



Os sentidos da carreira docente: um estudo com docentes da Educação Física Escolar com 20 ou mais anos de profissão

The meanings of the teaching career: a study with School Physical Education teachers with 20 or more years of profession

Ivan Bremm de Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2601-8714>  <http://lattes.cnpq.br/5333364925403637>

Giovanni Felipe Ernst Frizzo²

 <https://orcid.org/0000-0003-0025-9947>  <http://lattes.cnpq.br/2344138672288053>

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os sentidos da carreira docente para o professorado de EF da Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RMEPel) com 20 anos ou mais anos de docência. Adotamos, para isso, a corrente teórica do Materialismo Histórico-dialético. Trata-se de um estudo de caso realizado com 11 docentes de EF com 20 ou mais anos de atuação na carreira docente. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e, no âmbito da interpretação dos dados, a análise de conteúdo. Apontamos, então, como sentidos para a carreira docente: a) a realização profissional e pessoal como professor (a); b) as relações estabelecidas com o alunado; c) a existência de um dom/vocação para a docência e, d) o público e o privado ao longo da carreira docente. Por fim, depreendemos que, apesar da desvalorização profissional percebida ao longo de suas carreiras, ainda há sentidos para a carreira e para o trabalho docente e, enquanto houver sentidos, haverá luta por maior valorização da profissão docente.

Palavras-chave: Carreira docente; Educação Física; Docência; Educação Pública; Escola.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the meanings of the teaching career for PE teachers at the Pelotas Municipal Education Network (RMEPel) with 20 or more years of teaching. For this purpose, we adopted the theoretical current of Historical-dialectic Materialism. This is a case study carried out with 11 PE teachers with 20 or more years of experience in the teaching career. To collect data, we used semi-structured interviews and, within the scope of data interpretation, content analysis. We then point out the following as meanings for a teaching career: a) Professional and personal fulfillment as a teacher; b) Relationships established with students; c) The existence of a Gift/Vocation for teaching and, d) Public and Private throughout the teaching career. Finally, we infer that, despite the professional devaluation perceived

¹ Instituto Federal do Pará (IFPA), Conceição do Araguaia/PA – Brasil. E-mail: ivanbremmoliveira@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS – Brasil. E-mail: gfrizzo2@gmail.com



throughout their careers, there are still meanings to the career and teaching work and, as long as there are meanings, there will be a fight for greater appreciation of the teaching profession.

Keywords: *Teaching career; Physical education; Teaching; Public education; School.*

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o ser humano transforma a natureza para sobreviver e, assim, cria o seu próprio mundo, pode-se afirmar que, ao se apropriar e transformar esse mundo, ocorre o fenômeno da educação. Nessa perspectiva, educação e trabalho se integram uma vez que a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho (Saviani, 2011).

Diante disso, não se pode ignorar que o sistema capitalista promoveu profundas transformações no mundo do trabalho. Nesse contexto, o trabalho deixa de visar unicamente à produção de bens com valor de uso, e que satisfazem diretamente necessidades humanas, e passa a estar subordinado à lógica do valor de troca, isto é, à sua capacidade de ser comercializado no mercado (Marx, 1996). Assim, o trabalho assume um caráter duplo, pois não apenas cria utilidades, mas também representa a forma social pela qual a riqueza se manifesta no capitalismo (Marx, 2013).

O interesse, então, não é o produto, mas, sim, a valorização do capital. Desse modo, assim como ocorreu a divisão social do trabalho e a cisão em duas classes antagônicas (proletariado e burguesia), o trabalhador foi separado dos meios de produção. Separaram-se assim, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, dividindo-se o trabalho em manual e intelectual. Paralelamente, segmentou-se a educação: uma voltada à burguesia e outra à classe trabalhadora. Nesse ínterim, “nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva” (Kuenzer, 2006, p. 36-37).

Dessa forma, “a classe trabalhadora hoje incorpora tanto os trabalhadores materiais como aqueles e aquelas que exercem trabalho imaterial, predominantemente intelectual” (Antunes, 2007, p. 21). Nessa mesma lógica, constituiu-se historicamente a atividade docente, cuja força de trabalho é predominantemente intelectual, embora o(a) professor(a), assim como outros(as) trabalhadores(as), tenha sua vida também controlada pelo capital. Por conseguinte, no trabalho docente, o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se, ou seja, um não existe separado do outro. Em síntese, pode-se dizer que o processo educativo em si, é, antes de tudo, trabalho: uma atividade humana deliberada e teleológica, não material, produtora de ideias, valores, conceitos, símbolos.

Do mesmo modo que o trabalho deixou de ser uma característica histórica do ser humano e reduziu-se a um emprego assalariado voltado a satisfação de outras necessidades, a educação passou a ser então exigida como uma forma de o ser humano manter a empregabilidade. Deixou, portanto, de constituir uma prática social e política, reduzindo-se à mera transmissão de competências técnicas e à formação de “recursos humanos”, ou seja, de capital humano. Em



consequência, perdeu sua função social em relação ao mundo do trabalho e voltou-se prioritariamente ao mercado.

Ademais, vale destacar que o trabalho, como princípio educativo deve constituir a base fundamental da docência, a qual deve ser pensada a partir das relações dialéticas estabelecidas com a sociedade. A escola é um espaço privilegiado de educação e uma das bases para a superação desse modo de produção capitalista.

Nesse sentido, compreende-se a carreira docente como elemento essencial para o exercício pleno da docência considerando-se que, ao longo da história, ela esteve permeada por lutas e de tensões, que envolveram questões como a melhoria de suas condições, os aspectos salariais, os planos de carreira, a jornada de trabalho, a precarização, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extra educacionais. Tais fatores impactam fortemente a totalidade da educação básica e sua qualidade.

Com relação à carreira docente, pode ser mencionado que alguns pesquisadores desenvolveram “ciclos de desenvolvimento profissional”, onde, a partir de diferentes trajetórias, a mesma poderia ser identificada por meio da constituição de ciclos ou fases de desenvolvimento (Gonçalves, 2009; Huberman, 2000; Farias *et al.*, 2018). Esses ciclos profissionais são fontes de referência ao longo desse percurso, num viés em que se considera que há pontos em comum nas trajetórias e outros considerando pessoais (Godsfriedt, 2000).

Desse modo, em relação aos ciclos da docência, Huberman (2009) reconhece que a última fase, denominada de “desinvestimento”, não está claramente analisada nas pesquisas específicas sobre o ensino, pois não é possível compreendê-la como um conjunto de acontecimentos lineares, já que são pessoas singulares e há, nesse sentido, a presença de diferentes contextos tanto profissionais quanto pessoais.

Além disso, uma revisão sistemática de Folle e Nascimento (2008) evidenciou a carência de estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores(as) de EF, no contexto brasileiro, especialmente no que se refere à etapa final de suas trajetórias. Entre as 65 produções analisadas, apenas três abordavam essa fase, sendo somente uma relativa a docentes de EF da educação básica. Assim, considerando a EF como prática humana, historicamente produzida, pertencente a uma totalidade histórica e, portanto, uma forma de produção e de reprodução da existência, além da contextualização descrita, apresentamos como questão de pesquisa: quais são os condicionantes para a permanência e quais os sentidos da carreira docente?

O estudo tem como objetivo analisar o(s) sentido(s) da carreira docente para o professorado de EF da Rede Municipal de Ensino de Pelotas (RMEPel) com experiência de 20 ou mais anos na docência. Para isso, o estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético. Trata-se de um estudo de caso, que utilizou entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo para a interpretação de dados.



A estrutura do texto compreende quatro seções: esta introdução, em que apresentamos o tema e a problemática da pesquisa; as decisões metodológicas, em que descrevemos os procedimentos teóricos e empíricos; a análise e discussão dos resultados, articulando as 4 categorias emergentes articuladas ao referencial teórico; e, por fim, as considerações finais, onde retomam os objetivos e evidenciamos as contribuições do estudo.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

Para este estudo, como tentativa de interpretação da realidade que se pretende compreender, adotamos a corrente teórica do materialismo histórico-dialético que busca “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (Trivínos, 1987 p. 51). Em relação aos objetivos, adotamos uma metodologia de cunho descritiva (Trivínos, 1987).

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, delineamento de pesquisa que, segundo Gil (2014), consiste em uma pesquisa voltada à análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, de modo a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. Essa abordagem é adequada quando se busca compreender fenômenos em seu contexto real, especialmente em situações em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão totalmente definidos (Yin, 2015).

Nessa perspectiva, o estudo de caso possibilita examinar as particularidades e as dinâmicas de um grupo ou situação específica, priorizando a compreensão do caso em sua complexidade e singularidade (Trivínos, 1987). Segundo o autor, essa modalidade de pesquisa visa interpretar a realidade a partir da significação atribuída pelos sujeitos envolvidos, considerando o contexto social e histórico em que estão inseridos. Na presente investigação, participaram 11 docentes de EF, que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) ser professor(a) de EF; b) pertencer ao quadro efetivo da escola; c) ter 20 ou mais anos de docência em EF na RMEPel.

Esses critérios permitiram delimitar um grupo com experiência consolidada e representativo do fenômeno investigado, assegurando, conforme orienta Gil (2014), a coerência entre o objeto de estudo, o contexto e os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a escolha pelo estudo de caso justifica-se pelo interesse em compreender, de modo aprofundado, as experiências e percepções desses docentes em suas trajetórias profissionais, buscando apreender as dimensões que configuram o fenômeno analisado em sua totalidade e especificidade.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 1996), as quais, segundo a autora, permitem combinar questões previamente definidas com a abertura necessária para que os participantes expressem suas experiências e interpretações pessoais sobre o tema de estudo, de modo a captar dimensões subjetivas que não seriam evidentes em instrumentos mais rígidos, além de possibilitar adequações ao longo do diálogo (Minayo, 1996)

Foi realizado um pré-teste do roteiro de entrevistas através de uma entrevista preliminar, pois, segundo Gil (2014), o pré-teste de um roteiro de entrevistas constitui uma etapa fundamental da pesquisa, permitindo avaliar se o instrumento elaborado mede efetivamente o que se pretende



investigar, e verificar a clareza, a lógica e a acessibilidade das questões propostas. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas para os entrevistados, como forma de autenticidade e para atestar a fidedignidade das informações obtidas, visando confirmar a autorização para a sua reprodução.

Em relação aos dados sociodemográficos e ao trabalho de campo, tais elementos estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Dados sociodemográficos e do trabalho de campo.

Docente	Idade	Titulação	Tempo de atuação RMEPel (anos)	Duração Entrevista (min.)
Alex	60	Especialização	29	52
Bianca	56	Especialização	33	43
Cleber	54	Especialização	32	42
Débora	51	Especialização	25	41
Ernesto	56	Especialização	32	43
Fabiano	56	Especialização	29	44
Graça	51	Especialização	23	40
Heitor	56	Graduação	27	60
Iara	51	Especialização	28	46
João	64	Especialização	33	85
Luiza	44	Mestrado	22	45

Fonte: Elaborado pelos autores.

A etapa de análise dos dados buscou conferir coerência e profundidade à interpretação das informações obtidas nas entrevistas, em consonância com os objetivos da pesquisa. Nessa fase, procurou-se compreender os sentidos atribuídos pelos(as) docentes às suas experiências profissionais, articulando o conteúdo das falas com o contexto social e institucional em que estão inseridos, de modo a captar significados, percepções e subjetividades presentes nos discursos, indo além da mera descrição dos relatos.

Para o tratamento e interpretação dos dados empíricos, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), uma vez que essa técnica possibilita a compreensão dos significados implícitos e explícitos nas falas dos participantes, contribuindo para a interpretação sistemática das comunicações. Tal escolha se justifica por seu potencial de articular rigor metodológico e sensibilidade interpretativa, permitindo a organização e a inferência dos dados de modo a revelar sentidos que vão além do conteúdo manifesto das entrevistas.



De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo estrutura-se em três etapas fundamentais: a) pré-análise: consistiu na organização do material, leitura flutuante e na definição do corpus; b) exploração do material: ocorreu a codificação, o recorte das unidades de registro e a agregação de elementos semelhantes; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: foi realizada a síntese das informações bem como a construção das categorias de análise.

No presente estudo, com enfoque na análise temática, que permite o surgimento de categorias a partir da identificação de núcleos de sentido recorrentes no corpus investigado, constatou-se que, das 11 entrevistas analisadas, emergiram quatro categorias centrais, discutidas ao longo do trabalho: a) a realização profissional e pessoal como professor e professora, b) as relações estabelecidas com o alunado; c) a existência de um dom/vocação para a docência e, d) o público e o privado ao longo da carreira docente.

Salienta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo parecer nº 3.118.862/2019 do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPel e foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram identificados por nomes fictícios.

3. OS SENTIDOS DA CARREIRA DOCENTE PARA O PROFESSORADO DE EF DA RMEPel

Inicialmente, é necessário refletir sobre os sentidos que o trabalho assume na sociedade (Antunes, 2009), o que deveria ser um componente constituinte do ser social e de suas ações, pois se trata do principal elemento constitutivo da vida humana. Tal reflexão leva-nos a pensar que o trabalho não pode ter apenas o sentido de ser manual e técnico, de modo reducionista, pois essa associação faz com que ele seja relacionado à simplificação de que se trata apenas de um emprego formal ou informal, gerador de salário e renda.

Dessa forma, Vygotsky (2001) aponta que:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada [...] o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vygotsky, 2001, p. 465).

Assim, compreendemos que o significado é um conteúdo mais ou menos fixo da produção social, cultural e particular, compartilhado nas relações sociais de um determinado grupo, mas que não pode ser visto como algo imutável, por se tratar de uma construção social, relativamente estável (Vygotsky, 2000), visto que os significados são apropriados pelos seres humanos a partir de suas vivências sociais. Nesse contexto, os sentidos são inconstantes e instáveis, e se constituem de forma subjetiva, em função das vivências coletivas e individuais de cada ser humano. Portanto, embora significado e sentido serem categorias constitutivas distintas, elas estão intrinsecamente ligadas.



Na sociedade capitalista, no contexto da reestruturação produtiva³ e dentro das discussões sobre a centralidade da categoria trabalho, torna-se imperativo compreender quais os significados do trabalho. Isso porque essa mesma sociedade é marcada pela multidiversidade, o que torna relevante indagar quais os sentidos pessoais que o trabalho engendra para a classe que dele vive.

Em nossa pesquisa, procuramos compreender as percepções dos sentidos que o trabalho adquire para o professorado de EF na realidade do cotidiano escolar, de suas carreiras e da sociedade. Assim, defendemos a “[...] centralidade da categoria trabalho na formação societal contemporânea, contra a desconstrução teórica que foi realizada nos últimos anos” (Antunes, 2009, p. 13).

As condições de trabalho, gerais e específicas da EF, como da infraestrutura, de materiais esportivos e referentes à carga horária de trabalho, constituem elementos importantes para o desenvolvimento integral da carreira e do trabalho docente.

Nesse sentido, a falta de infraestrutura física e de recursos materiais para as aulas de EF foram citadas como elementos de dificuldade e de frustração no início da jornada docente. Muitos relataram que essa limitação ainda persiste, acompanhando-os por toda a vida laboral:

[...] infraestrutura faz falta, porque pensa bem: frio, dia de chuva. Dia de chuva tu estás trabalhando na sala de aula, aí hoje tem alguns recursos de jogos para eles estarem dentro da sala, mas não existem, na escola não existe uma sala como não tem para educação artística, uma peça que tu botasses um material para educação física e os alunos, seria luxo, se fossem para lá e pudessem. Não. Então você tem que improvisar. Na escola mesmo que eu trabalho, é um espaço assim, tem uma tela na volta, então já aconteceu de alguns alunos se engancharem na tela, se machucarem, mas dá para tu adaptar e fazer uma aula. Só que o que ocorre é que algumas coisas que “tu tens”, que tu poderias fazer, tu acabas não fazendo, porque tu vais evitar o risco que tu vais correr, entendes? Não tem cobertura. É, mais parte, em grande parte de carreira, durante quase todos esses 30 anos, é barro, atoleiro, barro de tu ficar embarrado, atolado muitas vezes no ônibus. Toda essa dificuldade (Entrevista Professor João) [grifo nosso].

Muitas vezes trouxe material de casa, trouxe material meu. E propriamente para fazer essas campanhas para adquirir uma coisa, botei dinheiro em cima. O próprio tempo de organização para fazer determinadas atividades. E botei sim, com certeza (Entrevista Professor Heitor, grifo nosso).

³ O processo de reestruturação produtiva – estratégia de enfrentamento à crise do capital – está circunscrito a uma série de mudanças socioeconômicas, políticas e culturais que apontam para a crescente substituição do modelo de produção taylorista/fordista pelo modelo de acumulação flexível. Este último é marcado pela flexibilidade produtiva, isto é, pela capacidade de fabricar grande quantidade de produtos diferenciados em curto espaço de tempo. Caracteriza-se, ainda, pela flexibilização das relações de trabalho, dos mercados, do consumo, entre outros elementos (Antunes, 2007). Neste sentido, a reestruturação produtiva caracteriza-se pela tendência ao enxugamento do quantitativo de trabalhadores, o que, além de reduzir custos, desmobilizar politicamente a classe trabalhadora, além de submetê-las aos ditames do capital, dado o aumento do desemprego e da concorrência. Em relação ao trabalho dos professores, as reformas educacionais, a elevada carga horária e a situação de multiempregos entre outros, expressam essa realidade.



A maioria do professorado, 63,6%(n=7) trabalha até 40 horas na RMEPel, e busca – em outras redes de ensino e em outras fontes de renda – a complementação para seus turnos e salários.

Assim, se contabilizarmos a carga horária na RMEPel, em outras redes de ensino e outros vínculos empregatícios exercidos concomitantemente, verifica-se o mesmo percentual 63,6%(n=7) apresenta jornada semanal superior a 40 horas.

[...] cheguei a estar trabalhando em cinco locais ao mesmo tempo [...] e muitas vezes tu não tinhas horário para família, não tinha horário para os filhos. Meu filho de 15 anos, quando ele era pequeno me cobrava muito quando eu era o coordenador da pós-graduação, porque eu trabalhava sábado e domingo, às vezes saía 7 horas da manhã no sábado e no domingo, e voltava 7 horas da noite no domingo. [...] já cheguei a passar às vezes 15 dias sem ter uma folga, nem sábado e domingo. E ele me cobrava muito isso (Entrevista Professor Alex) [grifo nosso].

O relato do professor Alex evidencia a sobrecarga e o acúmulo de vínculos laborais que caracterizam grande parte da categoria, comprometendo não apenas o tempo de descanso, mas também a convivência familiar e a saúde física e mental dos docentes

Eu começo a trabalhar 7:30, vou até o meio-dia, aí geralmente vou em casa, como alguma coisa, saio, 13:30 estou trabalhando, volto de noite para casa. [...] E tinha mais finais de semana trabalho com arbitragem (Entrevista Professor Cléber, grifo nosso).

O depoimento do professor Cléber confirma esse cenário de múltiplas jornadas, revelando a necessidade de complementar a renda com outras atividades profissionais, o que amplia a carga horária e reduz o tempo dedicado ao lazer e à recuperação física.

Após contextualizarmos as condições de trabalho docente acerca da carga horária, das condições de infraestrutura e de materiais para as aulas, partimos, agora, para a compreensão dos sentidos da carreira docente para o professorado de EF da RMEPel.

3.1 A realização profissional e pessoal como professor e professora

Apesar das dificuldades e das decepções em relação às condições de infraestrutura, à elevada carga horária, à situação de multiempregos e à desvalorização da carreira docente ao longo do tempo, conforme descrito anteriormente, esses problemas não impediram que os participantes relatassem a realização profissional e pessoal decorrente do fato de ser professor ou professora, conforme se observa nos relatos:

Eu não escolheria outra profissão. Se eu tivesse que me inscrever novamente, eu me inscreveria para Educação Física, faria de novo, claro que hoje já com tecnologia também, mas esses 33 anos que dei aula de Educação Física, para mim foi muito bom, de total realização [...] (Entrevista Professora Bianca, grifo nosso).



Eu me satisfaço, eu gosto de trabalhar com as crianças, gosto de trabalhar com os adolescentes. As coisas que a gente fazia era satisfatório. Mesmo tendo o lado negativo, eu tinha mais o lado positivo do que negativo (Entrevista Professora Débora, grifo nosso).

Vale destacar, ainda, que tal realização profissional não esteve atrelada à valorização financeira:

Então eu trago comigo para fazer um trabalho que eu não estou preso a um status social, que eu não estou preso a uma condição financeira, mas o que eu estou fazendo tem valor, tem sentido e eu estou me realizando. Eu tenho que ter uma dimensão em algo a mais na minha vida. Não posso ficar preso só (Entrevista Professor Heitor, grifo nosso).

Esses relatos corroboram com os estudos sobre os sentimentos de satisfação e de insatisfação de professores e professoras de EF (Silva; Krug, 2007; Righeto, 2009; Moreira, 2010; Justino, 2011), inclusive no que diz respeito à presença da Síndrome de *Burnout* nesses profissionais (Sinott *et al.*, 2014; Santini; Molina Neto, 2005).

Diante disso, verifica-se que, apesar da insatisfação com as dimensões de remuneração e de condições insatisfatórias de trabalho, a satisfação de ser professor e o sentido atribuído à sua função social foram aspectos constantes nos estudos. Além do mais, Righeto (2009), ao investigar o nível de satisfação profissional do professorado de EF, verificou que apenas 8,8% deles encontram-se satisfeitos na dimensão remuneração; 29,4%, quanto às relações pessoais nas instâncias de poder. Entretanto, o autor constatou ainda que 67,6% dos professores se encontram satisfeitos no que diz respeito ao trabalho como fonte de realização pessoal.

No caso da presente pesquisa, os docentes elencaram a sua realização profissional e pessoal, como um sentido da carreira, conforme reforçado em seus relatos. Nesse sentido, os elementos de precarização do trabalho aqui elencados pelo professorado, como dificuldades e decepções que perpassaram por todo o percurso docente, estão relacionados, principalmente, com componentes que não dependem exclusivamente da ação do professorado, mas dos gestores e de órgãos públicos, além de instâncias como condições de trabalho (infraestrutura, materiais, espaço físico, entre outras) e remuneração.

Essa realidade, dialoga com Marx (2010) para quem o trabalho, enquanto atividade humana essencial, deveria constituir-se como meio de realização, mas, nas condições impostas pelo modo de produção capitalista, tende a se converter em espaço de alienação e sofrimento, quando o trabalhador perde o controle sobre o processo e o produto de seu trabalho. Assim, a docência, atravessada por determinações sociais e econômicas, expressa a contradição entre o potencial emancipador do trabalho educativo e a realidade de precarização material e simbólica a que está submetida.

Ademais, esses relatos nos remetem à reflexão de que o sentimento de realização profissional e pessoal decorrente do exercício da docência confere sentido à carreira para o professorado, fato bastante evidente em suas falas, apesar das dificuldades e decepções relatadas.



3.2 As relações estabelecidas com o alunado

As relações que se estabelecem entre o professorado e o alunado ao longo da vida docente foram o elemento mais presente nas entrevistas constituindo outra categoria de análise e outro sentido da carreira. Nesse ínterim, as relações entre docentes e o alunado possibilitam o desenvolvimento desses sujeitos, sendo difícil mensurar essa contribuição:

Muitas vezes a gente não consegue medir o que é que a gente pode impactar na vida de uma pessoa, e eu acredito que todo professor tem, às vezes algo negativo, mas a maior parte das vezes, um impacto positivo na vida das crianças, dos adolescentes que tu lida durante um ano ou mais, tu tens um impacto na formação dessas pessoas, e é o que me move, é saber que eu posso fazer com que algumas pessoas tenham um rumo diferente na vida (Entrevista Professor Cléber, grifo nosso).

Essas relações são tão marcantes que vários(as) docentes relataram que alunos e alunas decidiram cursar graduação em EF, devido às aulas e à influência positiva do professor e da área:

Eu acredito nessa coisa que a gente pode mudar vidas, de transformar de determinada forma, entendeu? Quando eu vejo vários alunos meus que foram fazer educação física também, que reconhecem o trabalho da gente, que enxergam a gente, "ah, professora, tu me desses aula em tal época", a gente sabe que aquilo ali marcou a vida dele. Então eu acho que isso que faz a gente continuar com vontade, sabe [...] (Entrevista Professora Luiza, grifo nosso).

O Professor Heitor, durante entrevista, relatou como foi ser um "modelo inspirador" e as conquistas na formação do alunado, pois, em termos financeiros, a carreira não compensou:

Satisfação de deixar legado de caráter, de deixar legado de postura profissional, de ser pontual, de não faltar, de não burlar, de interagir com eles, saber ouvir e respeitar os limites. Então tu te encontras e tu levas isso além da sala de aula ou além da quadra, parece que faz uma amizade, tu és bem visto, bem aceito, bem falado. Então eu acho que esse legado da alegria do que tu fazes, da satisfação, de tu valorizar aquilo o que está sendo feito, por mais simples que seja; de conseguir oportunizar a todos, independentemente da condição ou limitação física, cor, biotipo físico, ou qualquer outra coisa. Então não sei, eu acho que são esses legados. Porque se for olhar em termos salariais, não é isso que compensou. (Entrevista Professor Heitor, grifo nosso).

Assim, o crescimento pessoal do alunado por meio da relação alunado-professorado ocorre também em relação aos docentes, pois o aprender acontece a partir da relação entre ambos. Dessa forma, ensinar EF é mais do que ensinar conteúdos, segundo os relatos:

Eu acho que não é só o aprender por aprender assim, em termos de conteúdo. Ainda mais eu que estou trabalhando até o 5º ano, que é mais a recreação, os jogos pré-desportivos, não chega a ser regras, esse tipo de coisa. É o conviver, a ser cidadão, esse tipo de coisa assim, que eu acho que é mais importante



que é o que eu consegui para alguns. Claro que para outros não. E modificar alguma coisinha que seja (Entrevista Professora Débora, grifo nosso).

Eu acho que é o gostar. Eu gosto muito de trabalhar em escola, gosto muito de trabalhar com as crianças. Sempre a gente tem, por mais problemas que tenha, tu tens uma resposta boa dos alunos. Hoje um pouquinho mais difícil de você trabalhar com adolescentes, mas tem uma resposta boa dos alunos. Conforme os trata, eles te tratam também. O aprendizado deles, por mais dificuldades que tu tens no espaço físico, material, até às vezes no trato com eles. Mas eles respondem, eles aprendem, eles conseguem (Entrevista Professor Ernesto, grifo nosso).

Na verdade, tu marcas na vida das pessoas. E que bom que ele marcou de uma forma positiva. Quando encontra as pessoas depois, eles fazem essa referência como foi bom e então assim, eu tenho uma postura de ser, eu entendi há muito tempo que a gente precisa tentar compreender o aluno, conversar com aluno. Às vezes o que eles precisam não é nada material, é mais atenção, é mais conversar, é mais entender um pouquinho. Às vezes a EF tem isso também, eles se abrem muito contigo, eles têm um pouco mais de liberdade na EF, talvez por estar fora da sala de aula, por estar mais próximo, por ter que estar te abraçando, segurando, tem uma relação diferente. (Entrevista Professor Fabiano, grifo nosso).

A Professoras Graça ainda complementa o seguinte, sobre o objetivo de todo professor:

Olha, qual é o objetivo de todo o professor? É ver o seu aluno, o resultado do seu aluno, é ver a trajetória dele no final do ano escolar dele lá, dos anos escolares, que ele tenha aprendido com a gente, que ele tenha crescido, tenha se desenvolvido de uma maneira positiva, eu acho que isso aí é o sonho de todo professor (Entrevista Professora Graça, grifo nosso).

Assim, se, na condição de professores e professoras, conseguem transformar a realidade por meio do trabalho, são, portanto, seres da *práxis*, sendo essa uma condição ontológica, pois “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo” (Freire, 2019, p. 121).

A partir desse fazer, formam os sujeitos e são capazes, conforme mencionado em seus relatos, de “mudar vidas, de serem “influências positivas” e “fazer a diferença na vida dos alunos”. Diante de tais considerações, acreditamos que, mesmo diante das dificuldades, esses sujeitos continuam capazes de realizar esse processo transformador, e, assim, constituírem, não o único, mas um dos elementos de transformação na sociedade.

Consideramos, ainda, que ensinar e aprender não é apenas transmissão e recebimento de informações, já que se trata de um ato de conhecimento da realidade concreta (Freire, 2019), isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto, é através da “mediação”, ou seja, da relação entre o imediato e o mediato que, para Marx (1996), essa relação está presente na correlação entre natureza e seres humanos, em que a natureza é o imediato e o ser humano é o mediato, mediados pelo trabalho.



Nessa perspectiva, temos a relação da Educação, visto que ela “não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2003, p. 73). Assim, a partir das relações entre professorado-alunado, como partes integrantes da sociedade, podem afirmar essa sociedade, ou como defendemos, superá-la e transformá-la.

3.3 A existência de um Dom/Vocação para a docência

Em sua gênese, a educação como um todo, foi um processo estritamente masculino, pois o alunado era masculino e o ensino era ministrado por padres jesuítas ou por outros sujeitos que estudavam e eram contratados como tutores por aqueles que detinham condições de pagar. Após a Revolução Francesa e a ascensão da burguesia, a mulher assumiu, então, o seu “papel social” na educação dos filhos (Freitas, 2000). Entretanto, a associação da atividade de magistério como um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se na ideia de que a mulher seria a geradora de um ser, tendo, assim, a função materna de cuidar de crianças, ligada à feminilidade, à tarefa de educar e de socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou sua “tendência profissional” para o ensino.

Na década de 1990, houve um aumento significativo da força de trabalho feminina (Antunes, 2000), ainda que a desigualdade persistisse em diversos setores, como na diferença salarial e na ocupação de cargos, pois, segundo o autor:

[...] vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (Antunes, 2000, p. 109).

Embora ter um dom ou uma vocação para algo possa ser entendido como uma qualidade inata, lógica por meio da qual se considere determinado sujeito pronto para se realizar determinada tarefa ou trabalho, ou ainda, no caso do magistério, ser considerada uma força misteriosa, “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários [...], mas cumpre, como pode, o seu dever” (Freire, 2019, p. 131).

Nesse ínterim, reconhecemos a necessidade de desmistificar essa naturalização, ou seja, vermos essa aptidão não como um dom inato, mas uma capacidade adquirida e aprimorada de realizar, de forma satisfatória o trabalho docente, superando as dificuldades e prosseguindo na luta pela qualidade da educação.

Entendemos, assim, que se trata de uma característica profissional, contrária à naturalização e alinhada à profissionalização, algo que demanda estudo e preparação, já que se exige, no mínimo, uma formação em nível superior.

Isso poderia nos fazer pensar que a trajetória no ensino não seria, no caso das mulheres, uma escolha profissional deliberada, mas ligada a um dom ou vocação anteriormente conceituada. Nesse sentido, o dom ou a vocação para a docência é a 3ª categoria de análise e de discussão dos sentidos dessa carreira.



Tal vocação ou dom não é inata, mas uma descoberta que emerge no próprio exercício do trabalho, pois, de todo o professorado participante, apenas a educadora Luiza queria ser professora de EF antes de ingressar no curso:

[...] minha tia era professora de educação física na mesma escola que eu trabalho até hoje, e eu ia bastante com ela para a escola, e gostava, tinha um amor, comecei a gostar, achava legal aquela coisa do ginásio, dos alunos participando e tal, desde que eu estava na primeira série eu ia com ela, ela dava aula de dança uma época também, e eu assistia várias aulas, ginástica, vôlei, coisa assim, e então eu gostava, desde pequena eu já dizia que eu ia ser professora de educação física. E mais tarde eu acho que porque eu sempre gostei de participar dessas coisas, depois mais velha um pouco eu entrei para a dança, eu entrei para a ginástica, eu fazia natação, então era uma coisa que eu gostava, apesar de eu não ter ideia do que era realmente ser professora de educação física (Entrevista Professora Luiza, grifo nosso).

Notamos, também, que outros participantes relataram considerar necessário ter um dom ou uma disposição interior para ingressar na área:

[...] Faria tudo de novo, não me arrependo de nada que fiz. Mas como te disse, eu acho que a gente tem que ter alguma coisa que te leve aquilo ali, algum dom, alguma coisa assim. E eu acho que, querendo ou não, dentro das minhas dificuldades, das minhas falhas, acho que eu sou razoável dentro da minha profissão (Entrevista Professor Alex, grifo nosso).

Eu acho que tem que ter uma vocação, eu acho que tem que ter. Mesmo no caso assim, a minha família igual eu te falei, a minha tia foi professora, duas irmãs professoras, um irmão meu, esse mais velho é professor, já está aposentado como professor. Alguma coisa assim, tem que faz com que te leva para a docência, a vocação pode ser [...] com toda essa dificuldade financeira que eu acho que é mais assim, que te machuca [...] porque um professor não pode ganhar um salário decente? (Entrevista Professor João, grifo nosso).

Também foi apresentado o argumento de que tal disposição consistiria em um dom ou vocação para seguir na carreira docente, de que “é essa a minha vocação e deu” (Entrevista Professor Heitor) ou que “a batalha cotidiana, tão rica e tão difícil, mas que vale a pena para quem ama a profissão” (Entrevista Professora Luiza), mesmo em um contexto de precarização e desvalorização:

Tem que ter um dom, senão eu acho que não permanece. Eu acho que tu tens que gostar. E hoje mais ainda porque hoje está difícil, os jovens estão bem diferentes, bem difíceis. Então, tu tens que gostar, tu tens que querer, tu tens que gostar das pessoas. Principalmente isto é ter paciência, bastante paciência (Entrevista Professora Bianca, grifo nosso).

[...] eu acho assim: ou é pela vocação, por gostar muito, que aguenta o tranco. Ou às vezes eu vejo também pessoas muito frustradas que passam a vida inteira, acho, muito infeliz, pelo menos se é o que parece nas escolas assim são



peessoas que passam a vida inteira reclamando, mas não fazem nada para mudar [...] (Entrevista Professora Débora, grifo nosso).

Tem que gostar da coisa. Então eu acho que isso é durante um período que vai se provar se realmente tu tens jeito para aquilo ali ou não. Porque eu tive colegas que largaram, estavam fazendo faculdade de direito, estavam fazendo faculdade de outras coisas, com o que se formaram largaram a profissão de professor (Entrevista Professor Alex, grifo nosso).

Eu acho que precisa de uma certa, não sei se vocação, eu falei vocação, mas não sei se é vocação mesmo. Mas precisa ter um certo amor por alguma coisa que seja, ou por dar aula ou pelos teus alunos, ou por estar na escola. A gente vê muita gente que não gosta daquilo o que faz, mas eu vejo que a maioria das pessoas têm uma coisa assim, porque senão eu acho que acaba não ficando muito. Pode ser uma visão meio romântica de tudo, mas eu acho que tem que ter alguma coisa que faça ficar, não sei se seria vocação a palavra, mas tem que ter alguma coisa que te apegue aquilo, senão tu acabas mudando de profissão [...] (Entrevista Professora Luiza, grifo nosso).

Cremos ser necessário problematizar essa concepção. À luz de Marx (2010), a ideia de vocação como algo natural pode ser compreendida como uma forma ideológica de ocultar as condições materiais e históricas que estruturam o trabalho. O autor critica o modo como, no capitalismo, as relações sociais se apresentam como relações entre coisas, produzindo uma aparência natural que encobre a exploração e a alienação do trabalhador.

Assim, a noção de “dom” docente contribui para mascarar a precarização e justificar a resignação diante das condições adversas de trabalho, deslocando o foco das determinações sociais para o indivíduo. Nesse sentido, desmistificar essa naturalização implica compreender a docência não como resultado de uma essência, mas como uma prática social e histórica que requer formação, reflexão e luta por condições dignas, isto é, como um trabalho que, ao contrário da ideologia vocacional, demanda profissionalização e reconhecimento.

De acordo com os relatos, identificamos que uma possível vocação inicial, desde a infância, foi constatada somente com a Professora Luiza, que afirmou querer ser professora de EF desde pequena. Constatamos, portanto, que os demais docentes tiveram a vocação para a docência despertada no processo de exercício profissional, o que podemos chamar de “vocação tardia”, que não é uma característica inata ou divina, mas construída gradativamente a partir das impressões que a vida conferiu ao professorado participante da pesquisa, ou seja, a partir das experiências e da realidade concreta.

Ademais, a partir das falas do grupo docente, averiguamos que os meandros da escolha profissional pela carreira no magistério vão além de um “gostar do que faz”, “por fazer bem-feito” ou de uma realização profissional. Essa escolha também está atrelada à luta por uma educação pública de qualidade.

Portanto, a escolha profissional — embora influenciada por representações sociais —, no caso do professorado de EF participante desta pesquisa, pode ser compreendida como uma decisão



deliberada e consciente, que não teve como base a histórica feminização do magistério, mais presente na Educação Infantil e nos anos iniciais de outras áreas, como a Pedagogia.

3.4 O público e o privado ao longo da carreira docente

Observou-se, por meio dos relatos, que a maioria do professorado deste estudo, antes de ingressar na rede pública, atuou na esfera privada, seja na rede de ensino particular, seja no ambiente não formal, como em academias e outras áreas. Dos 11 docentes, três ainda trabalham na rede privada de ensino, e dois atuam na área não formal da EF. Assim, durante as entrevistas, surgiram comparações entre as exigências nas esferas pública e privada ao longo da trajetória profissional, o que constituiu a 4ª e última categoria a ser analisada e discutida.

O Professor Alex, que atuou por um longo período em uma pós-graduação de uma faculdade particular, considera que a educação no ensino privado se transformou em um negócio:

*Então **estive como docente de faculdade particular** durante um período, mas é diferente, eu acho que trabalhar numa faculdade privada e trabalhar numa faculdade pública, porque na faculdade privada os números de aprovação é uma coisa que fala muito forte, e hoje a gente sabe que **a faculdade privada virou um negócio**, e de repente tu tens que se submeter certas coisas na sua vida (Entrevista Professor Alex, grifo nosso).*

Por sua vez, o docente João acredita que toda a desvalorização da Educação Pública, a precarização e a intensificação do trabalho e do magistério estão relacionadas às esferas privada e pública:

*Então assim, eu acho que o que eles **estão fazendo é acabar com a educação, no mesmo sentido é terminar. Querem mesmo privatizar** (Entrevista Professor João, grifo nosso).*

Tal fato deixa dúvidas sobre o futuro da Educação pública entre os docentes:

*Está tudo cada vez pior assim. **Eu não sei o que é que vai ser da educação pública**, sinceramente. Fico com pena porque cada vez mais acho que os pobres daqui a pouco não vão ter mais chance de fazer uma faculdade, pelo o que eu vejo assim, **o Estado, eu acho que vai acabar privatizando tudo** e só vai cada vez mais os que tem mais vão conseguir mais e os que tem menos não vão conseguir. Entendeu? Ou vai ter uma revolução, porque não consigo ver uma mudança (Entrevista Professora Débora, grifo nosso).*

Para Marx (2013), as relações sociais e as formas de consciência são condicionadas pelo modo como a produção material da vida se organiza. Portanto, em cada época, a educação tende a refletir as necessidades e contradições do sistema econômico dominante. Desse modo, a educação e os processos educativos, assim como o trabalho, também são modificados de acordo com o modelo de produção de determinado momento histórico.

No caso atual, ela é influenciada pelo sistema capitalista, pelas tecnologias digitais, tendo passado do plano social para o individual. Desse modo, "a educação passou, pois, a ser concebida como



dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo" (Saviani, 2005, p. 22).

Portanto, "a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros" (Frigotto, 1993, p. 34) e, com a orientação das políticas públicas da educação e as mudanças ocorridas inicialmente a partir da década de 90, em que tem predominado um ideário neoliberal de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, o neoliberalismo adentra de forma mais efetiva nas diretrizes orientadoras da educação brasileira para atender às demandas do sistema produtivo econômico, ditadas por organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT).

Podemos considerar que essas mudanças redefiniram o papel do Estado que diz respeito à sua atuação na sociedade e fez surgir, por parte da classe burguesa, a necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais" (Gentili, 1996, p. 24).

Nessa perspectiva, conforme Frigotto (2005), com a crise do modo de produção capitalista, a teoria do capital humano vem sendo substituída pela sociedade do conhecimento, pela teoria da qualidade total, da pedagogia das competências e da empregabilidade, que coloca no próprio trabalhador e trabalhadora a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional.

Então, em relação à EF, ela poderá se transformar em uma educação de dominação e de produção de corpos brutalizados. Por isso, cabe à EF e a seus docentes, o papel de assumir uma posição política contra as tentativas de controle e de dominação dos corpos. Assim, a EF deve servir para viver, para existir, para aprender o respeito a si, ao seu corpo, e ao outro, ao corpo do outro, usufruindo assim das muitas criações humanas, inventadas com a mobilização de nossos corpos (Vago, 2019). Nesse ínterim, mais especificamente em relação à EF, Bracht (2001) nos revela que:

[...] para o projeto liberal-burguês de educação, a Educação Física (moderna) perde importância. O neotecnicismo do projeto liberal-burguês enfatiza de forma pragmática a preparação para o trabalho. Se esse neotecnicismo tem como foco as novas tecnologias do trabalho e a flexibilização das relações de trabalho que exigem um sujeito que se adapte rapidamente às novas exigências tecnológicas, e as relações de trabalho, que são capacidades fundamentalmente de caráter intelectual, por que desperdiçar tempo com a Educação Física no currículo oficial básico? (Bracht, 2001, p. 75-76)

Precisamos dizer, ainda, que a precarização da Escola Pública, citada pelo Professor João, tem um objetivo, qual seja o de fazer parte do processo para que ocorra a transferência da gerência das escolas públicas para a iniciativa privada e para as Organizações Sociais (OS), visando, nesse contexto, alterar profundamente o conteúdo e da forma como ocorre o trabalho pedagógico.

Esse reordenamento do trabalho escolar se materializa esvaziando e rebaixando a formação de amplos setores da classe trabalhadora e precarizando o trabalho de professores, professoras e



estudantes da escola pública. Trata-se, então, de “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (Gentili, 1996, p.19).

Os sujeitos entrevistados relataram, ainda, direitos existentes na esfera pública, como a estabilidade, que foi um dos motivos que os fez abandonar a esfera privada:

Como eu trabalhava numa escola pública municipal e numa particular junto. E aí, eu tive que optar. E aí então, aí eu achei melhor eu ficar na escola pública municipal que era o que eu tinha uma carga horária maior, e que era uma coisa que tinha estabilidade. No particular a gente não sabe o que vai acontecer [...] (Entrevista Professora Bianca, grifo nosso).

Foi notório que a existência de direitos como a estabilidade e dos planos de carreira (ainda que precários) constituiu um dos pontos importantes analisados para que esses docentes deixassem a esfera privada ou, então, para que diminuíssem a carga horária nessa esfera e ingressassem na função docente pública, pois esses direitos não estão presentes na esfera privada e, com as reformas administrativas de cunho neoliberal empresarial estão sob risco de acabar.

Nesse sentido, não é exagero afirmar que a educação e as escolas públicas, orientadas por políticas de cunho neoliberal, tornam-se funcionais ao capitalismo, mediadores dos interesses capitalistas a partir de sua ineficiência na transformação social:

A sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva à medida que a escola é desqualificada para a classe dominada. Para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (Frigotto, 1993, p. 224).

Gentili e Silva (1996, p. 12) afirmam que a função da educação neoliberal é “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho”. Assim, tal perspectiva defende que a educação e a escola devem usar uma ideologia neoliberal e transmitir somente os valores estratégicos e necessários para a manutenção do atual sistema vigente. Em síntese, deve-se investir na educação sob a perspectiva capitalista, promovendo, de alguma forma, a produtividade para o trabalho.

O prisma que regula tais ações, portanto, são os critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica, assim como, na sociedade capitalista, os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (Frigotto, 1993).

Nosso entendimento, nesse sentido, é que a precarização da escola pública atende a ofensivas mercantis e conservadoras sobre o sistema de ensino público que, ao precarizá-lo, transmite à sociedade e às novas gerações um conjunto de parâmetros reprodutivos gerais de que o sistema



privado funciona e é melhor do que o público, pois, numa estrutura societal, há a necessidade intrínseca da constituição de um complexo processo de internalização (Mészáros, 2008).

Entre essas ofensivas mercantis, podemos citar a relação entre Estado e o terceiro setor ou terceira via que, em muitos casos, já está presente nas regulações entre o público e o privado no âmbito da gestão da educação básica brasileira. Ademais, apesar de os docentes relatarem preocupação em torno da privatização da educação pública em geral, nos causou estranheza que não foi mencionado pelos mesmos que, especificamente na RMEPel, a Rede Comunitas, que já estabeleceu, desde o ano de 2013, uma parceria com diversos setores da Prefeitura Municipal de Pelotas, entre eles a Educação, instituindo ações de ordem público-privada. Cabe-nos indagar, portanto: Será que a EF está tão distante dessa discussão e do seu enfrentamento?

Viveiro (2019), ao analisar as Parcerias Público-Privadas (PPPs) no âmbito da educação pública na cidade de Pelotas-RS, do Programa Juntos, da Rede Comunitas, traz, entre outras conclusões, as seguintes considerações em relação a essas parcerias: a) introduzem métodos de gestão empresarial nas escolas, visando padronizar o aprendizado estudantil por meio de competências curriculares; b) os direitos sociais são submetidos à lógica do mercado; c) há uma adequação dos conteúdos escolares e presença de uma educação voltada para replicabilidade que iguala municípios e realidades distintas; d) o empresariado molda o setor da educação desde o seu planejamento, que perpassa o plano municipal de educação até a sua execução, estabelecendo parcerias e ofertando serviços que seguem uma linha mercadológica.

As reflexões docentes evidenciarem que, ao comparar as esferas pública e privada, percebem um movimento profundo de reconfiguração educacional, em que o Estado deixa de ser o principal garantidor do direito social e torna-se gestor de políticas orientadas à lógica do mercado. Esse deslocamento, conforme apontam Frigotto (1993, 2005) e Gentili (1996), é um pilar da racionalidade neoliberal, transformando a educação em serviço e não em um direito, guiada pela produtividade e competitividade.

No mesmo sentido, Viveiro (2019) demonstrou que as PPP's no campo educacional operam como instrumentos dessa racionalidade, introduzindo práticas de gestão empresarial, padronização curricular e mensuração de resultados, o que reduz a escola a uma instituição funcional ao capital.

Essa dinâmica expressa, como lembra Marx (2013), o modo pelo qual as formas de consciência e as práticas sociais refletem a organização material da vida em cada época histórica.

Assim, o que se observa nas falas dos professores e professoras deste estudo é a percepção — e também a denúncia — de que o avanço das parcerias e das lógicas mercantis na educação pública ameaça não apenas os direitos e a estabilidade do trabalho pedagógico, mas o próprio sentido formativo e emancipador da escola.

Reafirma-se, portanto, a urgência de resistir a essa tendência de subordinação da educação à economia, defendendo-a como um espaço de produção de conhecimento, criticidade e de transformação social.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há sentidos para o trabalho docente, e essa é a primeira consideração que depreendemos desse estudo, que objetivou analisar os sentidos da carreira docente para o professorado de EF da RMEPel com 20 ou mais anos de experiência no âmbito da profissão. Acreditamos, então, que, enquanto houver sentidos, existirá a luta pela melhoria das condições de trabalho, de valorização profissional, de transformação da realidade.

Ademais, vale destacar que, a partir desta pesquisa, emergiram quatro categorias de análise, que representam 04 sentidos da carreira, sendo que o primeiro foi o sentido da realização pessoal e profissional como professor e professora de EF, pois, apesar da desvalorização profissional, percebida ao longo de suas carreiras, o coletivo docente expressou um sentimento de realização tanto profissional quanto pessoal associado ao fato de serem professores e professoras da Educação Pública, pois tais sujeitos acreditam que possuem uma função social.

O segundo sentido da docência que encontramos foram as relações estabelecidas com o alunado ao longo da carreira, principalmente no que diz respeito à possibilidade de mudança e de transformação, além de poderem colaborar na formação de um ser e, de certa forma, serem exemplos e modelos a serem seguidos pelo alunado.

O terceiro sentido foi o dom ou a vocação para a docência, em que o professorado citou acreditar na existência de dom ou vocação para fazê-los permanecer na profissão e na carreira, mesmo precarizada. Em relação a esse fenômeno social, o denominamos como “vocação tardia”, pois a escolha profissional, mesmo resultante de algumas representações e condicionantes sociais, consideramos que foi uma escolha deliberada.

Por fim, o quarto e último sentido foi a relação entre o público e o privado na carreira docente, pois o ingresso na função docente e na esfera pública bem como a permanência na mesma se deu também devido aos direitos e às vantagens presentes na esfera pública em relação à esfera privada, como a estabilidade do cargo público, entre outros motivos. Nesse sentido, o professorado mostrou-se preocupado com o futuro da Educação Pública e com o fim de muitos direitos trabalhistas da esfera pública em relação ao ensino privado que, conforme mencionamos, já adentrou na RMEPel por meio das Parcerias Público Privadas (PPPs) e de Organizações Sociais (OS).

Finalmente, consideramos que essa pesquisa, dentro de suas limitações, buscou cumprir o dever de contribuir e de avançar na produção do conhecimento acerca da temática da carreira docente. Por conseguinte, as reflexões, as problemáticas, os desafios e as lacunas referentes à temática não se esgotam nesta pesquisa, ainda que esperamos que esse estudo contribua, subsidie e sirva de base para outros estudos.



5. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça.; FRANCO, Tânia (Orgs.) **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In CAPARRÓZ, F.E (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**, vol. 1, Proteoria: Vitória, 2001.
- FARIAS, G.O. *et al.* Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441–454, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75045>. Acesso em: 20 out. 2023.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, M. T. A. (org.) **Memória de Professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO CIA, G. VATA, M, e RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (org.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- GODTSFRIEDT, J. CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Corpoconsciência**, 19(2), 9–17.2016.
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- JUSTINO, F. H. **Nível de satisfação dos professores de Educação Física Escolar da Cida-de de Carmo do Rio Claro - MG**. 2011. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em



Educação Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Muzambinho, 2011.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Nova Cultural, São Paulo, 1996.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec-Abrasco, 1996.

MOREIRA, S. **Professor de Educação Física: Estás satisfeito com tua profissão?** 2010. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

RIGHETO, C. B. **Satisfação profissional dos professores de Educação Física da rede pública estadual de Florianópolis**. 2009. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n. 3, p. 209-222, jul./set., 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36º Ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SINOTT, E. C. *et al.* Síndrome de Burnout: um estudo com professores de Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 20, n. 2, p. 519-539, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1987.

VAGO, T. M. **Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais**. XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE) Natal (RN), 16 a 20 de setembro de 2019.



VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIVEIRO, L.K.B. **As Parcerias Público-Privadas no âmbito da Educação Pública na cidade de Pelotas-RS**. 2019. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia- Instituto Federal Sul-Rio-Grandense- Campus Pelotas, Pelotas, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Submissão: 28/10/2023

Aceito: 13/10/2025