

CONCEPÇÕES PÓS-CRÍTICAS DE TRABALHO DOCENTE: AS INFLUÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONCEPCIONES POSCRÍTICAS DEL TRABAJO DOCENTE: LAS INFLUENCIAS EM LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LA EDUCACION FÍSICA

POST-CRITICAL CONCEPTIONS OF TEACHING WORK: THE INFLUENCES ON THE ACADEMIC PRODUCTION OF PHYSICAL EDUCATION

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.51439>

Idayany Almeida¹

Michele Silva Sacardo²

Resumo: Este texto é parte dos resultados de uma investigação cuja temática foi analisar as concepções de trabalho docente nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil. O objetivo geral deste texto é apresentar as concepções pós-críticas sobre o trabalho docente advindas da análise da produção acadêmica em Educação Física. Conclui-se que a “epistemologia da prática” e o movimento do “professor reflexivo” se manifestam em 76% das investigações sobre trabalho docente. Necessita-se contribuir com as concepções críticas sobre trabalho docente para consolidação do sentido histórico da ação educativa.

Palavras-chave: Trabalho docente. Concepções pós-críticas. Epistemologia da prática. Produção do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Resumen: Este texto es parte de los resultados de una investigación cuyo tema fue analizar las concepciones del trabajo docente en las tesis y disertaciones de los Programas de Posgrado en Educación Física en Brasil. El objetivo general de este texto es presentar las concepciones poscríticas sobre el trabajo docente a partir del análisis de la producción académica en Educación Física. Se concluye que la “epistemología de la práctica” y el movimiento del “docente reflexivo” se manifiesta en el 76% de las investigaciones sobre el trabajo docente. Es necesario contribuir con las concepciones críticas sobre el trabajo docente para la consolidación del sentido histórico de la acción educativa.

Palabras clave: Trabajo docente. Concepciones poscríticas. Epistemología de la práctica. Producción de conocimiento. Programa de Postgrado en Educación Física.

Abstract: This text is part of the results of an investigation whose theme was to analyze the conceptions of teaching work in the theses and dissertations of the Graduate Programs in Physical Education in Brazil. The general objective of this text is to present the post-critical conceptions about the teaching work arising from the analysis of academic production in Physical Education. It is concluded that the “epistemology of practice” and the movement of the “reflective teacher” is manifested in 76% of investigations on teaching work. It is necessary to contribute with the critical conceptions about teaching work for the consolidation of the historical sense of the educational action.

Keywords: Teaching work. Post-critical conceptions. Epistemology of practice. Knowledge Production. Postgraduate Program in Physical Education.

O trabalho docente na produção acadêmica da Educação Física: aspectos introdutórios

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX, a partir de um conjunto de transformações no mundo do trabalho, aprofundam-se os processos que desqualificam e descaracterizam o trabalho na sua perspectiva ontológica. Nessa nova organização da sociedade do Capital, o trabalho e toda práxis social agudizam-se na alienação, e o ser humano torna-se um sujeito meramente físico, alienado em relação ao objeto de sua produção. Assim, ao momento do seu trabalho, ele perde sua identidade como ser humano, aliena-se de si mesmo e se aliena conseqüentemente dos outros seres humanos (MARX, 2010).

Como o trabalho docente não foge a essa realidade, torna-se compreendido como fornecedor de serviço do Estado capitalista. Desse modo, o trabalho docente caracteriza-se como uma profissão inserida na sociedade contemporânea, contraditória e fragmentada. Ele não se configura somente como uma atividade estritamente pedagógica, visto que também estabelece relações dialéticas frente à dupla face do trabalho: a que cria (ontológica) e a que destrói (capitalista).

Nessa perspectiva, o presente texto visa apresentar, como parte dos resultados de uma investigação, as concepções pós-críticas sobre o trabalho docente advindas da análise da produção acadêmica em Educação Física.

Para tanto, a primeira parte do texto trata, de forma sintética, das dimensões da categoria trabalho, na perspectiva de compreendê-lo como atividade vital (concepção ontológica) e sua transformação em atividade imposta. Trata ainda da dupla face do trabalho docente sob o domínio do capital.

Posteriormente, a segunda parte trata dos aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida; em seguida, dos principais resultados sobre as análises das concepções pós-críticas sobre o trabalho docente advindas da produção acadêmica em Educação Física.

Por fim, apresentam-se as reflexões e considerações finais advindas deste debate.

A dupla dimensão do trabalho: a deformação da ação educativa

O trabalho é ato fundante do desenvolvimento dos seres humanos e de toda história da humanidade. Toma-se uma passagem de Marx, proveniente de *O Capital*, que auxilia na compreensão dessa afirmação:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1988, p.142).

Daqui depreendem-se alguns elementos fundamentais, sendo o primeiro deles: o processo de trabalho como uma relação de mediação entre o ser humano e a natureza. O ser humano faz-se humano na sua relação de mediação com a natureza e com outros seres humanos. Isso significa dizer que é no ato do trabalho e na interação com a natureza que ocorre o processo de formação humana, que é uma parte da própria natureza, tal como infinitas outras, que, no processo de transformação da natureza, forma e transforma a si próprio.

Os seres humanos possuem a capacidade de articular no pensamento a forma de agir, de maneira que organizam na consciência as prévias condições necessárias para realizar uma ação. Esse momento de organização das ideias, de *idealização*, de planejar na consciência é o que Lukács (2007, p. 232) chamou de “prévia-ideação”, ou o “pôr teleológico do trabalho”, uma vez que o processo de trabalho é a objetivação de uma finalidade que foi mentalmente elaborada com o intuito de satisfazer alguma necessidade.

O caráter abstrato da prévia-ideação e a materialização do trabalho, ou seja, o produto construído, são algo que cumpre um papel muito significativo na vida dos seres humanos, pois, nesse sentido, é possível articular as dimensões do passado, a partir do acúmulo de muitos processos de trabalho concretizados que permitiram a construção, no presente, de ferramentas³ que abrem possibilidades de muitos outros processos de trabalhos futuros, mais complexos.

Ao conceber mentalmente algo que o trabalho pode transformar em realidade ou em objeto, o ser humano faz uma série de elaborações mentais que, novamente, pode se modificar por meio de transformações empreendidas na natureza, criando-se algo novo - o produto do trabalho. Desenvolve-se em ações o que antes estava no imaginário do trabalhador, ou seja, execução da “prévia-ideação”. Assim, tem-se o processo de “objetivação”.

Aqui é importante salientar um ponto crucial: embora o papel da “prévia-ideação” seja fundamental aos processos de trabalho, de um ponto de vista ontológico, ou seja, como processo de gênese, não é a consciência que cria/origina o trabalho, mas é o trabalho que cria a consciência. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Nas palavras de Lukács (1979, p. 40), “isso significa simplesmente que pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é. Mas disso não deriva nenhuma hierarquia de valor entre ser e consciência”.

O produto do trabalho é, portanto, natureza transformada, pois o produto do trabalho é aquilo que foi mentalmente elaborado e materializado por um indivíduo⁴. Esta elaboração mental é o trabalho do sujeito que se materializa, é a subjetividade do ser humano que a elaborou que se objetiva. Este é o processo denominado objetivação da subjetividade por meio do trabalho.

O trabalho é a práxis fundante do ser humano, aquilo que origina a ação, a reflexão e as novas ações que propulsionam o desenvolvimento histórico-social e cultural da humanidade. Em síntese, no processo de transformação da natureza, o ser humano também modifica a si próprio e esta ação cria uma nova “espécie”, o ser social.

A vida humana não se restringe aos processos de trabalho, por mais imprescindíveis que eles sejam. Muitas dimensões da vida humana não são direta e imediatamente trabalho, embora igualmente imprescindíveis para a sobrevivência social dos seres humanos. É importante destacar que, por mais que não sejam imediatamente trabalho, todas essas dimensões daquilo que compõe o universo da práxis social humana guardam relação, ora mais próxima, ora mais mediada, com o trabalho. Todas as dimensões da vida humana, desde seus aspectos mais coletivos aos mais mediados, dos mais objetivos aos mais subjetivos, articulam-se com o trabalho.

Conforme Lukács (2004, p. 62), o trabalho se converte em “modelo de toda práxis social”. O ser social possui uma relação visceral com o trabalho, uma vez que seu processo de gênese é mútuo, do humano origina-se o trabalho e do trabalho origina-se o humano. Assim, a forma de organização do trabalho refletirá em todas as dimensões da vida social.

Se o trabalho se afasta de sua condição de mediação entre ser humano e natureza, se se afasta da sua função de criação de coisas úteis (de “valores-de-uso”), se se afasta da sua condição humanizadora e, ao contrário, passa a desumanizar os seres humanos, logo, toda a esfera da práxis social será, em alguma medida, impregnada de alienação.

Segundo Resende (2009), o conceito de alienação somente se configurará como um conceito filosófico a partir de uma divisão entre sujeito e objeto no desenvolvimento de um longo processo histórico, pois “o aparecimento, a constituição e o amadurecimento desse conceito só serão efetivados com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo” (RESENDE, 2009, p. 58). Isso ocorre devido ao aparecimento das contradições próprias desse modelo de sociedade. Assim, durante o processo de desenvolvimento do capitalismo, homens e mulheres se defrontam com uma experiência inédita - o processo de alienação.

A alienação se torna efetiva no dia a dia dos trabalhadores, estando intrinsecamente ligada às condições de existência dentro de uma complexa organização societal capitalista. Sendo assim, ela se aprofunda em uma sociedade determinada e se alastra durante vários anos, e sua superação não se dará dentro da estrutura societal capitalista, embora, obviamente, se inicie dentro dela.

Mas “o fato de a alienação permanecer persistentemente no horizonte da realidade histórica não deve ser compreendida como um indicativo de que seja uma dimensão da ‘natureza humana’” (RESENDE, 2009, p.79). Nessa perspectiva, a autora afirma que a alienação não é algo natural e inerente à condição humana, o que abre possibilidades de transformação da atual conjuntura para que a alienação seja extinta da realidade histórica da humanidade.

Kuenzer (2010) afirma que estas duas dimensões do trabalho (a dimensão que cria e a dimensão que deforma) guardam entre si uma relação dialética, ao passo que elas se afirmam e se negam, fazendo do trabalho algo prazeroso, qualificador, pois produzem nossa condição de existência e humanização, bem como desqualificam e causam dor, por nos proporcionar alienação, precarização, entre outros.

Tendo em vista essa dupla dimensão do trabalho docente, esse é compreendido como uma ação inserida no trabalho educativo que contribui socialmente para a humanização dos estudantes. Esse processo é uma ação intencional que se dá pela disseminação do saber sistematizado e que possibilita, aos sujeitos que com ele se encontram, analisar a realidade sob o ponto de vista da sistematização do conhecimento advindo do trabalho como atividade fundante do ser humano (SAVIANI, 2011a).

O trabalho docente é uma derivação, uma forma de manifestação do trabalho como elemento fundante do ser humano e da sociabilidade humana. O processo de trabalho – transformação da natureza para satisfação das necessidades humanas - desencadeia o desenvolvimento da sociabilidade humana e isso se manifesta na necessidade de criação de formas de inserção das novas gerações no mundo. Do trabalho surge a necessidade do trabalho educativo, que, para Saviani (2011a), é

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011a, p.13).

É por meio do trabalho que os indivíduos se tornam seres humanos. Por conseguinte, é por meio do trabalho que se desenvolve e se constrói a história, pois tudo que não é advindo da natureza é produzido historicamente pelos seres humanos, inclusive a sua humanidade.

No entanto, na lógica da sociedade capitalista, a docência percorre a dupla face do trabalho e, com as condições estruturantes do capitalismo, o trabalho docente se defronta com o caráter desfigurado do trabalho. O trabalho docente perde sua dimensão criadora, formativa e humanizadora, passando a atender as necessidades de perpetuação e acumulação de capital.

Trajetória metodológica para a compreensão do trabalho docente na produção acadêmica da Educação Física

A pesquisa realizada foi de origem bibliográfica, em quatro fases características, sendo elas: a identificação, a localização, a compilação e o fichamento.

Para a fase da identificação, buscou-se pelos programas de pós-graduação em Educação Física (PPGEF), sendo então necessário acessar a Plataforma Sucupira⁵. Na página inicial, acessou-se o *link* de “Cursos recomendados e reconhecidos”, o que possibilitou a busca de programas por área de avaliação. Dessa forma, foi selecionada a área da Educação Física. Por fim, foram selecionados os cursos específicos da Educação Física⁶.

Com isso, verificou-se a existência de 35 cursos de pós-graduação que estão localizados em 32 Instituições de Ensino Superior (IES). Desses 35 cursos, 12 são apenas de mestrado, 21 de mestrado e doutorado e 2 de mestrado profissional.

A segunda fase consistiu na visita aos *sites* dos PPGEF identificados para realizar a localização das teses e dissertações, o que ocorreu de duas maneiras. A primeira delas foi acessando os *links* que

conduziam aos *sites* dos programas de pós-graduação que estavam disponíveis no *site* da Plataforma Sucupira. Então, no *site* de cada programa, foi realizada a busca pelo banco de teses e dissertações, que por vezes estava localizado no próprio *site* do programa, mas que em algumas vezes estava localizado nos repositórios de teses e dissertações ou bibliotecas da Instituição de Ensino Superior (IES). A segunda maneira foi acessando o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁷), uma forma de assegurar que a busca contemplasse todas as produções. Foram encontrados 5.004 trabalhos de teses e dissertações de maneira geral, disponíveis nos *sites* consultados.

Nesses 5.004 trabalhos, foram realizadas as buscas pelo descritor “trabalho docente”. A partir dessa busca, foram levantados 45 trabalhos que tinham esse descritor selecionado no título, nas palavras-chave ou no resumo. Posterior a esse levantamento inicial, houve o momento de verificar o conteúdo do trabalho a fim de averiguar se a tese ou dissertação se enquadrava como fonte dos dados procurados. Para isso, a produção deveria ter o “trabalho docente” como tema central, ou fazer a sua conceituação. Chegou-se ao número de 25 trabalhos em que o trabalho docente se encontrava como tema central.

Os dados empíricos coletados apresentam 7 IES pertencentes ao grupo de teses e dissertações coletadas para a pesquisa, sendo 8 cursos representados: 2 de doutorado (UFRGS e UFSC) e 6 de mestrado (UFPB, UFPEL, UnB e Unicamp). Ao total, foram selecionadas 19 dissertações e 6 teses que tinham como temática central o trabalho docente.

A quarta e última fase da coleta de dados foi a leitura e fichamento das teses e dissertações compiladas. Nessa fase, foi realizada uma documentação das teses e dissertações selecionadas a fim de localizar nos textos, de maneira mais precisa e pontual, os elementos pertinentes para o estudo.

Após esse levantamento, identificação e seleção das produções científicas que pertencem ao escopo desta investigação, passou-se para a elaboração de três relatórios configurados nas planilhas MS Excel, cujo objetivo foi registrar as informações específicas contidas nos trabalhos. Os relatórios são: 1 – Relatório para coleta da caracterização, 2 – Relatório para coleta das concepções e 3 – Relatório para coleta dos referenciais teóricos.

Para este texto, o terceiro relatório foi elaborado visando à coleta dos principais autores citados que fundamentaram teoricamente a compreensão sobre trabalho docente, contendo: código de registro da produção, ano de defesa, referências bibliográficas dos autores que fundamentaram a interpretação e a tipologia documental da referência.

Buscou-se analisar, nas teses e dissertações, como os autores apresentaram a especificidade do trabalho docente, como ele é desenvolvido, quais as condições em que ele se manifesta, bem como a concepção de trabalho docente tratado e desenvolvido, a matriz epistemológica a qual esta concepção está vinculada e quais autores fundamentaram a referida concepção.

Concepções pós-críticas de trabalho docente: as influências de Maurice Tardif, Claude Lessard, António Nóvoa e Elisandro Schultz Wittizorecki

Na categoria “Concepção pós-crítica de trabalho docente”, estão aqueles que construíram a compreensão de trabalho docente atribuindo ao professor características das competências, do professor reflexivo e da epistemologia da prática. Esses autores se fundamentaram em um referencial teórico pós-moderno para formular a sua concepção. Para a realização das análises, foram selecionados os autores com maior representatividade de citações nas produções científicas, sendo eles: Maurice Tardif, Maurice Tardif e Claude Lessard, António Nóvoa e Elisandro Schultz Wittizorecki (vertentes pós-críticas).

Foram levantadas três subcategorias que conduziram as análises desta investigação: o professor reflexivo na proposta da epistemologia da prática, crítica romântica ao capitalismo e a escola como instituição primordial para a transformação da realidade. O objetivo desse tópico foi de realizar as mediações e anunciar as contradições entre as principais ideias tratadas pelos autores nos livros e como os autores das teses e dissertações que fazem parte desta investigação se apropriaram dessas ideias e utilizaram-nas para a produção do conhecimento sobre trabalho docente na Educação Física.

As influências pós-críticas de Maurice Tardif e Claude Lessard

As formulações de Maurice Tardif foram utilizadas como fundamentação teórica por 11 autores em suas produções científicas, representando 44% do escopo desta investigação.

O principal trabalho citado pelos autores foi a obra *Saberes docentes e formação profissional*, que é composta por um total de oito ensaios que tratam dos saberes docentes em seu trabalho e o saber dos professores em sua formação. A proposta do autor é fazer com que se rompa com o mentalismo e o sociologismo na formação e no trabalho docente. Para isso, Tardif (2007) sugere uma epistemologia da prática profissional com a finalidade de revelar a natureza do saber no trabalho docente para construção da identidade profissional dos professores.

Outra obra de expressão significativa foi o livro de Maurice Tardif e Claude Lessard, *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. As duas obras mencionadas se complementam e partem de referências que dialogam entre si. Esta obra representa a fundamentação teórica de nove autores em suas produções científicas identificadas e analisadas neste trabalho. Somados aos autores que se utilizaram da obra de Tardif, tem-se um total de 14 autores que utilizaram os dois referenciais em suas produções, caracterizando 56% do total de produções científicas desta investigação.

Tardif e Lessard (2014) anunciam que o objetivo da obra é a análise do trabalho dos professores com os alunos que, além de sujeitos autônomos de suas próprias histórias, também são objeto do trabalho docente, e esses se encontram em constante interação. Para cumprir esse objetivo, os autores desenvolveram sete capítulos que caracterizam o trabalho docente na estrutura escolar.

Tardif (2007, p. 250) levanta, em sua obra, quatro crises do profissionalismo: “a crise da perícia profissional”, aquela relacionada aos conhecimentos e técnicas próprias da função da profissão; “crise

com a capacidade de formação proporcionada pela universidade”, que questiona a capacidade da universidade de formar para a realidade do trabalho profissional; “crise do poder profissional”, que se estabelece na relação entre profissional e cliente, uma vez que o profissional pode ser questionado sobre suas competências para exercer sua profissão; e “crise da ética profissional”, que são os valores que devem guiar os profissionais. A partir da exposição dessas crises do profissionalismo, surge a urgência da questão da epistemologia da prática profissional no ofício do professor.

A epistemologia da prática profissional é considerada por Tardif (2007, p. 255) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”, sendo notórios o caráter de utilidade prática dos conhecimentos profissionais e a utilização concreta dos saberes na prática laboral. Tardif (2007, p. 257) menciona que “não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” e que esse distanciamento entre o conhecimento universitário e os saberes profissionais pode assumir outras formas, “podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica dos profissionais, ou assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática”.

Duarte (2003) afirma como este posicionamento de sujeição dos conhecimentos universitários à incorporação prática da profissão tende a mostrar a irrelevância, ou o prejuízo do saber teórico, científico, proveniente da formação acadêmica de professores, bem como a pesquisa educacional. Essa forma de se compreender o trabalho docente e a formação de professores é a expressão latente do caráter idealista do movimento das teorias pós-modernas.

Destaca-se, entre as dissertações analisadas neste estudo, o trabalho de Bezerra (2012, p. 58), que se utiliza do pensamento de Tardif para reforçar que os saberes e as experiências no âmbito universitário “contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Essa afirmação reduz o conhecimento elaborado durante a formação acadêmica à sua função prática utilitarista, dando ênfase à fragmentação e hierarquização do conhecimento humano e de suas capacidades. Atribuir maior valor àquilo que pode ser útil na atividade prática é desconsiderar as capacidades de formação integral dos sujeitos, uma vez que esses são capazes de teorizar, refletir, filosofar, praticar, sentir, e todo conjunto de possibilidades que se pode realizar. Moraes (2009) afirma que o conhecimento tratado dessa forma é hierarquizado por sua utilidade, tornando-se aceitável por sua operacionalidade, adequação empírica e pela utilidade instrumental.

Outro estudo analisado foi o de Cosmo (2015, p.78), que, em sua dissertação que trata da subjetividade do trabalho docente, assevera que essa subjetividade é resultado das influências sociais, econômicas, políticas e culturais, ressaltando a dialética entre o sujeito individual e social, pois o meio influencia, mas os indivíduos contribuem para a formação da sua realidade. Cosmo (2015) destaca, porém, que os processos constitutivos do “ser-professor” estão relacionados a um “saber-fazer” dessa profissão, e que os conhecimentos e o “saber-fazer” que o professor possui são provenientes da sua própria atividade estruturada e orientada por ele mesmo. Mesmo que o autor aponte a relação dialética,

esse “saber-fazer” enquanto constituidor do “ser-professor” se configura como uma contradição. O saber-fazer, no seu estudo, não está relacionado à formação social, histórica, política, econômica ou cultural do professor, mas sim a sua própria atividade, sem mediações, ou pelo menos não anunciadas pelo autor.

A tese de Conceição (2014), ao tratar dos saberes da experiência, destaca a afirmação de Tardif (2007, p. 39) em que define o professor ideal como aquele que deve ter conhecimento “da sua matéria, sua disciplina e seu programa”, possuir alguns conhecimentos sobre as ciências da educação e pedagogia e “desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Afirmar que o saber prático deve ser com base na experiência diária do professor com seus alunos é considerar como estratégia única a racionalidade prática, visto que a prática pedagógica se encerra na adaptabilidade cotidiana.

A racionalidade prática deforma o conhecimento teórico, científico, filosófico, na medida em que a prática do professor se torna uma “peneira” dos conhecimentos fazendo uma seleção daquilo que for útil independentemente da concepção de educação ou orientação epistemológica que a teoria tenha. Nas palavras de Tardif (2007, p. 263), “os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade” e “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”.

Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase que exclusivamente ao limite intraescolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a ideia de conflito, o reduz à imediatividade das diversidades individuais ou, no máximo, das de grupos. (MORAES, 2009, p. 592).

Não cabe aqui desmerecer a importância da experiência empírica, o conhecimento tácito da prática cotidiana. Defende-se aqui que a elaboração teórica e científica surge da realidade concreta e não meramente do mundo das ideias. Isso porque a crítica elaborada a essa forma de racionalidade prática está pautada pela insuficiência de compreensão da complexidade dos fenômenos da realidade. Limitar o conhecimento à solução de problemas cotidianos de uma microrrealidade (a da “sala de aula”) é apagar uma trajetória histórica e política de busca por legitimidade do trabalho docente.

Ao analisar a tese de Rezer (2010), vê-se que o autor cita, por várias vezes em seu texto, a ideia de Tardif (2007) em que o objetivo último do professor está em formar alunos que consigam dar sentido à própria vida e às próprias ações e não precisem mais de professores. Essa visão de educação muito se articula ao pensamento neoescolanovista amplamente disseminado na década de 1990, sobretudo pelo conteúdo do “Relatório Jacques Delors – Educação: um tesouro a se descobrir”, publicado pela Unesco. Esse pensamento se reforçou com as políticas de Estado com o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelas ações do MEC como base de direcionamento dos currículos das escolas do Brasil. Essas articulações entre documentos orientavam sobre a necessidade de capacitar os alunos para a aquisição de saberes e competências para aprender a aprender como uma forma de educação permanente (SAVIANI, 2011b).

Na análise da dissertação de Pereira (2009), vê-se a concordância com o pensamento de Tardif (2007) ao afirmar que a organização dos saberes docentes se baseia nas ações práticas do professor, pois

[...] é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes, rompendo assim com a perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos apenas, entendendo-o também como produtor, o que possibilita perceber os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno e outros elementos que compõem seu trabalho. (PEREIRA, 2009, p. 187).

Este saber baseado na prática articula as situações reais e apresenta um caráter parcial, inclusive para o próprio discurso das competências. Segundo Kuenzer (2002), as ideologias do campo das competências são instáveis e tornam-se anacrônicas; as articulações entre as dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas não têm sido mais suficientes para o próprio mercado, passando a ser necessário o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos. Entretanto, o primordial aqui não seria a busca por uma corrente unificada sobre as teorias das competências, mas sim apresentar possibilidades de emancipação frente a essa ideologia.

Algumas análises de Tardif e Lessard (2014), de certa forma, mostram como o ambiente escolar não é um espaço neutro para o desenvolvimento de atividades educativas. Explicitam que, historicamente, a organização da escola tem se relacionado aos modelos organizacionais do trabalho. Sendo assim, “ela é uma organização central da sociedade industrial e nos Estados-Nações” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

Para fundamentarem essa afirmação, os autores levantaram duas teses. Conforme a primeira, “pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução de trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 25). Na segunda, “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização do seu trabalho” (Idem).

Essas teses, ao serem tratadas pelos próprios autores, ganham espaço de análise privilegiado dentro das próprias escolas. Há o reconhecimento que fatores externos, principalmente os relacionados às organizações econômicas, interferem diretamente no trabalho docente. No entanto, a escola e conseqüentemente o trabalho dos professores são a fonte de investigação inicial e final.

Coutinho (2010) afirma que há um movimento de crítica romântica ao capitalismo, que denuncia a realidade social, considerada fonte de dissolução da subjetividade e de desumanização, mas que, ao mesmo tempo, rejeita a razão que se confunde com as regras formais que são predominantes nas práxis técnicas e burocráticas.

A forma como Tardif e Lessard (2014) organizam e expõem suas análises exprimem esse conformismo tratado por Coutinho (2010) sobre um processo fetichizador em que determinadas formas no mundo capitalista são tomadas em sua imediaticidade e convertidas em uma espécie de condição

humana. “A destruição da razão, o abandono da ontologia humanista e da concepção dialética da história, não poderiam conduzir a outro resultado” (COUTINHO, 2010, p. 50).

Essa forma de crítica romantizada ao capitalismo aparece em algumas investigações aqui analisadas. Uma das características desses trabalhos é a realização das análises a partir de uma realidade local sem estabelecer outros tipos de relações com outros contextos mais amplos. O ciclo de investigação se inicia e finaliza no mesmo *locus* sem que sejam levantadas as contradições que revelem a essência do real. A preocupação com o conteúdo objetivo do mundo retirando seu caráter histórico dialético é simples epistemologia, sendo esse o sentido da crítica estabelecida.

Tem-se, como exemplo, a dissertação de Pozzatti (2012). Vê-se que a autora se preocupa em pensar o trabalho docente na complexidade de seus determinantes, e por isso busca ir “além das discussões sobre currículo, disciplinas, conteúdos abordados, didáticas e estratégias pedagógicas, comumente presentes nas investigações sobre o Trabalho Docente” (POZZATTI, 2012, p. 109). Entretanto, ao averiguar suas investigações, vê-se que a autora continuou restrita ao ambiente escolar e às percepções dos professores, uma vez que ela verificou as aproximações dos professores com o Projeto Político Pedagógico da instituição, quais os planos de cargos e salários, as remunerações e rendas, relação com a comunidade escolar, estrutura física e material, organização dos tempos de trabalho, a satisfação e motivação dos professores.

Considera-se a importância de se compreender a realidade mais restrita, pois ela compõe a essência dos fenômenos, mas não de maneira isolada. Conforme Coutinho (2010), a parcialidade substitui a essência ontológica da totalidade pela reprodução imediata da aparência, configurando-se em uma práxis técnica.

Essa lógica perpassa vários trabalhos analisados, como os de Pereira (2009), Nascimento (2011), Bezerra (2012), Conceição (2014) e Mendonça (2016), apresentando uma estrutura similar de análise da realidade a partir de um *locus* específico do trabalho docente, sem que as questões mais amplas que circunscrevem o objeto da investigação sejam levadas em consideração.

Em outros trabalhos analisados, como os de Bossle (2008), Rezer (2010), Borba (2015), a práxis técnica, ou a reprodução imediata da aparência, se dá de forma um pouco mais sutil. Toma-se como exemplo a dissertação de Borba (2015) que trata da micropolítica escolar e do trabalho docente do professor de educação física em uma escola estadual. Ao desenvolver seu estudo sobre a micropolítica no contexto escolar, o autor compreende que ela seria limitada se não tratasse da macropolítica, principalmente no contexto educacional. Em suas palavras, “é preciso considerar as influências das macropolíticas, tanto em nível internacional como em nível nacional na micropolítica escolar” (BORBA, 2015, p. 45). Porém, ao realizar suas análises, as questões relacionadas às macropolíticas são anunciadas como forma de apresentação de um contexto mais amplo do qual a micropolítica faz parte. Como não são levantadas as problematizações, as contradições, os limites dessas relações, recorre ao mesmo movimento dos autores que desenvolveram seus trabalhos a partir de um pequeno contexto e se encerrou nesse mesmo contexto.

As influências pós-críticas de António Nóvoa

As ideias de António Nóvoa foram utilizadas como fundamentação teórica por nove autores em suas produções científicas, representando 36% do escopo desta investigação. Tomam-se como base os três textos que foram mais utilizados nas teses e dissertações.

No texto “Os professores e as histórias de suas vidas”, presente no livro *Vidas de professores*, Nóvoa (1992) estabelece relações entre a construção do profissionalismo, da identidade dos professores e suas histórias de vida. O autor realiza um resgate histórico apontando que o processo de racionalização do ensino dividiu o aspecto pessoal do aspecto profissional dos professores, gerando crises de identidade. Nóvoa (1992) afirma que é no processo de construção da identidade docente que o professor produz sua maneira de ser professor. Então, levanta críticas sobre o modo de produzir os saberes da formação docente e propõe que os conhecimentos estejam mais próximos da realidade cotidiana dos professores.

Nóvoa (1995), ao tratar do processo histórico da profissionalização docente, no capítulo “O passado e o presente dos professores”, presente no livro *Profissão professor*, faz um traçado da constituição do trabalho docente desde a segunda metade do século XVIII e aponta os enfrentamentos que os professores em Portugal viveram e vivem para adquirir maior autonomia pedagógica e autonomia na gestão da própria profissão. O autor desenvolve um esboço de modelo de análise da profissão docente a partir de sete propostas: o exercício da função de professor como principal atividade da profissão docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício do trabalho docente; criação de instituições específicas para a formação de professores; constituição de associações profissionais de professores; construção de um corpo de conhecimentos e técnicas; elaboração de um conjunto de normas e valores e um estatuto social e econômico dos professores.

Já no texto “Formação de professores e profissão docente”, presente no livro *Os professores e sua formação*, Nóvoa (1997) realiza alguns apontamentos históricos acerca da consolidação do trabalho docente até estabelecer debates recentes sobre os professores e sua formação no contexto de Portugal. Em sequência, o autor levanta três propostas para se pensar a formação de professores: desenvolvimento pessoal na produção de vida dos professores; desenvolvimento profissional na produção da profissão docente; e desenvolvimento organizacional que irá produzir a escola.

Nóvoa (1995) levanta vários elementos para se refletir as transformações ocorridas na formação e atuação docente. No entanto, é possível levantar algumas limitações nas elaborações do autor que influenciam a construção da concepção de trabalho docente dos autores das teses e dissertações investigadas. Ao apresentar as configurações do trabalho docente e como elas se modificaram até sua estrutura no século XX, o autor levanta alguns determinantes, principalmente o Estado, mas não é anunciado que Estado é esse. Também não são mencionadas as contradições, mediações, relações com a economia/mercado, forma de organização e produção da sociedade. Considera-se que essas relações são fundamentais para se compreender a totalidade do objeto, e assim desvelar sua essência.

Essa característica se apresentou também nos trabalhos que se fundamentaram em Tardif (2007) e Tardif e Lessard (2014) e aparece de maneira mais sutil nos trabalhos que se fundamentaram nas formulações de António Nóvoa.

Ao observar as dissertações de Nascimento (2011) e Bezerra (2012), vê-se que a construção das análises e da concepção de trabalho docente segue uma estrutura similar, pois os autores apresentam alguns elementos que permitem uma contextualização com questões mais amplas que influenciam diretamente o trabalho docente. Essas não são tratadas nos capítulos teóricos ou nas análises e considerações finais, pois são apenas mencionadas introdutoriamente.

Já os trabalhos de Mendonça (2016), Cosmo (2015) e Lourenço (2009) tratam desse aspecto com mais sutileza. Os autores anunciam, em alguns momentos, elementos determinantes do contexto amplo para a caracterização do estudo. Tratam desses elementos nos capítulos teóricos, mas não foram realizadas as mediações nas análises com contexto institucional. Eles anunciam esses determinantes, mas, para realização das análises, limitam-se às narrativas dos sujeitos, às práticas profissionais e às características das instituições.

Para exemplificar, na dissertação de Mendonça (2016, p. 51), o autor afirma que, “analisando criticamente, veremos que, em geral, no mundo capitalista neoliberal em que vivemos, a educação atualmente serve para formar mão de obra qualificada e favorecer a reprodução e acumulação do capital privado”. A partir dessa afirmação, o autor desenvolve várias linhas para refletir sobre esses determinantes, mas, no momento de tratar da realidade específica do seu campo de investigação, esses determinantes se esvaem. Eles aparecem, mas permanecem em segundo plano, e a prática dos professores anunciadas por meio das narrativas de suas experiências são tratadas sem mediações com o contexto anunciado pelo autor.

Nessa mesma lógica, Nóvoa (1997) propõe que os professores se assumam como produtores de sua profissão, mas, para isso, devem ocorrer mudanças nos profissionais e nos contextos em que esses profissionais intervêm. Transformam-se os profissionais e concomitantemente ocorrerá a transformação da escola.

Concorda-se que, para as mudanças ocorrerem, é necessário um posicionamento político intencional por parte dos professores, mas que esse processo é composto por enfrentamentos para além do ambiente escolar, que estão relacionados com questões amplas, próprias da luta de classes, do enfrentamento entre capital e trabalho, para que, então, os professores consigam transformações profundas a nível de formação, identidade docente, legitimidade e reconhecimento profissional.

No entanto, com as investigações das teses e dissertações, essas propostas são vistas com base nas transformações da prática profissional e, conseqüentemente, na transformação das instituições de ensino. Como exemplo, têm-se as investigações de Bezerra (2012), Nascimento (2011), Cosmo (2015) e Mendonça (2016).

Em algumas investigações, encontram-se várias contradições referentes à construção da concepção de trabalho docente e ao desenvolvimento da investigação que acaba por se limitar às questões

individuais do professor e às instituições de trabalho, como se verifica na tese de Wittizorecki (2009). Esse autor trata das mudanças sociais nos trabalhos dos professores da Rede Municipal de Porto Alegre e afirma que o trabalho docente está inserido em uma sociedade em crise, seja ela social, política, econômica ou cultural. Nesse sentido, afirma que a função do trabalho do professor, que é ensinar, tem se transformado e adquirido características próprias de uma sociedade pós-moderna. Essas características giram em torno de prezar por alguns valores éticos, como o respeito às diferenças de gênero, raça, religião, entre outros.

A partir dessa exposição, Wittizorecki (2009) delimita seu estudo às histórias de vida dos professores pesquisados, sem estabelecer mediações com o contexto mais amplo por ele apresentado, mostrando as modificações, limitações e possibilidades dentro da realidade escolar que ele investigou.

Busca-se aqui mostrar a necessidade de construção do conhecimento sem indissociações ou hierarquizações entre a teoria e a prática. Conforme Silva (2008), a teoria possibilita o conhecimento da realidade e a proposição de finalidades para sua transformação. Como a atividade por si só não é suficiente para produzir transformação, é preciso atuar na realidade, e a principal forma de atuação é o trabalho. Por meio do trabalho, é possível articular teoria e prática conformando uma práxis transformadora, pois “se sobre o real deve-se elaborar uma teoria que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado, capaz de agir política e filosoficamente na esfera pública” (SILVA, 2008, p.139).

Outros elementos de destaque são as propostas de Nóvoa (1995) com base nas proposições de Donald Schön, que priorizam a valorização da prática e da reflexão sobre a prática como uma forma de produção de consciência crítica e de ação qualificada, principalmente para romper com a racionalidade técnica. Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*”.

Nóvoa (1997, p. 27) ainda afirma que os problemas da prática profissional comportam situações problemáticas de complexidade e incertezas e, com isso, os profissionais são obrigados a resolverem esses conflitos de maneira única, visto que “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Esse movimento acontece nas teses e dissertações investigadas e dá corpo à fundamentação da concepção de trabalho docente de autores como Mendonça (2016), Conceição (2014), Bezerra (2012) e Nascimento (2011).

Bezerra (2012), em sua dissertação, afirma que o professor é aquele que dá intencionalidade em suas ações e que leva em consideração os seus anseios individuais, pois, caso contrário, perde sua identidade e o sentido e significado do seu trabalho. A autora salienta que há um movimento de reconfiguração do professor como profissional que reflete sobre sua prática e constrói seus saberes na experiência prática, ocorrendo a retomada da sua autonomia. A autora compreende que uma adesão à profissão docente de maneira compromissada, que leva em consideração as dimensões políticas e pedagógicas, pode oportunizar o trabalho colaborativo, reflexivo e afetivo que auxiliam na construção

do conhecimento, contribuindo com uma “identidade reflexiva e colaborativa do professor” (BEZERRA, 2012, p. 99).

Na dissertação de Conceição (2014), o autor compreende o trabalho docente como um trabalho intelectual, em que o professor deve sempre desempenhar um papel crítico-reflexivo sobre a realidade de seus alunos e de suas ações como professor, que devem ser de transformação social: “o professor deve se libertar e construir seu conhecimento a partir das questões educacionais que envolvem seu cotidiano” (CONCEIÇÃO, 2014, p.72). Dessa forma, o autor assegura que o professor como intelectual é capaz de gerar mudanças na educação, pois esse pensará e refletirá sobre as relações e sobre o seu trabalho.

A noção de formação para ação e a reflexão da ação reforçam a noção de prática limitada ao saber fazer no ambiente restrito da sala de aula e da escola, reduzindo o trabalho docente a técnicas com base nos acontecimentos cotidianos, que por si só já são limitados a contextos fragmentados.

Segundo Silva (2008), a racionalidade técnica e a dicotomia entre teoria e prática não são superadas com proposta de mudança curricular para formação com base na reflexão da prática, “pelo contrário, tudo isso pode reforçar uma racionalidade mecanicista e reprodutivista, reduzindo a ideia de reflexão e construção do conhecimento na ação” (Ibidem, p. 137).

Silva (2008) mostra a necessidade de reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientem a prática, mas, para isso, é fundamental que a formação possibilite a construção de significados para a reflexão e a ação.

Reivindicamos uma valorização da prática como ponto de partida da reflexão, porém dentro de um movimento dialético que revele as contradições e mediações dessa prática, utilizando de conceitos e categorias teóricas e principalmente recuperando uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e principalmente do trabalho docente, tomando-o como princípio educativo, evitando, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta em praticismo. (SILVA, 2008, p. 138).

A proposta de reivindicação da valorização da união entre teoria e prática no campo educacional, principalmente na relação entre formação e atuação docente, consiste em construir uma perspectiva de totalidade baseada na historicidade, na consciência política, social e cultural e na intencionalidade da ação de intervenção com vistas à transformação radical da sociedade e emancipação humana.

Os desdobramentos das concepções pós-críticas no campo da Educação Física: as influências de Elisandro Schultz Wittizorecki

A dissertação de Elisandro Schultz Wittizorecki, intitulada *O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*, foi citada por nove autores em suas produções científicas com vistas a fundamentar e construir suas concepções de trabalho docente, representando 36% do escopo desta investigação.

Wittizorecki (2001), em sua dissertação, apresenta seu entendimento sobre trabalho docente como sendo o conjunto de atividades que estão relacionadas com as aulas ministradas pelos professores, com a participação em reuniões e assembleias de cunho administrativo, pedagógico, e relacionadas à comunidade escolar, com o planejamento, execução e avaliação da sua prática pedagógica, com o atendimento aos pais e responsáveis pelos educandos, com a elaboração e manutenção dos materiais utilizados nas aulas, com a participação efetiva em atividades e eventos promovidos na escola e pela escola, além dos processos de reflexão sobre a prática, envolvimento e participação nas atividades formativas.

A investigação de Wittizorecki (2001), como referencial teórico para a construção da compreensão de trabalho docente dos demais trabalhos investigados, possui uma característica diferente dos demais referenciais (TARDIF, 2007; TARDIF; LESSARD, 2014; NÓVOA, 1992, 1995, 1997) já tratados anteriormente. O estudo desenvolvido por Wittizorecki (2001), por ter contemplado investigações sobre a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, serviu de orientação para as outras investigações nesse mesmo *locus*. Dos nove trabalhos que se fundamentaram em Wittizorecki (2001), oito estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal de Porto Alegre.

Dessa forma, as teses e dissertações que buscaram Wittizorecki (2001) como base de fundamentação teórica, buscou-o numa perspectiva de caracterização do trabalho docente frente às categorias levantadas pelo autor, como se pode observar na dissertação de Lourenço (2009), o qual afirma que,

[...] tomando como uma das referências os estudos de Wittizorecki (2001) sobre o trabalho docente na RME/POA, no qual, entre outras afirmações, descrevia os acordos e combinações dos professores e alunos como peça-chave na dinâmica dos seus cotidianos, resolvi observar durante essa investigação do que estaria impregnada esta comunicação e esta relação. (LOURENÇO, 2009, p. 159).

Mas, ao tratar destes aspectos sobre a relação professor-aluno, Lourenço (2009) toma como referencial os estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard, bem como os de Angel Pérez Gómez, um dos principais referenciais do próprio Wittizorecki (2001).

O mesmo se desenvolve no trabalho de Bossle (2008), pois o autor cita a concepção de trabalho docente de Wittizorecki (2001) e diz “identificar como fértil para a construção de novas organizações e metodologias docentes” (BOSSLE, 2008, p. 48). No entanto, para desenvolver sua compreensão mais ampla de trabalho docente, Bossle (2008) se fundamenta em outros autores como Maurice Tardif e Claude Lessard, afirmando que

Tardif e Lessard (2005) sublinham essas dimensões [citadas anteriormente por Wittizorecki (2001)] e ampliam suas considerações destacando que cada professor exerce uma “função determinada” na relação com seus estudantes, em aula, mas também tem um papel na coletividade da escola e do trabalho docente. (BOSSLE, 2008, p. 48, comentários nossos).

Outros autores das teses e dissertações se fundamentaram em Wittizorecki (2001) para tratar de temas referentes ao trabalho docente como: autonomia docente (BERNARDI, 2014; MEDEIROS, 2016), aprendizagem construída com a experiência (DIEHL, 2016), organização escolar (CONCEIÇÃO, 2014), trabalho coletivo (BOSSLE, 2008), dentre outros.

Por esta especificidade, compreende-se o trabalho de Wittizorecki (2001) como uma referência descritiva do seu *locus* de pesquisa, sendo utilizado pelos demais autores anteriormente citados para caracterização do seu campo de investigação e como ponto de partida para o desenvolvimento de outras análises.

O ideário do professor reflexivo na produção científica da Educação Física – um processo de síntese

A característica das pesquisas e da construção da concepção de trabalho docente, analisada na categoria “concepções pós-críticas de trabalho docente”, está diretamente ligada ao movimento pós-moderno e aos atributos do professor reflexivo.

Com a consolidação das formas de organização da sociedade capitalista, com o desenvolvimento do neoliberalismo, com virada flexível dos meios de produção e as tendências teóricas do movimento denominado pós-moderno, surgem novas formas de se pensar a formação e atuação docente, tendo em vista o caráter das competências e habilidades, pautadas pela justificativa de auxiliar o profissional na sua atuação conforme as necessidades e demandas que emergem da sua realidade. A lógica das competências defende que o conhecimento tem finalidade de responder a demandas práticas e imediatas da atuação profissional. O conjunto de conhecimentos teóricos que auxiliam a compreender contextos sociopolíticos é subsumido em relação aos conhecimentos sobre e na ação. A prática se torna protagonista nesse contexto, deixando a necessidade de uma ampla e profunda formação teórica em segundo plano.

Esse movimento se relaciona com a formação e trabalho de professores, incorporando, em análises pedagógicas e sociológicas do trabalho docente, características fundamentais do trabalho flexível toyotista, tendo como principal síntese desse processo a “epistemologia da prática”.

Algumas características marcam os traços do “professor reflexivo” na produção científica da Educação Física, como: recorrer ao auxílio teórico de autores que se fundamentam na epistemologia da prática; realizar as análises somente no contexto da prática pedagógica do professor, sem mediações com o contexto amplo; colocar a responsabilidade de sucesso e fracasso somente no trabalho do professor e na escola.

Esse movimento, que apresentou 76% do total de teses e dissertações investigadas que corresponderam ao recorte da pesquisa sobre o trabalho docente, evidencia uma grande aceitação do campo aos novos modismos. Isso representa um alerta sobre os rumos da formação e da atuação docente, indicando, inclusive, futuras investigações.

O número significativo de trabalhos ancorados na epistemologia da prática revela o alinhamento da Educação Física, em seus programas de pós-graduação, com os movimentos sociais e pedagógicos de reestruturação social e educacional sob os ditames do modelo flexível de organização do capitalismo. O número expressivo das produções que se baseiam na concepção pós-crítica de trabalho docente dá indícios de como o campo tem construído o conhecimento e a relação com o trabalho docente com base nas teorias pós-modernas, que estão intimamente relacionadas com as teorias neoliberais. Isso, em certa medida, pode determinar como o campo da Educação Física pode delimitar os eixos sobre a formação dos professores.

Nessa lógica, a proposta do ensino superior para a formação docente, com vistas a uma atuação baseada na epistemologia da prática, guarda relações com a visão ideológica neoliberal de se pensar a universidade. Retiram-se do ensino superior as características universais de produção e circulação de conhecimento científico, cultural, artístico, filosófico, para atender as necessidades estritamente práticas de um contexto específico.

O movimento “professor reflexivo”, que tem se tornado crescente desde os anos de 1990, é fruto de preocupação da investigação realizada, principalmente por esse movimento influenciar um campo do conhecimento favorável às transformações que visam à descaracterização do trabalho dos professores, esvaziando uma construção histórica de lutas por legitimação. Reduzir a atuação de um campo do conhecimento, que requer estudos com aprofundamento teórico de vários outros campos do conhecimento somente na prática sobre sua reflexão cotidiana, é desvalorizar todo conhecimento construído, organizado, estruturado com vistas a contemplar uma formação sólida, ampla (que ainda está em processo de construção).

A formação docente reduzida a uma formação pragmática retira dos futuros professores a possibilidade de apreender e intervir nas contradições sociais e educacionais, limitando o trabalho docente às questões imediatas do cotidiano escolar. Entende-se que esse processo interfere na identificação dos professores como sujeitos históricos capazes de interferir na própria realidade, corroborando os princípios capitalistas de manutenção da hegemonia.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, reafirma-se a necessidade de se compreender o trabalho como atividade criadora dos seres humanos e de todas as suas formas de sociabilização. É por meio do trabalho que a humanidade se desenvolve e se complexifica. Este desenvolvimento está diretamente ligado à transmissão dos conhecimentos que são produzidos e acumulados pela sociedade para que sejam supridas as várias necessidades que emergem em âmbito individual e coletivo.

O trabalho docente constituiu-se articulado ao trabalho educativo, desempenhando uma função central neste processo, que é de selecionar, organizar e encontrar as melhores formas para que os conhecimentos sobre a cultura, ciência, filosofia, artes e cultura corporal sejam assimilados pelos

alunos. Assim, o trabalho docente auxilia no processo de desenvolvimento e constituição da humanidade de outros seres humanos.

Se a totalidade do real for síntese de múltiplas determinações, reduzir a realidade somente à esfera prática e de reflexão individual sobre a prática é limitar a realidade a fragmentos desconexos.

Referências:

ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho, Alienação e Emancipação: a educação em Mészáros**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BERNARDI, Guilherme B. **Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BEZERRA, Brígida Batista. **Formação Profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

BORBA, Jônatas da Costa B. de. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme S. da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2016. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSMO, Jolimar. **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>. Acesso em: 10 out. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho e a formação do professor da educação básica no Mercosul/Cone Sul. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL*, 18., 2010, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2010.

Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Ac%C3%A1cia-Zeneide2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOURENÇO, Bráulio Amaral. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. 2009. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Ontología del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *In*: LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p.225-245.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

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

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

MEDEIROS, Camila da Rosa. **“Que autonomia é essa?”**: uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENDONÇA, Gilberto Cabral de. **Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Trajetórias e práticas pedagógicas no Ensino Superior**: os docentes de dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e a história das suas vidas. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, Neiva. **A Educação Física no contexto da escola ciclada**. 2009. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

POZZATTI, Mariana. **Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

- REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.
- SILVA, Kátia Augusta Curado. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Notas

¹ Mestra em Educação (UFG). Professora de Educação Física do IFG – Inhumas. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas Germinar (Sociedade, Cultura e Formação Humana). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7600185279074426>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2976-494X>. E-mail: Idayany@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFSCar). Professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas Germinar (Sociedade, Cultura e Formação Humana). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3823041497150247>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>. E-mail: michelesacardosilva@gmail.com.

³ Ferramentas no sentido dado refere-se a toda produção humana, seja ela material ou imaterial.

⁴ Parte-se da compreensão de que toda produção da vida material e todo conhecimento se dá de forma histórica e coletiva. Nesse trecho, foi utilizado o termo “indivíduo” para exemplificar de forma a facilitar o entendimento de como ocorre o processo de objetivação da subjetividade por meio do trabalho. Mesmo os processos mais individuais de trabalho, esses partem do acúmulo histórico de todos os processos de trabalhos anteriores, de forma que nenhum ser humano precise “reinventar a roda”, mas partem de algo (ANTUNES, 2010).

⁵ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

⁶ Essa busca foi enfatizada por saber que a Educação Física está localizada na área de avaliação 21 em que congregam a Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Assim, para esta investigação, restringiu-se aos cursos de pós-graduação específicos da Educação Física.

⁷ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>.

Recebido em: 10 de out. 2022

Aprovado em: 24 de jun. 2023