção, qual seria a jornada de trabalho (diária ou semanal), o número ideal de turmas e de alunos por turma, considerando as condições necessárias para dar a melhor aula possível (estudos, planejamento, execução, avaliação)?

12) Você acredita que há um excesso de demandas sobre o trabalho do professor de educação física atualmente na escola, ou julga o nível de demandas ao seu trabalho como adequadas, de forma que não causará prejuízo a saúde?

12.1 – As demandas do trabalho invadem a sua vida fora do trabalho (tempo para sua família, a convivência com amigos, suas atividades de lazer) e quais as consequências disso?

12.2 – (se 12.1 for positiva) Que tipo de trabalho escolar você realiza fora da sua jornada diária de trabalho (remunerada) e por quanto tempo?

13) Você avalia que a Educação Física tem o mesmo reconhecimento social que as outras disciplinas do currículo? Dito de outra forma, para a sociedade o conteúdo da nossa disciplina é tão importante quanto o português e a matemática?

13.1 - Você percebe a hierarquização, uma diferenciação de status dos professores das diferentes disciplinas dentro da Escola? Se sim, de que forma?

13.2 - Na sua avaliação, se fosse feito um levantamento para constatar a importância dada à Educação Física escolar, numa escala de 0 a 10, qual seria o valor atribuído:

- a) pelas famílias:
- b) pelos alunos:
- c) pela Secretaria de Educação:
- d) pela direção da escola:
- e) pela equipe pedagógica:
- f) por outros professores:
- g) pela sociedade em geral:

14) Agora vou entrar em uma questão difícil, mas gostaria de adiantar que não se trata de um julgamento moral. Gostaria de saber sobre o sentimento comum dos professores no dia a dia da Escola, e é essencial dizer que ter certos sentimentos não significa não gostar do seu trabalho ou dos alunos. Certos sentimentos são uma reação de defesa comum à rotina repetitiva, cansativa, por vezes violenta; a situações problemáticas de longo prazo, para as quais não encontra apoio para buscar uma solução; a barreiras físicas e materiais para realizar um trabalho no nível que o professor anseia e etc.. Com isso em mente, você diria que é comum, acontece com frequência durante a rotina normal de trabalho, a vontade de ir embora da escola, olhar no relógio para ver quanto tempo falta para acabar o expediente? Dito de outra maneira, você se pergunta com frequência: - O que eu estou fazendo aqui? Ou, em regra, quando é hora de ir embora o tempo passou e você nem percebeu? É possível ainda, que você tenha outra relação com o tempo durante sua jornada diária de trabalho. Se for, como é essa relação?

15) Agora uma questão bastante ampla, que no dia a dia da escola nem todo mundo pensa sobre ela. O trabalho do professor de Educação Física se relaciona com o trabalho de outras categorias profissionais (assistentes sociais, enfermeiros, médicos, motoristas, operários, vendedores)? Se sim, como?

15.1 - Você acredita que as perdas ou os ganhos de outras categorias profissionais influenciam, de alguma maneira, na carreira, nos direitos, na valorização do trabalho do professor de Educação Física?

15.2 – Você é sindicalizado? Qual é a importância do sindicato para os professores?

15.3 – De que forma os professores poderiam conquistar mais direitos, melhores condições de trabalho, melhores salários, a valorização do seu trabalho de forma geral?

16) O que é saúde para você?

16.1 - Você se considera saudável? Por que?

17) A Saúde Docente pode ser avaliada a partir de seis dimensões. Por favor, atribua uma nota de 0 a 10 considerando a importância que cada dimensão tem na sua concepção:

a) autoeficácia:

b) satisfação:

c) disfunções musculoesqueléticas:

d) disfunções cognitivas:

e) esgotamento:

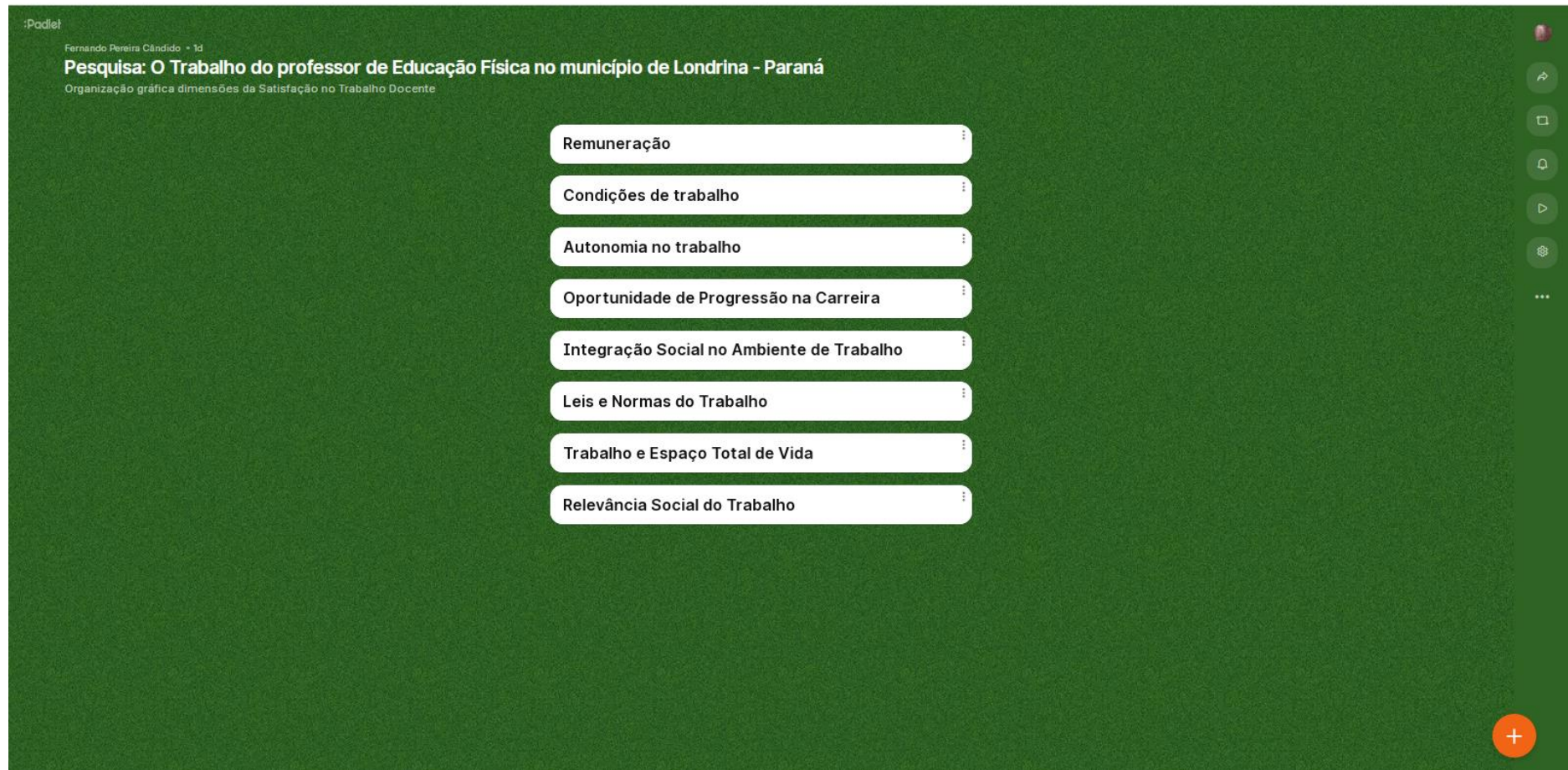
f) disfunções da voz:

17.1 – Qual destas dimensões é mais importante para a saúde do professor de Educação Física? Por que?

18) O trabalho docente interfere no seu estado de saúde? De que forma?

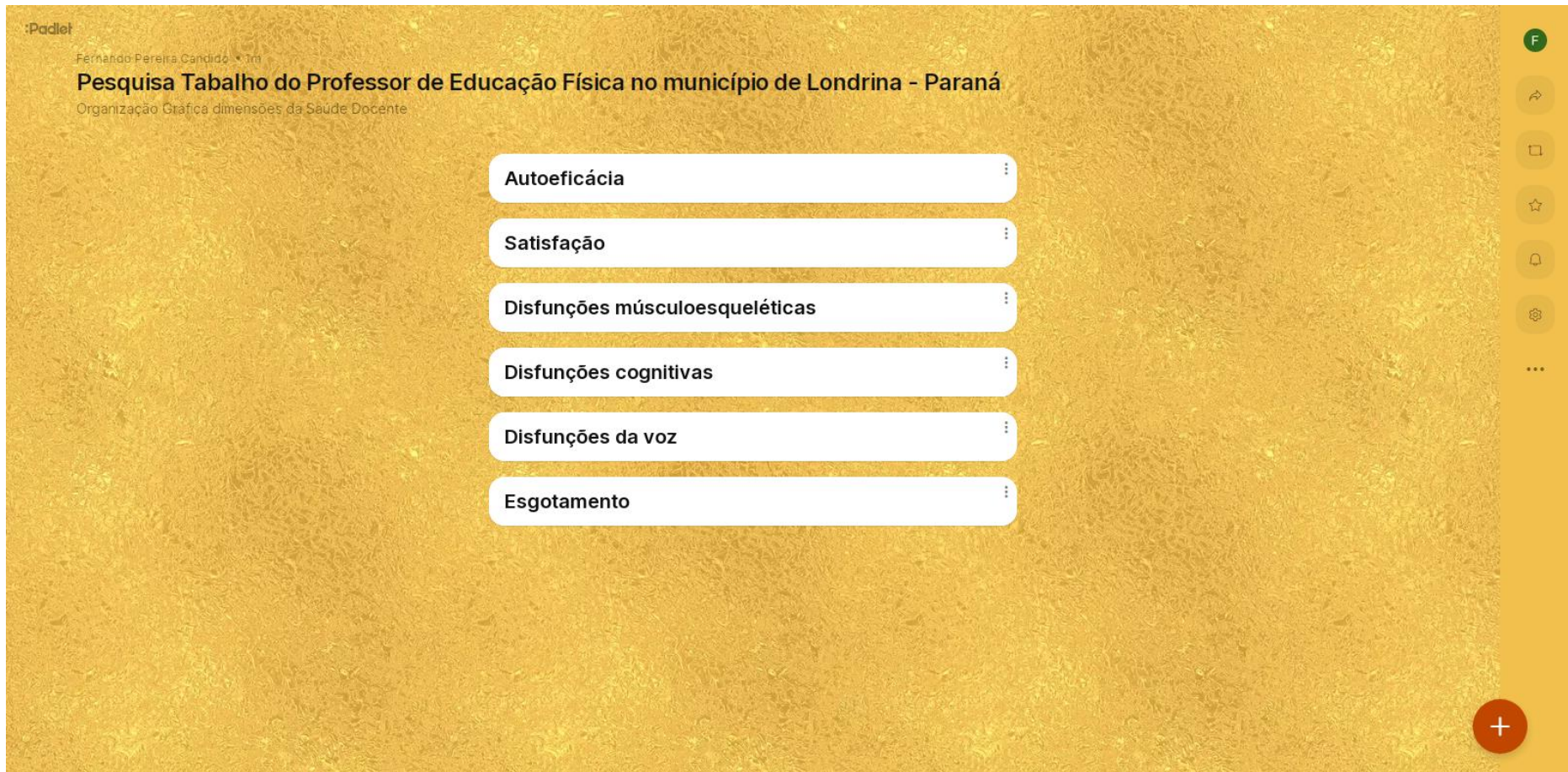
19) O seu estado de saúde atual interfere no seu trabalho docente? De que forma?

APÊNDICE 5 - Organização Gráfica das Dimensões do instrumento Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio:



Ferramenta: Padlet. Disponível em: padlet.com

APÊNDICE 6 - Organização Gráfica das Dimensões do instrumento Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira:



Ferramenta: Padlet. Disponível em: padlet.com

ANEXOS**ANEXO 1 – QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO PERCEBIDA POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (BOTH, 2011)

		(7) CONCORDO TOTALMENTE (6) CONCORDO BASTANTE (5) CONCORDO UM POUCO (4) NÃO CONCORDO NEM DISCORDO (3) DISCORDO UM POUCO (2) DISCORDO BASTANTE (1) DISCORDO TOTALMENTE						
1	A jornada de trabalho na instituição é suficiente e adequada para realizar todas as atividades que envolvem meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
2	Meu trabalho permite usar minhas diferentes habilidades e capacidades, com iniciativa e criativa.	1	2	3	4	5	6	7
3	A instituição possibilita atualização permanente de seus professores permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades.	1	2	3	4	5	6	7
4	Na instituição, o professor é aceito e respeitado pelo seu trabalho e potencial, sem considerar o gênero, cor, aparência física ou preferência sexual.	1	2	3	4	5	6	7
5	Tenho liberdade de criticar e discordar, inclusive da chefia, em qualquer assunto sem temor de represálias.	1	2	3	4	5	6	7
6	As atividades profissionais realizadas na instituição interferem (prejudicam) na minha vida familiar.	1	2	3	4	5	6	7
7	Na instituição, professores de mesma classe funcional recebem salários similares.	1	2	3	4	5	6	7
8	Há na instituição grupos de trabalho ou pessoas que fornecem auxílio mútuo e suporte socioemocional aos professores.	1	2	3	4	5	6	7
9	Estou satisfeito com a quantidade de <i>feedback</i> que recebo dos colegas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Meus locais de trabalho são saudáveis e a saúde é preservada.	1	2	3	4	5	6	7
11	Tenho amplas possibilidades de usar no trabalho os conhecimentos adquiridos em cursos.	1	2	3	4	5	6	7
12	A instituição valoriza e respeita os professores no sentido de não depreciar seus trabalhos.	1	2	3	4	5	6	7
13	Realizo minhas atividades com tranquilidade, percebo apenas um estresse estimulante ao longo do dia.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sinto-me satisfeito profissionalmente com as tarefas realizadas como professor na instituição.	1	2	3	4	5	6	7
15	A instituição respeita os direitos trabalhistas dos professores como férias, licenças, cumprimento de decisões judiciais, entre outros, incluindo a garantia de defesa dos direitos do trabalhador na justiça.	1	2	3	4	5	6	7
16	Na minha percepção, a comunidade tem orgulho e respeito pelo trabalho desenvolvido na instituição.	1	2	3	4	5	6	7
17	Estou satisfeito com os materiais disponíveis para o trabalho.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (BOTH, 2011)

		(7) CONCORDO TOTALMENTE ← (6) CONCORDO BASTANTE ← (5) CONCORDO UM POUCO ← (4) NÃO CONCORDO NEM DISCORDO ← (3) DISCORDO UM POUCO ← (2) DISCORDO BASTANTE ← (1) DISCORDO TOTALMENTE ←						
		↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
18	Minha remuneração é justa, considerando minhas qualificações.	1	2	3	4	5	6	7
19	Após o trabalho chego em casa com ânimo e energia, para dar atenção à família e/ou realizar atividades de lazer.	1	2	3	4	5	6	7
20	Estou Satisfeito com os equipamentos disponíveis para o trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
21	Tenho orgulho e satisfação em pertencer ao corpo docente da instituição.	1	2	3	4	5	6	7
22	O relacionamento na instituição baseia-se ao princípio ético, na amizade e cordialidade.	1	2	3	4	5	6	7
23	Tenho autonomia para planejar e executar as atividades de ensino.	1	2	3	4	5	6	7
24	Minha remuneração como professor na instituição é adequada para viver com dignidade.	1	2	3	4	5	6	7
25	Meus locais de trabalho são adequadamente arrumados.	1	2	3	4	5	6	7
26	O direito do professor à sua privacidade é respeitado na instituição.	1	2	3	4	5	6	7
27	Professores da instituição têm melhor remuneração que professores de equivalente posição, em outras cidades.	1	2	3	4	5	6	7
28	Das atividades que realizo recebo feedback suficiente da direção.	1	2	3	4	5	6	7
29	Na instituição existem símbolos de status e/ou degraus acentuados na estrutura hierárquica.	1	2	3	4	5	6	7
30	O professor da instituição tem possibilidade de progredir na carreira (plano de carreira).	1	2	3	4	5	6	7
31	Na instituição todos os professores têm tratamento justo em todas as matérias, inclusive na distribuição do trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
32	Percebe-se entre os professores da instituição um espírito de coletividade e cooperação em vez de individualidade e competitividade.	1	2	3	4	5	6	7
33	A instituição oferece aos professores segurança quanto ao recebimento do salário.	1	2	3	4	5	6	7
34	Meu trabalho é relevante para mim.	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: Both (2011).

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE SAÚDE DOCENTE – VERSÃO BRASILEIRA

Questionário Saúde Docente – Versão Brasileira

A seguir você encontrará afirmações **sobre o seu trabalho e a sua saúde**. Avalie em que medida cada afirmação expressa **sua experiência dos últimos meses** e responda seguindo a seguinte escala. Responda o instrumento considerando seu grau de Discordância/Concordância sobre as afirmativas elencadas a baixo:

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não Discordo e Nem Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Questionário Saúde Docente – Versão Brasileira	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não Discordo e Nem Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5
1. Tenho a capacidade de ser criativo(a) e ágil em minha atividade docente	1	2	3	4	5
2. Minhas costas doem devido a atividade que faço	1	2	3	4	5
3. Há algum tempo, tenho falta de concentração para realizar tarefas	1	2	3	4	5
4. Sinto-me capaz de tomar decisões	1	2	3	4	5
5. Tenho dores na região lombar	1	2	3	4	5
6. Desfruto das minhas tarefas cotidianas no trabalho	1	2	3	4	5
7. Depois de minha jornada diária de trabalho, sinto-me sem forças	1	2	3	4	5
8. Sinto-me afônico(a) ou disfônico(a) (perda ou enfraquecimento da voz)	1	2	3	4	5
9. Às vezes tenho a impressão de ficar obcecado(a) com assuntos, que em outros momentos, poderia resolver sem dificuldades	1	2	3	4	5
10. Sinto-me bem no trabalho	1	2	3	4	5
11. Há momentos em que me distraio mais do que o habitual	1	2	3	4	5
12. Sinto-me fisicamente esgotado(a) ao final de meu dia de trabalho	1	2	3	4	5
13. Sinto-me satisfeito(a) com a forma com que faço as coisas	1	2	3	4	5
14. A minha voz se cansa facilmente	1	2	3	4	5
15. Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar	1	2	3	4	5
16. No trabalho, fico muito cansado(a)	1	2	3	4	5
17. Se pudesse, escolheria novamente ser professor(a)	1	2	3	4	5
18. Estou satisfeito(a) com minha contribuição na escola	1	2	3	4	5
19. Ultimamente, tenho falta de memória	1	2	3	4	5
20. Frequentemente, tenho dor na região da nuca	1	2	3	4	5
21. Quando termino um trabalho, com frequência fico contente com os resultados	1	2	3	4	5
22. Sou muito feliz no meu trabalho	1	2	3	4	5

Fonte: Sampaio et al. (2021).

ANEXO 3 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO NRE-LONDRINA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA UEM/UEL

A/C: Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina:

Jéssica Elizabeth Gonçalves Pieri

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada senhora,

O Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL solicita ao Núcleo Regional de Educação sob sua chefia a autorização para a realização da pesquisa de doutorado intitulada O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA-PR, conduzida pelo pós-graduando FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO, matrícula n.201923060002, RG 6.530.396-5, sob orientação do Dr. JORGE BOTH.

Nos colocamos à disposição para sanar eventuais dúvidas.

Secretaria da pós-graduação CEFE

Fone: (43) 3371-5953

✉ email: cefepos@uel.br

✉ email orientador: jorgeboth@yahoo.com.br

Londrina, 28 de junho de 2021.

Dr. Jorge Both
Orientador

ANEXO 4 – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE-LONDRINA**ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED
TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Londrina, 05 de agosto de 2021

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação NRE Londrina, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "O Trabalho do Professor de Educação Física no município de Londrina – Paraná", a ser realizado pelo(a) pesquisador Fernando Pereira Candido, com participação de professores da rede estadual de ensino, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina.


Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 406/2018 e o Protocolo de Biossegurança, indicado às escolas.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina

Local, 05 de agosto de 2021.



Representante da CAA no NRE



Chefia do NRE

ANEXO 5 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

A/C: Senhora Secretária de Educação:

Maria Tereza Paschoal de Moraes

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezada senhora secretária,

O Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL solicita à secretaria sob sua direção a autorização para a realização da pesquisa de doutorado intitulada O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA-PR, conduzida pelo pós-graduando FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO, matrícula n.201923060002, RG 6.530.396-5, sob orientação do Dr. JORGE BOTH.

Nos colocamos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Secretaria da pós-graduação CEFE

Fone: (43) 3371-5953

✉ email: cefepos@uel.br

Londrina, 14 de junho de 2021.

Dr. Felipe Arruda Moura
Coordenador local UEL

ANEXO 6 – AUTORIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PARA PESQUISA

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 988/2021 – GEF/AP/SME

Londrina, 05 de julho de 2021

Ilmo Sr FERNANDO PEREIRA CÂNDIDO
Universidade Estadual de Londrina

ASSUNTO: Termo de Consentimento

Prezado Senhor,

Informamos que somos favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa "O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE LONDRINA - PARANÁ"

Estamos cientes que será realizada pesquisa de forma remota com aplicação de questionários aos participantes.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações obtidas deverão ser utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e ao final da referida pesquisa, solicitamos que os resultados obtidos sejam encaminhados aos cuidados da Gerência de Ensino Fundamental e da Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,



Maria Tereza Paschoal de Moraes

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Página 1 de 1
verificado

ANEXO 7 – ADENDO À SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA - MUNICÍPIO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

A/C: Secretária de Educação: Maria Tereza Paschoal de Moraes

ADENDO À SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezada senhora secretária,

Considerando a aprovação da Secretaria Municipal de Educação (Ofício nº 988/2021 – GEF/AP/SME) para o desenvolvimento da pesquisa intitulada O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA-PR, conduzida por Fernando Pereira Cândido, sob orientação do Dr. Jorge Both, vimos respeitosamente Solicitar à vossa senhoria:

A autorização para visitar as Escolas do município, com o objetivo de convidar os professores de Educação Física a participarem da referida pesquisa.

JUSTIFICATIVA

Conforme a solicitação inicial os convites se dariam somente por meio eletrônico. Todavia, após o envio de ao menos três convites, incluindo a divulgação por meio do Boletim Semanal da Secretaria Municipal de Educação, decorridos dois meses o número de participantes ainda é muito inferior ao mínimo necessário.

PROCEDIMENTO PREVISTO

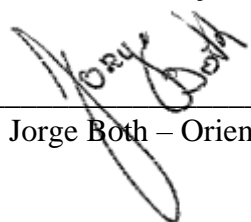
Mediante aprovação de vossa senhoria, será feito contato por telefone com a direção de cada unidade, solicitando o agendamento de dia e horário em que seja possível realizar o convite presencial ao professor, de forma a evitar prejuízos das atividades pedagógicas normais. Ressaltamos que o contato com o professor deverá ser feito no momento de sua hora-atividade. Excetuado este procedimento, todo o restante da pesquisa se manterá inalterado, com a coleta de dados feita no formato virtual, sob os mesmos objetivos e metodologia.

Certos de contar com vossa compreensão, agradecemos antecipadamente. Nos colocamos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Londrina, 30 de março de 2022.



Fernando Pereira Cândido – Pesquisador



Dr. Jorge Both – Orientador

ANEXO 8 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UEL



Comitê de Ética em
Pesquisa Involucando
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Trabalho do professor de Educação Física no município de Londrina, Paraná

Pesquisador: Fernando Pereira Cândido

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49415221.7.0000.5231

Instituição Proponente: CEFE - PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEMUEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.824.520

Apresentação do Projeto:

O arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1782814.pdf", versão 2, de 09/08/2021, apresenta as seguintes informações:

RESUMO: O trabalho em sua dimensão ontológica é a categoria definidora do ser social. Nas suas formas históricas específicas, expressa relações sociais concretas e, especificamente quanto a Educação Escolar, encontram-se diferentes especificidades do trabalho docente. A presente pesquisa trata da investigação do trabalho do professor de Educação Física na cidade de Londrina. Parte do problema: Como se configura o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino no município de Londrina - Paraná, considerando as evidências empíricas percebidas pelos professores e as determinações sócio-históricas do trabalho assalariado na sociedade atual? Dessa forma, o objetivo geral é investigar o trabalho do professor de Educação Física das referidas redes de ensino enquanto expressão do trabalho assalariado no modo de produção atual, como síntese de múltiplas determinações. Quanto à sua metodologia, se caracteriza ao mesmo tempo como descritiva e como explicativa, com a utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos serão tratados inicialmente por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, para verificar se apresentam normalidade na sua distribuição. Serão utilizados testes estatísticos paramétricos ou não-paramétricos: Teste T para amostras independentes; Correlação de Pearson; Teste de Kruskal-Wallis; Teste de Correlação de

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.924.520

Spearman. Para todas as análises o nível de significância adotado será de 95% ($p < 0,05$). Os dados qualitativos seguirão as etapas de organização, abstração, integração e sintetização. O caminho para análise do conteúdo serão lineamentos histórico-sociais, onde os dados apresentados pelos professores em suas entrevistas serão analisados em um processo de abstração, sendo reconhecidos quanto aos seus sentidos e significados, diferenciados, agrupados e categorizados. Estas categorias serão tratadas como determinações do processo de trabalho docente na Educação Física. Os resultados esperados são: a) a explicação aprofundada do objeto de pesquisa, mediada pela categoria totalidade, possibilitando o avanço do conhecimento científico; b) fornecer elementos para a proposição de políticas públicas educacionais voltadas à qualidade de vida no trabalho, à promoção e a proteção da saúde do trabalhador docente; c) a maior efetividade do trabalho do professor de Educação Física por meio da compreensão histórico-social do seu trabalho docente. METODOLOGIA PROPOSTA: A pesquisa tem objetivos que a caracteriza ao mesmo tempo como descritiva, pois registra e descreve fatos, e como explicativa, ao explicar as causas a partir de registros, análises, classificações e interpretações do fenômeno observado, com a utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos (MENDONÇA, 2017). Apresenta característica do tipo diagnóstico, survey ou levantamento (SANTOS, 2011). Essa abordagem para a produção dos dados empíricos junto com uma análise de caráter sócio-histórico, busca atingir uma explicação da totalidade tendo a prática social como o critério de balizamento, entendida a prática social não como empiricamente dada, mas conhecida por meio da teoria, da abstração sobre o real (NETTO, 2002). Assim, quanto ao alcance da pesquisa, entende-se que apresenta simultaneamente características exploratória, descritiva, correlacional e explicativa (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018). A amostra será constituída por todos os professores que concordarem de forma livre e esclarecida em participar da pesquisa. Serão utilizados cinco instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) O Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio (QVT-PEF) (BOTH et al., 2006); 3) Questionário de Saúde Docente – Versão Brasileira (SAMPAIO et al., 2021); 4) Índice de Capacidade para o Trabalho (TUOMI et al., 2010); 5) Escala de Autoeficácia Docente (POLYDORO et al., 2004). ANÁLISE DE CLUSTERS: será realizada uma análise dos perfis dos professores a partir da análise de clusters. Podemos inferir pelo conjunto de pesquisas que existem grupos diferentes de professores, tanto em relação aos dados sociodemográficos quanto em relação aos valores encontrados nas diferentes dimensões dos constructos. Conforme Maroco (2007), a análise de cluster é uma técnica exploratória para análise envolvendo múltiplas variáveis, possibilita agrupar os sujeitos em grupos homogêneos em relação a uma ou mais características. FASE QUALITATIVA: O estudo qualitativo

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.924.520

da pesquisa será desenvolvido a partir da técnica de entrevistas para a coleta de dados. Algumas questões são necessárias de aprofundamento para alcançar as dimensões subjetivas da população pesquisada (SANTOS, 2017), de forma a complementar as evidências obtidas por meio dos instrumentos aplicados no momento anterior da pesquisa. O instrumento para a coleta de dados dessa fase será a entrevista semi-estruturada. Os tópicos para os questionamentos durante a entrevista irão considerar as dimensões obtidas por meio da revisão de literatura a respeito do tema da pesquisa: 1) salário; 2) Condições de Trabalho; 3) Autonomia didático-pedagógica; 4) Formação Continuada; 5) Integração na Escola; 6) Legislação trabalhista; 7) Tempo de trabalho e Tempo livre; 8) Função social da docência. **CRITÉRIO DE INCLUSÃO:** Ser professor de Educação Física atuante em Londrina-Paraná, na rede pública, municipal ou estadual, de educação. **CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:** Ser professor de Educação Física no município de Londrina exclusivamente na rede privada de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

O arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1782814.pdf", versão 2, de 09/08/2021, apresenta os seguintes objetivos:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Objetivo Geral Investigar o trabalho do professor de Educação Física das redes públicas de ensino do município de Londrina – Paraná enquanto expressão do trabalho assalariado no modo de produção atual, como síntese de múltiplas determinações. **OBJETIVO SECUNDÁRIO:** - Investigar as determinações das relações socioeconômicas no trabalho do professor de Educação Física.- Conhecer os elementos da singularidade do trabalho do professor de Educação Física no ambiente escolar no município de Londrina. - Verificar e analisar a percepção dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina – Paraná sobre sua qualidade de vida ou satisfação no trabalho. - Verificar e analisar a saúde docente dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina – Paraná.- Verificar e analisar a capacidade de trabalho dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina – Paraná.- Verificar e analisar a percepção de autoeficácia dos professores de Educação Física das redes públicas de Londrina – Paraná.- Explicar o trabalho do professor de Educação Física em relação ao caráter universal do trabalho produtivo de capital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1782814.pdf", versão 2, de 09/08/2021,

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa (Involução
Social Humana)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.924.520

apresenta os seguintes riscos e benefícios:

RISCOS: Os riscos envolvidos são o constrangimento ou mal estar do professor ao responder alguma questão dos instrumentos ou ao discorrer sobre algum dos temas da entrevista. O mesmo será minimizado ou evitado informando aos participantes que eles podem interromper a sua participação a qualquer momento, sem que nenhum ônus recaia sobre eles. **BENEFÍCIOS:** - Permitir o avanço necessário ao tema específicos de investigação, e a área do conhecimento de forma geral. - Explicar o fenômeno de forma concreta, unitária, à medida que expresse as múltiplas determinações do objeto. - Fornecer aos gestores das redes públicas de ensino de Londrina dados e análises para elaboração de políticas públicas voltadas ao trabalhador docente da educação física. - Alcançar melhores condições de trabalho, antecipar e prevenir problemas de saúde dos docentes, potencializando a efetivação dos objetivos educacionais dessa área do conhecimento no currículo escolar, ou, junto à sociedade. - Aos professores participantes da pesquisa, os resultados permitirão uma nova avaliação do seu fazer cotidiano, entendendo pela mediação da teoria a sua condição, suas relações institucionais e sociais. - Converter o conhecimento gerado em ferramentas para uma intervenção social mais orgânica, mediante o estabelecimento de objetivos para o projeto de formação calcados na materialidade social, o chão onde se dá a prática pedagógica. - Evitar a culpabilização individual do docente e buscar os meios adequados para superar as limitações identificadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este parecer compreende, ressalta a importância da pesquisa e considera não haver pendências ético-documentais à realização da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida, assinada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM (arquivo "Folha_de_Rosto_Comite_de_Etica_assinada.pdf", de 09/07/2021);
2. Apresenta TCLEs específicos para os participantes das fases quantitativas e qualitativas, os quais apresentam as informações necessárias a informação dos participantes de cada fase da pesquisa (arquivo "Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf", de 09/07/2021);

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

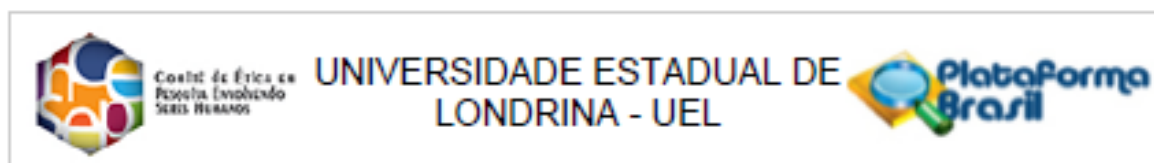
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.924.520

3. Apresenta os instrumentos de pesquisa (questionários), os quais são eticamente adequados (arquivo "Projeto_Doutorado_para_Comite_de_Etica_30_06_2021.pdf, de 09/07/2021);
4. Apresenta autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa entre seus docentes (arquivo "Autorizacao_do_Municipio_para_pesquisa_06_07_2021.pdf", de 09/07/2021). Apresenta autorizações do Núcleo Regional de Educação para realização da pesquisa entre seus docentes (arquivos "Autorizacao_Estado_Pesquisa_Ane_V.pdf" e "Autorizacao_Estado_Pesquisa_Ane_VI.pdf", ambos de 09/08/2021);
5. Apresenta no arquivo "PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1782814.pdf", versão 2, de 09/08/2021, Cronograma de execução com data prevista de início da coleta de dados em 07/02/2022;
6. Apresenta no arquivo "PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1782814.pdf", versão 2, de 09/08/2021, Orçamento financeiro com previsão de financiamento próprio no valor de R\$ 6.050,00, o qual é compatível com a proposta.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não havendo pendências ético-documentais à realização da pesquisa, este parecer considera a pesquisa APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

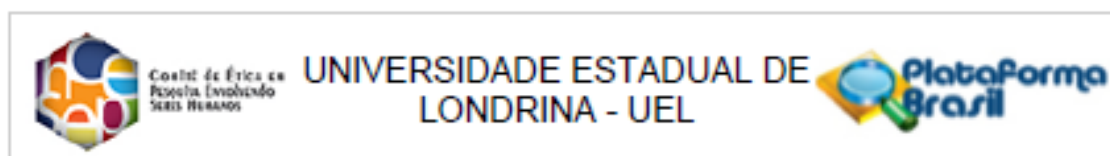
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.924.520

legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1782814.pdf	09/08/2021 23:38:46		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Estado_Pesquisa_Ane_VI.pdf	09/08/2021 23:34:54	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Estado_Pesquisa_Ane_V.pdf	09/08/2021 23:33:22	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Solicitacao_do_Programa_para_Secretaria_Municipal_Assinada.pdf	09/07/2021 19:14:35	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Apresentacao_NRE_Londrina.pdf	09/07/2021 19:13:21	Fernando Pereira Cândido	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	09/07/2021 19:05:47	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacao_do_Municipio_para_pesquisa_08_07_2021.pdf	09/07/2021 19:00:54	Fernando Pereira Cândido	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.924.520

Infraestrutura	Autorizacao_do_Municipio_para_pesqui sa_06_07_2021.pdf	09/07/2021 19:00:54	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Confidencialidade_e_Sigilo_ Assinado.pdf	09/07/2021 18:59:13	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_para_Comite_de_Eti ca_30_06_2021.pdf	09/07/2021 18:57:33	Fernando Pereira Cândido	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Comite_de_Etica_assi nada.pdf	09/07/2021 18:31:44	Fernando Pereira Cândido	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 23 de Agosto de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO 9 - Divulgação da pesquisa no Boletim Semanal da SME-LDA

PESQUISA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Londrina estão convidados para participar da pesquisa “O Trabalho do Professor de Educação Física em Londrina - Paraná”. Todos os professores de Educação Física em exercício podem colaborar. O convite completo e o link para participar da pesquisa estão disponíveis em:
[https://drive.google.com/file/d/17Zg5PzFSSDCjSBbsU3h2_fPxoCii3Rp-
/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/17Zg5PzFSSDCjSBbsU3h2_fPxoCii3Rp-/view?usp=sharing)

ANEXO 10 - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA - PARANÁ

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LONDRINA - PARANÁ**”, a ser realizada nas “**escolas públicas**”. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o trabalho do professor de Educação Física enquanto expressão do trabalho assalariado no modo de produção atual. Sua participação é fundamental para aprofundar o conhecimento científico sobre o trabalho dessa categoria profissional.

Os benefícios esperados são: produzir conhecimento que colabore para identificar dificuldades atuais no campo escolar; explicar o trabalho do professor de Educação Física mediante a categoria totalidade; permitir o avanço necessário a este tema de investigação mediante novas perspectivas de análise das evidências empíricas; fornecer elementos para a proposição de políticas públicas educacionais voltadas à qualidade de vida no trabalho, à promoção e a proteção da saúde do trabalhador docente; a maior efetividade do trabalho do professor de Educação Física por meio da compreensão histórico-social do seu trabalho docente.

A sua participação é totalmente voluntária, o(a) senhor(a) pode se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Os dados serão fornecidos por vossa senhoria de forma remota, por meio do *googleforms*.

Para colaborar com nossa pesquisa o(a) senhor(a) deve acessar o link:

<https://forms.gle/1goE2kNfggdGL4qh8>

Certos de contar com vossa colaboração, agradecemos desde já:

Pesquisadores: Fernando Pereira Cândido

Louise Harumi Valentim Hocama

Yasmin Dolores Lopes

Orientador: Dr. Jorge Both

Qualquer dúvida pode ser esclarecida com Fernando, por e-mail:

fercandido.emh.uel@gmail.com ou, fone: (43) 9 9842 16 43.

ANEXO 11 – EMAIL ENCAMINHADO ÀS ESCOLAS PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA 10:32
ARTICULAÇÃO ACADÊMICA (há 3 dias)
para mim

Bom dia Fernando, tudo bem?

Nós é quem agradecemos sua visita, que foi importante para fazermos os trâmites de aviso à escola.

Para contribuir ao trabalho que a Yasmin está realizando de contato às escolas, sugerimos o endereço, cuja aba Administração apresenta nomes atualizados, pois as direções do CEEBJA Herbert e do CAP Aragão foram alterados.

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=d92&codigoMunicipio=1380>

Este é o email de aviso que podemos encaminhar as escolas para esta lista encaminhada, confira por favor se podemos nos alinhar assim, e nos retorne.

A/C Direção e Equipes Pedagógicas

Prezados Diretores,

Prezadas Equipes Pedagógicas,

Bom dia, o Setor de Articulação Acadêmica informa que o Doutorando da Universidade Estadual de Londrina, Professor Fernando Pereira Cândido, está realizando a pesquisa científica intitulada: O trabalho do professor de Educação Física no município de Londrina-Paraná, registrada no e-Protocolo sob o n. 18.054.050-4, autorizada por este NRE.

Esta pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, para a qual, estão sendo realizados, inicialmente contatos telefônicos pela Mestranda Yasmin Dolores Lopes junto às escolas, para verificação de Professor(es) de Educação Física que atu(am) na Escola, e em que momentos estão em hora-atividade, para posterior visita, de modo à os convidar pessoalmente à participarem desta pesquisa.

Solicitamos, portanto, a colaboração da Escola no sentido de viabilizar o

encontro, entre o Doutorando Fernando, que estará acompanhado da Mestranda Louise Harumi Hocama, junto ao(s) Professor(es) de Educação Física da Escola.

Sem mais, agradecemos e nos disponibilizamos para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

--

Vilze Vidotte
Leonardo Zanoni

EENS - Equipe de Ensino
SAA - Setor de Articulação Acadêmica
Núcleo Regional de Educação de Londrina
Fone: (43) 3371-1346

