

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

IDAYANY ARAÚJO CARDOSO DE ALMEIDA

**O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA BRASILEIRA: UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JATAÍ/GO
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

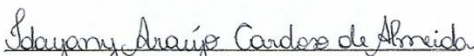
Nome completo da autora: Idayany Araújo Cardoso de Almeida

Título do trabalho: O trabalho docente na produção acadêmica da Educação Física brasileira: um olhar para as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física

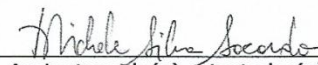
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 30 / 08 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

IDAYANY ARAÚJO CARDOSO DE ALMEIDA

**O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA BRASILEIRA: UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Michele Silva Sacardo.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação
Área de concentração: Educação

JATAÍ/GO

2018

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

Almeida, Idayany Araújo Cardoso de

O trabalho docente na produção acadêmica da Educação Física brasileira: [manuscrito] : um olhar para as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física / Idayany Araújo Cardoso de Almeida. - 2018.

208 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Michele Silva Sacardo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, lista de figuras.

1. Trabalho docente. 2. Produção do conhecimento. 3. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. I. Sacardo, Michele Silva, orient. II. Título.

CDU 37



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação

Ano de Ingresso: 2016

Aos treze dias do mês de Agosto de 2018, às 14:00 horas, no auditório do Prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **IDAYANY ARAÚJO CARDOSO DE ALMEIDA** com o trabalho intitulado “**O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**”. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr^a. Michele Silva Sacardo (Presidente/Orientadora), Dr^a. Renata Machado de Assis (Membro Interno), Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (Membro Externo), considerou a candidata, Idayany Araújo Cardoso de Almeida: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof^a. Dr^a. Michele Silva Sacardo
Orientadora/Presidente - UFG-REJ

Prof^a. Dr^a. Renata Machado de Assis
Membro Interno - UFG-REJ

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura
Membro Externo - UFG/GOIÂNIA

IDAYANY ARAÚJO CARDOSO DE ALMEIDA

**O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA BRASILEIRA: UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Michele Silva Sacardo
Presidente da banca/Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura
Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás

Prof^a. Dr^a. Renata Machado de Assis
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes
Suplente da Banca
Universidade Federal de Goiás

Prof^a. Dr^a. Lais Leni Oliveira Lima
Suplente da Banca
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 2018.

Agradecimentos

A Deus, por cuidar de mim, apesar das minhas falhas.

Ao Guenther, pelo companheirismo, apoio, sensibilidade e cuidado sempre dispensados a mim com muito amor.

Ao Benjamim, por ser a alegria da minha vida, pelos inúmeros beijos e carinhos que me fortaleceram diariamente nesse processo, obrigada por esse amor!

À Ivanete, Josué, Jefferson, Abelardo, Josefa, Guilherme e Carla, minha família, que zela por mim, me inspira e me fortalece com infindas demonstrações de amor.

À professora Michele, obrigada por me orientar e por reafirmar a dimensão da humanidade presente na atuação docente, para além de uma orientadora, encontrei uma amiga.

Aos meus amigos queridos que sempre me motivaram, demonstrando preocupação, apoio e compreendendo minha ausência, Carol, Rafha, Ellen, Brunno, Gleice, Hugo, Jéssika, Guto, Lorena e Cristiano, muito obrigada!

Aos professores Paulo Ventura, Renata Machado de Assis, Lais Leni de Oliveira Lima, pelas imensuráveis contribuições para o desenvolvimento dessa dissertação.

Ao professor Caio Sgarbi Antunes, por mais uma vez aceitar prontamente a contribuir com minha formação, compondo a banca enquanto membro suplente.

Ao PPGE da UFG – Regional Jataí, professores, técnicos administrativos e turma 2016, obrigada pela caminhada e por todo processo de formação.

Ao grupo de estudos e pesquisa Corpo e Mente da ESEFFEGO/UEG e ao grupo de estudos e pesquisa Sociedade, Cultura e Formação Humana da UFG/Regional Jataí pelas inúmeras contribuições no meu processo de formação.

À equipe da Escola Municipal Professor Aristoclides Teixeira e aos meus queridos alunos, pelo suporte e compreensão.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Dedicatória

Ao Benjamim e Joaquim, meus meninos,
filhos amados, fonte de inspiração e de luta
por transformação!

*As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas,
mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa
existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas
vidas.*

(Marielle Franco)

RESUMO

Esta investigação tem por temática as concepções de trabalho docente nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil, e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Cultura e Formação Humana, na linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação. O objetivo geral dessa pesquisa foi de identificar e analisar criticamente a caracterização do trabalho docente e seus fundamentos teóricos-filosóficos na produção científica dos Programas de Pós-graduação em Educação Física do Brasil. Os objetivos específicos foram: a) levantar, compilar e fichar as teses e dissertações que versam sobre o trabalho docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física; b) investigar a produção científica com intuito de entender os interesses dos autores; as temáticas e problemáticas mais tratadas, vinculação geográfica e institucional da área, orientadores, distribuição temporal e financiamento dessa produção e principais contribuições; c) identificar e analisar os principais padrões de referência dos autores que fundamentam o referencial teórico da produção científica analisada; d) compreender os delineamentos, as mediações e as contradições que permeiam o trabalho docente contemporâneo na Universidade, sua articulação com a produção do conhecimento e as políticas de Pós-Graduação brasileira; e) analisar a concepção de trabalho docente nas teses e dissertações e seus possíveis desdobramentos. O problema de pesquisa foi assim formulado: como é caracterizado o trabalho docente e os fundamentos teóricos que o orientam na produção científica de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil? A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica/documental visando a identificação e análise crítica da produção científica de 6 teses e 19 dissertações que versavam sobre a temática trabalho docente. Da análise dos dados empíricos emergiram duas categorias: as concepções pós-críticas de trabalho docente e as concepções críticas de trabalho docente. Conclui-se que com o levantar do neoliberalismo, com a reestruturação produtiva e com as tendências denominadas pós-modernas surge a epistemologia da prática no contexto do trabalho docente, e isso se manifesta na produção científica da Educação Física, com 19 investigações que se caracterizam a partir do movimento do “professor reflexivo”. Em contrapartida tem-se 6 investigações apoiadas na concepção crítica de trabalho docente em que busca-se o desenvolvimento da práxis enquanto ação transformadora, articulada ao conhecimento científico, a fim de consolidar e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Palavras-Chave: Trabalho docente. Produção do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

ABSTRACT

This research is related to conceptions of teaching work in theses and dissertations of the Graduate Programs in Physical Education of Brazil, and is linked to the Study Group and Research Society, Culture and Human Formation, in the line of research Human Formation and Fundamentals of Education. The general objective of this research was to identify and analyze critically the characterization of the teaching work and its theoretical-philosophical foundations in the scientific production of the Postgraduate Programs in Physical Education of Brazil. The specific objectives were: a) to compile and record the theses and dissertations that deal with the teaching work in the Post-Graduation Programs in Physical Education; b) to investigate the scientific production in order to understand the interests of the authors; the topics and problems most treated, geographic and institutional linkage of the area, supervisors, time distribution and financing of this production and main contributions; c) identify and analyze the main reference standards of the authors that base the theoretical reference of the analyzed scientific production; d) to understand the delineations, the mediations and the contradictions that permeate the contemporary teaching work in the University, its articulation with the production of knowledge and the policies of Brazilian Post-Graduation; e) analyze the conception of teaching work in theses and dissertations its possible unfolding. The research problem was thus formulated: how is the teaching work characterized and the theoretical foundations that guide it in the scientific production of theses and dissertations of the Post-Graduation Programs in Physical Education of Brazil? The approach of the research is qualitative, having as methodological procedures the bibliographical/documentary analysis aiming at the identification and critical analysis of the scientific production of 6 theses and 19 dissertations that dealt with the theme of teaching work. From the analysis of the empirical data emerged two categories: the post-critical conceptions of teaching work and the critical conceptions of teaching work. It is concluded that with the rise of neoliberalism, with productive restructuring and with the so-called postmodern tendencies the epistemology of practice emerges in the context of teaching work, and this is manifested in the scientific production of Physical Education, with 19 investigations that are characterized from the movement of the "reflective teacher". On the other hand, there are 6 investigations supported by the critical conception of teaching work in which the development of praxis is sought as a transforming action, articulated to scientific knowledge, in order to consolidate and strengthen the historical sense of educational action.

Keywords: Teaching work. Knowledge Production. Post-Graduation Program in Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstrativo da distribuição geográfica dos PPGEF do Brasil.....	95
Figura 2 - Distribuição geográfica das pesquisas sobre Trabalho Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física.....	148
Figura 3 – Distribuição das pesquisas sobre Trabalho Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física por Regiões.....	149
Figura 4 – Periodização das produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física que versam sobre o Trabalho Docente.....	151
Figura 5 – Demonstrativo das produções sobre trabalho docente nos PPGEF conforme o gênero dos autores.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil.....	23
Quadro 2 - Demonstrativo dos Programas de Pós-Graduação com total de teses e dissertações defendidas disponíveis por programa, a pré-seleção e o escopo da investigação até o ano de 2017.....	24
Quadro 3 - Demonstrativo das Instituições e respectivos programas com o número de dissertações e teses que fazem parte do escopo da investigação.....	26
Quadro 4 - Demonstrativo das Instituições, autores, título das pesquisas, tipo de produção e o ano de defesa dos trabalhos selecionados para investigação.....	116
Quadro 5 – Demonstrativo das Temáticas abordadas nas produções.....	150
Quadro 6 – Demonstrativo dos autores mais utilizados como referencial teórico sobre trabalho docente.....	154
Quadro 7 – Demonstrativo dos autores mais citados, título da obra mais citada e número de citações nas teses e dissertações investigadas.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNP - Conselho Nacional de Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

F3P-EFICE - Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

FESP/UPE - Fundação Universidade do Pernambuco

FIES - Financiamento do Estudante de Ensino Superior

FUFSE - Fundação Universidade Federal do Sergipe

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PPGSS - Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TMT - Tempo Médio de Titulação

UB - Universidade do Brasil

UCB - Universidade Católica de Brasília

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

USJT - Universidade São Judas Tadeu

USP - Universidade de São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	22
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DO TRABALHO DOCENTE	31
2.1 TRABALHO EM SENTIDO ONTOLÓGICO.....	31
2.1.1 Pressupostos gerais.....	31
2.1.2 O trabalho como protoforma de toda atividade humana..	36
2.2 TRABALHO ALIENADO E ALIENAÇÃO.....	37
2.2.1 Os momentos da alienação.....	38
2.3 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO..	43
2.3.1 A organização do trabalho a partir do modelo fordista/taylorista de produção.....	43
2.3.2 Crise estrutural do capital: o despertar do neoliberalismo.....	45
2.3.3 Reestruturação produtiva.....	48
2.4 TRABALHO DOCENTE.....	50
2.4.1 Constituição histórica do trabalho docente.....	53
2.4.2 Os reflexos das transformações do mundo do trabalho na Educação e no Trabalho Docente.....	60
CAPÍTULO 3. MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS: IMPLICAÇÕES PARA A UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	68
3.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	68
3.2 REFORMA DO ENSINO SUPERIOR: a decadência da universidade.....	75
3.3 O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003- 2010) E DILMA (2011-2016): rupturas ou continuidade com a proposta neoliberal?.....	81
3.4 PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	87

3.5 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o contexto da área 21.....	94
3.5.1 O produtivismo e o Tempo Médio de Titulação (TMT) na Pós-Graduação brasileira.....	97
3.6 A QUESTÃO PÓS-MODERNA.....	99
3.7 O ESVAZIAMENTO DA TEORIA.....	102
3.8 O TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO PÓS-MODERNO: as competências e a reflexão.....	104
CAPÍTULO 4. O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS.....	116
4.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO SOBRE TRABALHO DOCENTE.....	118
4.1.1 Região Sul do Brasil.....	119
4.1.2 Região Sudeste do Brasil.....	137
4.1.3 Região Centro-Oeste do Brasil.....	144
4.1.4 Região Nordeste do Brasil.....	146
4.2 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....	148
4.3 TEMÁTICAS TRATADAS NAS PRODUÇÕES.....	151
4.4 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES.....	151
4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CONFORME O SEXO DOS AUTORES.....	152
4.6 REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO SOBRE TRABALHO DOCENTE.....	153
4.7 AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: as vertentes pós-críticas e críticas.....	160
4.7.1 Concepções pós-críticas de trabalho docente: as influências de Maurice Tardif, Claude Lessard, António Nóvoa e Elisandro Schultz Wittizorecki.....	161

4.7.2 O ideário do professor reflexivo na produção científica da Educação Física – sínteses finais.....	173
4.7.3 Concepções críticas de Trabalho Docente: as influências de Newton Duarte e Demerval Saviani.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	201

INTRODUÇÃO

A partir do desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX, nos deparamos com algumas transformações no mundo do trabalho e nos processos de trabalho. Surge uma maior quantidade de empregos que em seu perfil possui um propósito nada sutil de desqualificar outros empregos, não de maneira isolada ou “natural”, mas sim a partir de proposições ideológicas que buscam naturalizar os processos de discriminação e separatismo entre os próprios trabalhadores. Um dos setores que mais se desenvolveu nesse período foi o setor de serviços, conhecido por “trabalhador engravatado”, que são aqueles que desenvolvem seu trabalho dentro de escritórios fechados, que seguem rígidos protocolos e parecem estar à parte da realidade do mundo do trabalho em geral. Os professores não escaparam a essa nova forma de organizar o trabalho, e tornam-se compreendidos enquanto fornecedores de serviço do Estado capitalista.

Conforme Hypolito (1997), no Brasil, os estudos sobre o trabalho docente a partir de uma análise ampla e crítica se desenvolveram com mais vigor a partir da década de 1980, antes disso as análises eram tímidas, idealizadoras ou romantizadas. No entanto, as transformações do mundo trabalho chegaram às escolas e isso foi percebido, principalmente, com a inserção dos moldes empresariais de administração na gestão escolar, utilizadas como uma ferramenta capitalista de controle, ou por vezes utilizadas por falta de conhecimento dos diretores das escolas sobre outras formas de administração (PARO, 2003).

A partir dessa atual configuração, surge a preocupação por parte de alguns intelectuais em estudar mais profundamente a natureza do trabalho docente e suas características adquiridas dentro da sociedade capitalista.

O professor já se configurava como uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e perda do prestígio social e a um arrocho salarial nunca antes imaginado; por tudo isso, no final dos anos 70, organizou-se sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho. Esses sindicatos organizaram-se de forma muito semelhante às entidades sindicais de trabalhadores e distanciaram-se, como modelo organizativo, das formas de organização das corporações profissionais (HYPOLITO, 1997, p. 84).

Se a precarização do trabalho é inerente ao trabalho assalariado, alienado, esta citação de Hypolito (1997) leva a compreender que a precarização do trabalho docente no Brasil se desenvolve há muitos anos e cada vez mais é visível os desdobramentos dessa precarização nos anos mais atuais, embora possa-se também perceber que a luta contra essas determinações capitalistas se fazem presentes na profissão docente.

A precarização, a alienação pode se manifestar em várias dimensões do trabalho docente. Sá (1986) afirma que algumas dessas dimensões se conformam no trabalho escolar, que no Brasil, se deu por meio da transição da escola tradicional para o modelo da escola burguesa. O principal resultado desse processo é caracterizado por ações que possibilitam o ensino independente do professor. Essa mudança evidencia-se sobre dois aspectos: da organização do trabalho e nos meios de trabalho. No primeiro caso, a organização do trabalho pedagógico passa a ser parcelar, na lógica conhecida como divisão do trabalho; no segundo caso, a introdução das tecnologias (equipamentos e organização do conteúdo didático) substitui em grande medida a relação entre professor e aluno.

No contexto específico da Educação Física, os enfoques pedagógicos, a relação com a ciência e o desenvolvimento do trabalho docente surgem por meio de necessidades sociais concretas, que em diferentes momentos históricos recebe diferentes significados. Conforme Soares *et. al.* (2012), na Europa do século XVIII e início do século XIX, surgem os sistemas ginásticos, que no âmbito escolar encontram um *locus* para sua difusão, com objetivos de fortalecer física e moralmente os indivíduos, amparado, principalmente, pelo caráter científico oriundo das ciências biológicas. Esse objetivo estava ancorado no processo de consolidação de uma nova configuração de sociedade – a capitalista.

Na lógica dessa sociedade produtora de mercadorias por meio da venda da força de trabalho dos trabalhadores para o acúmulo de capital, tornava-se necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (SOARES *et. al.*, 2012, p. 51). Assim, os exercícios físicos passam a ser entendidos como “receitas” e “remédios” para conferir ao indivíduo um corpo saudável e pronto para o trabalho, sem relações com as suas condições de vida e de trabalho.

Conforme Sacardo (2012), este período foi imprescindível para a gênese da relação da ciência e da Educação Física,

[...] período em que os fundamentos científicos dessa área baseavam-se preferencialmente no pensamento médico-higienista, ancorados,

principalmente, nos conhecimentos biológicos, fundamentados pela concepção positivista de ciência. Tal pensamento, sobre influência europeia é o marco emblemático desse período, seja no contexto social, seja na própria Educação Física brasileira (SACARDO, 2012, p. 52).

No Brasil, no início do século XX, a Educação Física se constituía, principalmente, pela influência dos Métodos Ginásticos cujos instrutores eram do exército, inserindo às práticas os rígidos métodos, disciplinas e hierarquia militar. Esse período marcava que a função de teorizar sobre a Educação Física era realizada por outros campos do conhecimento, como a medicina, pedagogia, ciências política entre outros (SACARDO, 2012).

Neste momento surgem alguns incentivos para melhorar o desenvolvimento científico da área e essa necessidade é alavancada pela medicina esportiva, com isso, em 1970, surge uma entidade científica da Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (SACARDO, 2012).

Somente após o fim da Segunda Guerra Mundial, período que coincide com o fim da ditadura militar, e com a reorganização da política e do cenário social brasileiro, que outras tendências começavam a disputar a supremacia no campo da Educação Física. Assim, o esporte por meio do Método da Educação Física Desportiva Generalizada incidiu o processo de esportivização e abriu portas para a ênfase do paradigma da aptidão física. Esse processo se tornou intenso no âmbito escolar, indicando uma subordinação da Educação Física escolar aos sentidos das instituições esportivas, levando para a “sala de aula” o esporte e toda sua configuração, como: princípios do rendimento atlético, competição, recordes, racionalização dos meios e técnicas, etc. (SOARES *et. al.*, 2012).

A crítica a esse paradigma da aptidão física e do esporte se intensificou na Educação Física com a inserção das discussões à luz das ciências humanas e sociais, propulsionando o desenvolvimento das teorias críticas da área,

Um exemplo de práticas alternativas em tentativas de rupturas com esse paradigma em que a visão de corpo e de corporalidade estão sob os limites do biológico, do psicológico ou da motricidade humana – Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos, PCN's e Humanista. E outras que buscam movimentos propositivos de intervenção perspectivando transformações na estrutura social – Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Concepção de Aulas Abertas (KIMURA, 2016, p. 121).

Dessa forma, a constituição de um movimento que buscou transformar a organização do trabalho pedagógico se deu, principalmente, da década de 1980, com os movimentos renovadores da Educação Física

[...] do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalista (SOARES, *et. al.*, 2012, p. 55, grifos dos autores).

Neste período surgem as primeiras críticas ao trabalho pedagógico da Educação Física e do trabalho docente desvinculado do projeto político da escola, bem como a crítica da identificação do trabalho docente com o trato dado à cultura corporal em instituições militares e esportivas. Esse movimento se amplia e ganha corpo na década de 1990, período em que são desenvolvidas críticas e proposições do trabalho docente articulado com um projeto de sociedade e educação, assim como um aprofundamento da crítica do trabalho docente no trato com os elementos da cultura corporal.

No século XXI as análises se aprofundam nas relações entre escola, Educação Física e sociedade, no trabalho docente em espaços educacionais não formais, e nas relações de precarização no trabalho docente e qualidade de vida do professor. Both e Nascimento (2009) apontam que temáticas como a qualidade de vida no ambiente de trabalho, o mal-estar dos professores, o estresse e a Síndrome do Esgotamento Profissional têm sido recorrentes nas investigações das comunidades acadêmicas.

Com base nessas informações compreende-se que esta pesquisa dialoga com a monografia por mim produzida na graduação. Trata-se de um estudo de caráter teórico conceitual a partir de Marx e autores que discutem dentro da perspectiva marxista. Neste, foi possível compreender, como o trabalho, a alienação e a precarização se manifestam no trabalho docente. Para isso, foram levantadas algumas categorias para auxiliar nesse processo de compreensão, sendo elas: trabalho, trabalho alienado, precarização, fordismo/taylorismo, toyotismo, keynesianismo, neoliberalismo e crise estrutural do capital. Foi possível compreender que o trabalho alienado influencia de alguma forma todas as esferas da práxis social, sendo assim identificou-se o trabalho docente enquanto um trabalho alienado e onde há trabalho alienado há precarização do trabalho, pois a precarização é uma categoria inerente ao modo de produção capitalista.

Como este estudo foi em nível de monografia, alguns itens sobre trabalho docente ficaram por conhecer, dessa forma surgiram algumas inquietações, o que impulsionou a desenvolver a pesquisa em tela, dentre elas destacamos a necessidade de

se compreender como o trabalho docente é tratado na produção científica da Educação Física.

Portanto, este estudo tende a contribuir com a ampliação teórica conceitual sobre a caracterização e concepção crítica de trabalho docente aos sujeitos que compõem, contribuem e se interessam por esse vasto campo de conhecimento que é a Educação Física.

A partir dessa linha de pensamento, o estudo desenvolvido possui vinculação com o tema “trabalho docente” na produção acadêmica da Educação Física. Estudos dessa natureza se propõem ao desafio de realizar o mapeamento da produção científica com o intuito de levantar “características, tendências, modismos, seus problemas mais evidentes, além da possibilidade de apontar caminhos a serem trilhados por uma área” (SACARDO, 2012, p.46).

Sánchez Gamboa (2012) afirma que com a consolidação dos cursos de Pós-Graduação tem-se aumentado o número de produções científicas, com isso, fazem-se necessários estudos rigorosos e sistemáticos para verificar a qualidade dessa produção. Essas análises podem estar relacionadas à qualidade, utilidade, eficiência, orientações, técnicas, métodos, correntes filosóficas e epistemológicas que orientam a investigação.

Assim, entende-se que a análise da produção acadêmica contribui para a ampliação da compreensão dos movimentos, contradições, tendências, disputas teórico-epistemológicas que compõem o campo acadêmico. Um estudo dessa natureza se justifica por proporcionar uma análise da forma como o campo acadêmico tem tratado e caracterizado o trabalho docente. Outro aspecto de relevância é a possibilidade de apontar possíveis lacunas nos estudos que versam sobre esse tema, de forma a contribuir com a ampliação de possíveis horizontes teóricos.

Tendo em vista os elementos anteriormente citados, foi elaborada a seguinte questão central desta pesquisa: *como é caracterizado o trabalho docente e os fundamentos teóricos que o orientam na produção científica de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil?*

O objetivo geral dessa investigação está em identificar e analisar criticamente a caracterização do trabalho docente e seus fundamentos teóricos-filosóficos na produção científica dos Programas de Pós-graduação em Educação Física do Brasil.

Para isso foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Levantar, compilar e fichar as teses e dissertações que versam sobre o trabalho docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física.

- Investigar a produção científica com intuito de entender os interesses dos autores; as temáticas e problemáticas mais tratadas, vinculação geográfica e institucional da área, orientadores, distribuição temporal e financiamento dessa produção e principais contribuições.

- Identificar e analisar os principais padrões de referência dos autores que fundamentam o referencial teórico da produção científica analisada.

- Compreender os delineamentos, as mediações e as contradições que permeiam o trabalho docente contemporâneo na Universidade, sua articulação com a produção do conhecimento e as políticas de Pós-Graduação brasileira.

- Analisar a concepção de trabalho docente nas teses e dissertações e seus possíveis desdobramentos.

Essa dissertação é composta por quatro capítulos, que apesar da exposição individual de cada um, guardam relações que se complementam de maneira espiralada, por meio da articulação das discussões desenvolvidas neles. No *capítulo um*, foi abordado o trajeto teórico-metodológico dessa investigação, a fim de explicitar todo percurso desenvolvido para a compreensão do trabalho docente na produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Brasil.

O *capítulo dois* trata dos fundamentos ontológicos e estruturais do trabalho docente, para isso partiu-se do entendimento do trabalho em sentido ontológico, na perspectiva marxista, em seguida abordou-se o trabalho alienado e a alienação enquanto uma face do trabalho na sociedade capitalista. Dando continuidade, foram desenvolvidas reflexões sobre as transformações do mundo do trabalho na era fordista/taylorista, crise estrutural do capital, e reestruturação produtiva com a chegada do neoliberalismo e com a era da acumulação flexível via toyotismo. Após essa exposição, foi apresentada a compreensão de trabalho docente, sua constituição histórica, bem como os reflexos das transformações do mundo do trabalho na profissão docente.

No *terceiro capítulo* abordou-se a constituição da universidade brasileira, a reforma do ensino superior como um processo de decadência da universidade. Também foi tratado da política de pós-graduação no contexto mais amplo, bem como foram tecidas algumas considerações sobre a pós-graduação em Educação Física no contexto da área 21. Foi realizada uma reflexão sobre o caráter ideológico da questão pós-moderna e como esse movimento tem entrado e influenciado a produção científica, proporcionando

um esvaziamento da teoria, o que tem gerado desdobramentos para a concepção de trabalho docente, reduzindo-o à epistemologia da prática.

Para finalizar, no *capítulo quatro*, tratou-se do trabalho docente na produção científica da Educação Física apresentando suas características e tendências a partir do diálogo com os referenciais teóricos que fundamentaram todos os capítulos. Foi realizado o levantamento de duas categorias principais que orientaram as análises sobre o trabalho docente: concepções pós-críticas de trabalho docente e concepções críticas de trabalho docente.

1. TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A natureza deste estudo conduziu a realizar uma pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (1999) se desenvolve a partir de materiais que já foram elaborados, sendo ela constituída majoritariamente por artigos científicos e livros. Este autor apresenta como principal vantagem da pesquisa bibliográfica a amplitude da quantidade de materiais que podem ser analisados pelo pesquisador, sobre determinado fenômeno.

Marconi e Lakatos (2005) corroboram e ampliam essa ideia ao afirmarem que a pesquisa bibliográfica compreende todo arcabouço de materiais bibliográficos já publicados relacionados ao tema de estudo, tendo como objetivo proporcionar ao pesquisador uma aproximação direta com materiais sobre um assunto específico.

Vários são os tipos e as fontes bibliográficas, mas para essa pesquisa será utilizado o que Marconi e Lakatos (2005) denominam como “publicações”, pois é nesse item que se encontram as teses e dissertações que serão analisados. As publicações são

[...] livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas etc. formam o conjunto de publicações, cuja pesquisa compreende quatro fases distintas:

- a) identificação;
- b) localização;
- c) compilação;
- d) fichamento (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.187).

Foram realizadas as quatro fases características da pesquisa bibliográfica. A primeira fase foi a busca pelos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), para isso foi necessário acessar a Plataforma Sucupira¹ e na página inicial acessou-se ao *link* de “Cursos recomendados e reconhecidos”, esse *link* possibilitou a busca de programas por área de avaliação, dessa forma, foi selecionado a área da Educação Física. Por fim, foram selecionados os cursos específicos da Educação Física², que são os programas relacionados no quadro a seguir.

¹ Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

² 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 essa investigação restringiu-se aos cursos de pós-graduação específicos da Educação Física.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil

Instituição de Ensino	UF	Total	ME	DO	MP	ME/DO
Fundação Universidade do Pernambuco (FESP/UPE)	PE	1	0	0	0	1
Fundação Universidade Federal do Sergipe (FUFSE)	SE	1	1	0	0	0
Universidade Católica de Brasília (UCB)	DF	1	0	0	0	1
Universidade de Brasília (UNB)	DF	1	0	0	0	1
Universidade de São Paulo (USP)	SP	2	1	0	0	1
Universidade de São Paulo (USP)	SP	2	1	0	0	1
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	SC	1	0	0	0	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ	1	0	0	0	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	1	0	0	0	1
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	PR	1	0	0	0	1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita	SP	2	0	0	1	1
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	MT	1	1	0	0	0
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	1	0	0	0	1
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	RS	1	0	0	0	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	1	1	0	0	0
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	1	0	0	0	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS	1	1	0	0	0
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	SP	1	0	0	0	1
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG	1	0	0	0	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES	1	0	0	0	1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	1	1	0	0	0
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	1	0	0	0	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	1	0	0	0	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	1	1	0	0	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	1	0	0	0	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	MG	1	1	0	0	0
Universidade Federal do Vale do São Francisco	PE	1	1	0	0	0
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	SP	1	0	0	0	1
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	PR	1	0	0	1	0
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	RJ	1	1	0	0	0
Universidade São Judas Tadeu (USJT)	SP	1	0	0	0	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	PR	1	1	0	0	0
Totais		35	12	0	2	21

Legenda das siglas: ME (Mestrado), MP (Mestrado Profissional) e DO (Doutorado).

Fonte:

Plataforma

Sucupira

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002>

Elaboração da autora.

Existem 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 e isso ocorreu de duas formas. A primeira forma foi acessando os *links* que conduziam aos *sites* dos programas de pós-graduação que estavam disponíveis no *site* da Plataforma Sucupira, e então no *site* de cada programa foi realizada a busca pelo banco de teses e dissertações, que por vezes estavam localizados no próprio *site* do programa, mas que em algumas vezes estavam localizados nos repositórios de teses e dissertações ou bibliotecas da Instituição de Ensino Superior (IES). A segunda maneira foi acessando ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³), uma forma de assegurar que a busca contemplou todas as produções. O quadro a seguir apresenta esse panorama.

Quadro 2 - Demonstrativo dos Programas de Pós-Graduação com total de teses e dissertações defendidas disponíveis por programa, a pré-seleção e o escopo da investigação até o ano de 2017.

Programa	Teses/ Dissertações	Pré-selecionadas	Escopo	Período
PPGEF – FUFSE	65	0	0	2014-2017
PAPGEF – UPE/UFPB	74	1	1	2010-2016
PPGEF – UCB	206	0	0	2003-2017
PPGCMH – UDESC	302	1	0	2001-2016
PPGEF – UEL	89	0	0	2007-2014
PPGCEE – UERJ	32	0	0	2015-2017
PPGEF – UFES	179	5	4	2007-2017
PPGEF – UFMA	0	0	0	-
PPGCE – UFMG	263	0	0	1990-2017
PPGEF – UFMT	4	0	0	2016
PPGEF – UFPE	0	0	0	-
PPGEF – UFPEL	178	6	4	2008-2017
PPGEDF – UFPR	341	0	0	2004-2016
PPGCMH – UFRGS	627	14	13	1992-2017
PPGEF – UFRJ	87	0	0	1982-1994
PPGEF – UFRN	59	1	0	2012-2017

Continua...

³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Continuação

PPGEF – UFSC	406	5	1	1998-2016
PPGEDF – UFSM	35	0	0	2014-2016
PPGEF – UFMT	92	0	0	2011-2017
PPGEF – UFV	72	0	0	2007-2015
PPGEF – UNB	186	3	1	2008-2017
PPGCM – UNESP	482	6	0	1995-2014
PPGEF – UNICAMP	413	3	1	1993-2017
PPGCMHR - UNIFESP	0	0	0	-
PPGCMH – UNIMEP	37	0	0	2015-2017
PPGEF – UNIVASF	92	0	0	2011-2017
PPGCAF - UNIVERSO	46	0	0	2008-2012
MPEFPS – UNOPAR	54	0	0	2014-2017
PPGEF – USJT	183	0	0	2005-2016
PPGEFE – USP/RP	0	0	0	-
PPGEFE - USP/SP	400	0	0	1997-2017
PPGEF – UTFPR	0	0	0	-
TOTAL	5.004	45	25	

Fonte: *sites* dos PPGEF
Elaboração da autora

São várias as nomenclaturas dos programas em Educação Física, sendo elas:

- Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)
- Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte (PPGEFE)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte (PPGCEE)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Esporte (PPGCE)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (PPGCM)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano e Reabilitação (PPGCMHR)
- Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF)
- Mestrado Profissional em Exercício Físico na Promoção da Saúde (MPEFPS)

Será utilizada a sigla PPGEF no texto para tratar dos programas, com o intuito de padronizar o tratamento e auxiliar na compreensão. Foram encontrados 5.004 trabalhos de teses e dissertações de maneira geral, disponíveis nos sites dos PPGEF. Na última coluna dessa tabela, denominada “período”, está relacionada a todas as teses e dissertações que estão disponíveis nos *sites* ou repositórios dos programas/universidades. A busca se deu desde trabalhos mais antigos como é o caso

pertencente ao PPGEF da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 1982 até os trabalhos mais atuais do ano de 2017.

Nesses 5.004 trabalhos foram realizadas as buscas pelo descritor “trabalho docente” e a partir desta foram levantados 45 trabalhos que tinham este descritor selecionado no título, nas palavras chaves ou no resumo. Posterior a esse levantamento inicial foi o momento 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 conceituação deste. Chegou-se ao número de 25 trabalhos em que o trabalho docente se encontrava como tema central e isso foi constatado nas produções mediante elas contemplarem um capítulo ou item que tratou especificamente do trabalho docente.

Na terceira fase foi feita a compilação das teses e dissertações encontradas. Esta fase de organização foi o momento em que se preparou as teses e dissertações encontradas e relevantes para a pesquisa, dessa forma, o agrupamento foi feito por PPGEF, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Demonstrativo das Instituições e respectivos programas com o número de dissertações e teses que fazem parte do escopo da investigação.

IES	PROGRAMA	DISSERTAÇÕES	TESES
UFES	PPGEF	4	0
UFRGS	PPGCMH	8	5
UPE/UFPB	PAPGEF	1	0
UFPEL	PPGEF	4	0
UFSC	PPGEF	0	1
UNB	PPGEF	1	0
UNICAMP	PPGEF	1	0
TOTAL		19	6

Fonte: *sites* e bibliotecas centrais dos PPGEF

Elaboração da autora.

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 têm 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. Nesta fase foi realizada uma documentação das teses e dissertações selecionadas a fim de localizar de maneira mais precisa e pontual nos textos os elementos pertinentes para o estudo. Com isso, foram seguidas as orientações

de elaboração de fichas de documentação proposta por Severino (2007), desta proposta foi utilizada a ficha temática.

A documentação temática visa coletar elementos relevantes para o estudo em geral ou para a realização de um trabalho em particular, sempre dentro de uma determinada área. Na documentação temática, esses elementos são determinados em função da própria estrutura do conteúdo da área estudada ou do trabalho em realização (SEVERINO, 2007, p. 68).

Após esse levantamento, identificação e a seleção das produções científicas que pertencem ao escopo dessa 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. O primeiro relatório foi elaborado com o objetivo de coletar dados que caracterizassem a produção, contendo: código de registro da produção, Estado, sigla da IES, nome do autor, sexo do autor, endereço do currículo lattes, área de formação na graduação, titulação obtida com o trabalho, área do curso de pós-graduação, linha e/ou grupo de pesquisa, agência de fomento (bolsa), título da pesquisa, ano de defesa, orientador, sexo do orientador, co-orientador, sexo do co-orientador, localização do resumo e localização do texto completo das teses e dissertações.

Já o segundo relatório foi elaborado com o intuito de resgatar os elementos teórico-metodológicos das produções, contendo: código de registro da produção, nome do autor, título da pesquisa, palavras-chave, principais temáticas tratadas, problema de pesquisa, objetivo geral, teorias utilizadas ou elaboradas, concepção de Educação, concepção de Educação Física e concepção de Trabalho Docente. O terceiro relatório foi elaborado visando a 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 fundamentam a interpretação e a tipologia documental da referência.

Para a realização da análise das informações foram utilizadas as formulações de Bardin (2011). Esta autora organiza a análise de conteúdo em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise é a organização do material pela identificação do conteúdo que é relevante ao estudo. Bardin (2011) cita que a segunda etapa denominada de exploração

do material é um estudo aprofundado apoiado no referencial teórico e nos pressupostos do trabalho. E, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação é o momento em que se aprofundam as reflexões e conexões das ideias com a realidade social mais ampla.

Buscou-se analisar nas teses e dissertações, como os autores apresentam 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 à qual esta concepção está vinculada e quais autores fundamentam a referida concepção.

Desse modo, o caminho teórico-metodológico que deu sustentação a esta trajetória da pesquisa, aponta para a relação com o Materialismo Histórico e Dialético, entendendo que, por meio deste método, pode-se compreender que a verdade do objeto é apreendida por meio de tudo o que há por trás de sua aparência, de tudo o que está encoberto pela contradição. Segundo Triviños (2009), trata-se de um método de compreensão da realidade por meio da busca de explicações coerentes, racionais, lógicas para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento.

Para Frigotto (2010) este método se desdobra em várias dimensões de uma única unidade, ou seja, o materialismo histórico é um método para compreensão ampla e transformação da realidade. Sendo assim o materialismo histórico é uma postura ou concepção de mundo; um método e por fim é uma práxis.

Esse método é caracterizado por Frigotto (2010) enquanto uma postura ou concepção de mundo por entender que não há neutralidade e linearidade na busca pela realidade. Não é possível haver neutralidade devido os fenômenos sociais serem envolvidos por diversos fatores que os determinam, sejam eles de ordem ideológica, política, filosófica dentre outros. Assim como a linearidade também é impraticável, pois a realidade é dialética, ou seja, é dinâmica, em constante movimento e transformações.

A dinamicidade, as relações contraditórias, as mudanças são características próprias da realidade que por sua vez é fundada por fatos que se comunicam e que estão interligados, pois não há isolamento de um fato, não há possibilidade de analisá-lo separadamente dos valores, da ideologia etc. que o circunscreve.

A realidade existe independente das ideias e pensamentos, mas o ser humano possui a capacidade de apreensão dessa realidade que se dá no “plano da organização nervosa” (FRIGOTTO, 2010, p. 81). Frigotto (2010) conceitua essa apreensão como

“reflexo”, pois os pensamentos são “reflexos” da realidade do mundo exterior, ou seja, é possível abstrair de forma subjetiva a realidade objetiva,

Tome-se o conceito de reflexo sob sua dimensão genética, sociológica ou gnosiológica. Em qualquer destas acepções está implícita a admissão da existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe *independentemente* das ideias e do pensamento. É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica subjetividade (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

A busca pela realidade, isto é, encontrar a essência dos fatos é a base da concepção materialista histórica e dialética que de acordo com Marx e Engels (2007) está fundada na produção social da existência dos seres humanos, pois

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O materialismo histórico também é compreendido enquanto um método de análise, mas a priori ele é uma visão de mundo, de vida. O método “constitui-se em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Dessa forma compreende-se o método enquanto uma maneira de se apropriar dos fenômenos da realidade, desvendar e mostrar a sua essência e para, além disso, proporcionar transformações nessa realidade.

Essas transformações são a base do materialismo histórico enquanto práxis. A reflexão teórica é uma expressão fundamental para a apreensão da essência dos fenômenos, embora este não deva ser o seu fim, não deve permanecer no campo das ideias e do pensamento em função de fazer a crítica pela crítica, mas sim em função de ações para transformação.

De acordo com Frigotto (2010), o materialismo histórico se justifica enquanto uma práxis, por se tratar da ação que, refletida, gera novas sínteses, novos conhecimentos que serão utilizados para uma nova ação na realidade, transformando-a, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social, pois conforme Marx e

Engels (2007, p. 535) “os filósofos apenas *interpretam* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Portanto, entende-se que este método permite compreender as relações históricas que circunscrevem o trabalho docente, bem como ele é tratado nas produções científicas de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, sendo possível desvelar como a Educação Física vem conceituando o trabalho docente e o porquê dessa conceituação, uma vez que a análise sobre o trabalho docente visa averiguar sua pertinência e significado para o desenvolvimento social e as relações que são intrínsecas a esse desenvolvimento, tais como as questões políticas. O aprofundamento nos estudos sobre essa temática avança para o esclarecimento da ligação entre prática científica, o trato do conhecimento em relação ao trabalho docente e a vida. Trata-se aqui de evidenciar as necessidades e problemáticas da área concernentes ao trabalho docente, apurando os interesses acadêmicos e sociais que estão postos nessa produção e assim alçar as compreensões que norteiam e fundamentam o entendimento sobre trabalho docente nas pesquisas em Educação Física no Brasil.

Nesse sentido, intenta-se apreender a essência desse fenômeno e direcionar para uma compreensão ampla com proposições críticas e transformadoras sobre a concepção de trabalho docente e suas categorias ontológicas fundantes.

2. FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E ESTRUTURAIS DO TRABALHO DOCENTE

O objeto dessa investigação se articula de forma significativa com a categoria trabalho, por compreender que o trabalho é o ato fundante dos seres humanos e assim sendo, ele explica a gênese do desenvolvimento da humanidade, da nossa relação com a natureza e com outros seres humanos (MARX, 1988).

Nesse sentido, é possível alçar reflexões sobre os elementos que promulgam a afirmação acima, pode-se considerar que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Refletindo sobre essa citação, se faz necessário anunciar o seu fundamento, que nada mais é do que todo o desenvolvimento da história da humanidade e suas condições de perpetuação, que é a existência de seres humanos vivos. Algo muito simplório, ou até mesmo óbvio, mas que é o princípio de toda materialização da vida humana.

Nesse sentido, tem-se uma ruptura com qualquer concepção que esclareça a capacidade/habilidade de continuação da existência (ou da subsistência) do ser social que não seja pelos próprios seres humanos. Marx e Engels (2007) afastam-se das concepções animistas e lançam luz à abordagem materialista histórica para anunciar as bases da complexidade dos seres humanos e do desenvolvimento de toda história.

É com base nessa compreensão que será desenvolvido esse capítulo, evidenciando o trabalho em sua dimensão ontológica, a alienação do trabalho, a reestruturação produtiva enquanto expressão de um fenômeno maior denominado crise estrutural do capital, o trabalho docente e sua configuração na sociedade capitalista.

2.1 TRABALHO EM SENTIDO ONTOLÓGICO

2.1.1 Pressupostos gerais

O trabalho é ato fundante do desenvolvimento dos seres humanos e de toda história da humanidade. Tome-se uma passagem de Marx, proveniente *d'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, dentre outros, o primeiro deles: o processo de trabalho como uma relação de mediação entre 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.

Outro elemento fundamental do trabalho, para além de possibilitar a existência do ser social, é a possibilidade de *complexificação* do processo de humanização, ou seja, a elevação das potências do desenvolvimento humano, dadas as transformações que ocorrem no processo de trabalho. O trabalho se desenvolve a partir de carências, das necessidades mais básicas, como alimentação, segurança e saúde às mais complexas, como as manifestações artísticas, culturais, filosóficas, teológicas, entre outras. Assim, se faz necessária a criação de condições para suprir essas necessidades e alcançar a satisfação. Na medida em que os processos de transformação da natureza se acumulam e se desenvolvem, vão surgindo novas possibilidades, mais eficientes e eficazes de produzir o trabalho.

Dessa forma, o trabalho se torna o elemento fundamental da constituição da vida humana, e da vida humana somente. Aqui encontra-se uma especificidade do trabalho: ele é exclusivamente humano. Nas palavras de Engels (2004):

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p. 23).

A transformação da natureza para suprir algumas necessidades não é algo específico e exclusivo dos seres humanos, haja vista que vários animais também podem exercer essa atividade, mas Marx cita um aspecto de distinção:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste

existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1988, p.142-143).

Essa distinção entre seres humanos e os animais está na capacidade em que os homens e mulheres têm de realizar a prévia ideação de sua prática, ou seja, o ser humano consegue pensar, refletir e construir algo antes mesmo de objetivá-lo, diferente dos animais que a exemplo das abelhas desenvolvem o mesmo “favo de mel” há décadas. Na bela síntese de Engels (2004, p. 13) “nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse”.

Os seres humanos possuem a capacidade de articular no nosso 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, é 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 ferramentas⁴ 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, podem 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 temos 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

⁴ Ferramentas no sentido dado se refere a toda produção humana, seja ela material ou imaterial.

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, o produto do trabalho é aquilo que foi mentalmente elaborado e materializado por um indivíduo⁵. 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.

Do que sobrevivem, dia após dia, hora após hora, a totalidade dos seres humanos? O que os mantém vivos? – vivos para que possam fazer história? Exatamente estes produtos do trabalho, estas subjetividades objetivadas, sejam estes produtos materiais ou imateriais, satisfazendo necessidades do “estômago ou da fantasia” (MARX, 1988, p.45).

Para compreender o processo ontológico, é preciso saber que no processo de humanização do ser humano ele se afasta de sua condição imediatamente animal, embora esse afastamento nunca seja absoluto, pois, de acordo com Lukács (2007, p. 227) “um ser social só pode surgir e se desenvolver com base em um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas com base no ser inorgânico”.

Com base nisso, Lessa (2012a) auxilia no entendimento das três esferas ontológicas⁶: a inorgânica, a orgânica e a social.

A esfera inorgânica compreende o reino mineral, e este por sua vez se limita aos processos de transformação de algo em outro algo distinto. Como exemplo, tem-se a pedra que se transforma em terra, ou a montanha que se transforma em vale. O ser

⁵ 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, 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).

⁶ “Para Lukács, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teologicamente posta” (LESSA, 2012a, p. 24-25).

inorgânico não possui vida, mas seu processo de continuidade se dá por modificações, transformações em algo novo.

A segunda esfera, a orgânica, está relacionada à reprodução biológica, ou seja, ela é caracterizada pela recolocação do mesmo objeto/produto, como por exemplo, uma macieira, ela produz maçãs, que por sua vez produz sementes, que reproduzirá e fará a reposição de mais macieiras.

A terceira esfera ontológica é a esfera social. Nesta se faz presente algo que é exclusivamente humano: o trabalho. É nesta esfera que ocorre o desenvolvimento da prévia-ideação, da análise das situações concretas e a objetivação. Somente na esfera social que o ser humano consegue agregar os conhecimentos construídos historicamente e se reconhece enquanto gênero em constante processo de transformação.

Apesar da existência de três esferas e suas características de diferenciação, é necessário frisar que elas são articuladas e indissolúveis, pois “sem a esfera inorgânica, não há vida, e sem vida não há ser social” (LESSA, 2012a, p. 25).

Sendo assim, não há como compreender o ser humano em sua complexa totalidade se o dividirmos entre o biológico e social (como se de alguma forma essa divisão fosse capaz de ser real), não há ser humano sem o corpo físico (o orgânico), não há ser humano sem os minerais (o inorgânico), e não há ser humano sem espírito (ser social), eles se articulam.

O ser humano possui a necessidade de produzir objetos, a base material é fundamental para reprodução individual e coletiva da humanidade. Essa necessidade gera modificações na natureza, no próprio ser social e no processo histórico da humanidade. Essas modificações se dão por meio de mediações entre homens, mulheres e natureza em prol de alcançar as satisfações destas necessidades, que estão presentes nos aspectos mais íntimos e subjetivos de cada sujeito, inclusive com o objetivo de cada vez mais elevar o nível de suas capacidades (física e ou intelectuais). – “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”, de maneira que “o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material” e ainda “o segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Conforme Lukács (2007) é por meio do trabalho que os seres humanos conseguem desenvolver essas capacidades, pois a transformação do mundo se dá dinamicamente e de forma consciente, nunca ao acaso ou por mera coincidência, mas por forças ativas e intencionais sobre determinado fenômeno, objeto, entre outros. Portanto, o trabalho não é só mais uma das várias características do ser humano, mas sim sua práxis fundante, daí a concepção de *trabalho em sentido ontológico*.

2.1.2 O trabalho como protoforma de toda atividade humana

O trabalho é a práxis fundante do ser humano, é 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, esta ação cria uma nova “espécie”, o ser social.

A vida humana não se restringe aos processos de trabalho⁷, 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 salientar que, por mais que não seja 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 se articulam com o trabalho.

Conforme Lukács (2004, p.62)⁸ 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.

A dimensão da vida humana guarda relações com o trabalho da forma como este trabalho está estruturado na sociedade. Se o trabalho passa a não humanizar mais os

⁷ Se tomarmos a compreensão de trabalho como processo de transformação da natureza.

⁸ Tradução livre a partir de: “en modelo de toda praxis social” (LUKÁCS, 2004, p.62).

seres humanos, então, muitos desses humanos que passam por um processo de desumanização perdem a razão de sua existência. Por exemplo, o estudo de Dejours e Bègue (2010) realizado após a verificação do crescente número de suicídios relacionado às péssimas condições de trabalho nos países ocidentais na década de 1990. Eles se pautaram em um exemplo que ocorreu na França em 1998, na alta cúpula de executivos da Renault. Nessa investigação, os autores perceberam que, com o desenvolvimento da reestruturação produtiva, as novas formas de configuração do trabalho caminhavam para a degradação dos trabalhadores, dentre essas formas destacaram-se três: a avaliação individual do desempenho, a exigência de “qualidade total” do trabalho e a terceirização. Com isso, houve o desenvolvimento de vários danos para a vida dos trabalhadores: rompimento com os coletivos de trabalho, maior competitividade e concorrência por serviços, instabilidade e insegurança no trabalho e o pior deles, o suicídio.

O que ocorre com os seres humanos se, por processos históricos, eles são apartados da natureza e dos processos de trabalho? O trabalho não originava e humanizava? Ao ser separado, alienado, estranhado⁹ da natureza e do trabalho, o ser humano sofre um imenso e profundo processo de desumanização. Mas como?

2.2 TRABALHO ALIENADO E ALIENAÇÃO

A alienação é um tema amplo, complexo e inevitável. Ao refletir sobre a gênese humana e seu processo de desenvolvimento e complexificação, vê-se as várias capacidades e possibilidades que são desenvolvidas historicamente, mas paralelo a isso, compreende-se também as várias formas de deformação e degradação do ser social.

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, “o aparecimento, a constituição e o amadurecimento desse conceito só serão efetivadas com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo” (RESENDE, 2009, p. 58). Isso ocorre devido o aparecimento das

⁹ A categoria estranhamento tal como aparece aqui possui o mesmo sentido daquela categoria que dentro do marxismo se convencionou chamar de alienação. Opta-se pela utilização dos dois termos a partir de uma diferenciação na tradução do conceito no alemão para o português. Todas as vezes que aparecer o conceito de estranhamento leia-se como sinônimo do conceito de alienação. Sobre o debate conceitual e de tradução dos termos alienação e estranhamento, conferir Ranieri (2010, p. 15) e Lessa (2012b, p. 9).

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, ela está 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 inicia dentro dela.

Enquanto a sociedade existir nos moldes do modo de produção capitalista, subjugados ao capital, haverá alienação. A perpetuação desse modelo de sociedade ao longo de tantos anos é um dos motivos pelos quais várias pessoas acreditam não ser possível outra forma de organização da produção e da sociabilidade, fatalizando a existência humana a essa realidade.

Mas “o fato de a alienação permanecer persistentemente no horizonte da realidade histórica não deve ser compreendido como um indicativo de que ela é 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, e isso abre possibilidades para se transformar a atual conjuntura para que a alienação seja extinta da realidade histórica da humanidade.

2.2.1 Os momentos da alienação¹⁰

Sob a lógica do modo de produção capitalista, o trabalho se torna um processo de desvio da objetivação humana, uma vez que o objeto produzido pelo trabalhador não lhe pertence, passa a ser estranho, dominador e hostil a ele a partir do momento em que não há mais relação entre o trabalhador e o objeto da sua produção (MARX, 2010). Com isso, o ser humano torna-se um sujeito meramente físico, alienado em relação ao objeto de sua produção, do momento de trabalho, perde sua identidade enquanto ser humano, aliena-se de si mesmo, e se aliena conseqüentemente dos outros seres humanos. Dessa forma o tema alienação se torna inevitável, dados os desdobramentos de ruptura entre sujeito e objeto que se desenvolveram ao longo do processo histórico e culminam hoje na mais absoluta e profunda barbárie social.

¹⁰ Estes momentos aparecem aqui separadamente por questões didáticas. Concretamente, ainda que com ênfase ora em um ou mais momentos, ora em outros, não são possíveis de serem separados.

O trabalho que em sua essência humanizava o trabalhador de maneira que este se reconhecia no processo de construção do objeto e no objeto como uma extensão de sua humanidade expressa em uma forma objetiva, se perdeu. Essa essência foi furtada dos trabalhadores, uma vez que na lógica da produção da sociedade capitalista, o trabalhador se coisifica por meio da venda da sua força de trabalho a serviço da produção de novas mercadorias, “o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2010, p. 80)¹¹.

Se antes, o trabalho era a ação pela qual os trabalhadores se formavam humanos, agora, o trabalho toma os moldes da desefetivação, da servidão aos objetos produzidos. A apropriação do trabalho se perde no emaranhado do estranhamento e, nessa relação dialética entre o trabalho e o objeto criado por meio do trabalho, os trabalhadores passam a produzir algo que não lhes pertence mais, pertence a outro; com isso, os trabalhadores se esvaziam e pertencem cada vez menos a si próprios.

O extremo da produção do trabalho alienado, os próprios objetos produzidos, são exemplos do processo de desumanização do trabalhador em que Marx (2010) apresenta enquanto sendo as leis nacional-econômicas, pois quanto mais objetos o trabalhador produzir, menos ele terá para consumir; o objeto mais sofisticado fará do seu produtor um atroz, quanto mais valioso for o objeto, mais desvalorizado será o trabalhador e em várias circunstâncias.

Dessa maneira, o trabalhador se defronta com o processo de exteriorização¹² no produto do seu trabalho, ou seja, o objeto produzido se torna externo ao trabalhador, mas, além disso, o produto do seu trabalho lhe aparece estranho e hostil, torna-se uma potência frente ao trabalhador (MARX, 2010).

A relação de alienação do trabalho não se limita ao produto, ao objeto produzido, mas também no aspecto do processo da produção do objeto. Portanto, pode-se compreender que o processo de produção também é estranho ao trabalhador, não somente o objeto final, mas durante todo o percurso. Essa relação é tênue, mas salutar para compreender as várias dimensões de deterioração da vida dos trabalhadores.

¹¹ “E o possuidor de dinheiro encontra no mercado tal mercadoria específica – a capacidade de trabalho ou força de trabalho” (MARX, 1988, p.135).

¹² Exteriorização é um conceito tratado por Marx (2010), que mostra a relação de produção do objeto no trabalho alienado. Assim, o produto do trabalho se torna externo ao trabalhador lhe causando estranhamento.

O trabalhador se separa do processo de produção, o trabalho passa a ser externo, alheio, hostil ao trabalhador, de maneira que esta alienação cause a desrealização no reconhecimento deste ser humano sobre sua prática produtiva. Assim, o trabalho não está posto como uma realização humana para suprir suas carências, mas para suprir as necessidades básicas da existência (ou subsistência).

Essa relação é facilmente percebida no modelo de produção fordista/taylorista¹³. A linha de montagem desenvolvida por meio de uma esteira rolante propiciava ao trabalhador executar apenas uma tarefa no processo total de produção da mercadoria. O toyotismo também guarda suas relações de manipulação do processo de produção de trabalho, dando ao trabalhador a falsa impressão que ele faz parte de todo o processo e organização do trabalho, mas que na verdade o trabalhador executa de maneira aligeirada várias partes da produção não pensadas por ele e sim postas como condições ao trabalhador.

Com isso, o trabalhador não se encontra, não se reconhece no ato do seu trabalho, o seu próprio trabalho não lhe pertence. O “trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2010, p. 83). O trabalho se torna a expressão de seu sofrimento, pois é no momento do trabalho que lhe é tomada a sua força, sua criação, sua humanidade.

O processo de alienação ainda se desdobra em outra dimensão: a do ser humano enquanto “ser genérico” (MARX, 2010, p. 83). O ser humano transforma a natureza e esta se torna uma extensão do seu corpo, de tal forma que cria-se um elo entre a natureza e ela mesma, já que o ser humano é parte constitutiva da própria natureza, e essa conexão é necessária para a garantia da vida humana, dado o grau de dependência à natureza para que haja produção e reprodução da vida.

Com o trabalho alienado essa relação dos seres humanos com a natureza também se aliena de maneira com que a natureza aliena-se a si mesma (como fora dito o ser humano é parte constitutiva da natureza), de igual forma o ser humano se aliena em relação a si mesmo, em relação ao próprio gênero. As relações de unificação e continuidade se rompem, não há o reconhecimento entre os pares, perde-se o sentido, “a vida mesmo aparece só como meio de vida” (MARX, 2010, p. 84), ou seja, a vida não é

¹³ Sobre o fordismo/taylorismo e toyotismo trataremos mais especificamente adiante.

por ela mesma vivida em sua plenitude, mas ela passa a ser uma forma de manutenção da vida imediata, ela é um meio de *sobrevivência*.

A sobrevivência é para o ser humano algo consciente, a vida é, portanto, um processo pelo qual os seres humanos conscientemente se sustentam, mas “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2010, p.85).

O ser humano se diferencia dos animais em vários aspectos que anteriormente foram apontados. O animal produz por uma necessidade física, como por exemplo, o caso da ave popularmente conhecida como João-de-barro, que constrói seu ninho com o objetivo de proteger seus ovos e futuramente seus filhotes. Já o ser humano não precisa somente da necessidade biológica para produzir, ele também produz para a contemplação. Contudo a partir do momento que ele perde aquilo que foi produzido, o objeto e o processo da sua produção, a sua identidade, a sua natureza também se perdem,

[...] quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2010, p. 85).

Dessa forma, a alienação gera um processo de desrealização e despersonalização, na medida em que o ser social não se reconhece mais como um ser genérico - o ser humano universal. Perde-se o sentido da vida enquanto um ser criativo, participativo, que cria a história da humanidade de forma coletiva, perde-se o sentido da vida no aspecto subjetivo.

Com o estranhamento de si mesmo, desenvolve-se uma consequência, o ser humano estranhando-se, estranha-se também em relação aos outros seres humanos. Um não se reconhece no outro, o trabalho e a produção de outro ser humano lhe são estranhos. A alienação chega a um limiar em que as relações mútuas entre os seres humanos perdem o sentido e significado, transformando laços de humanidade potencialmente solidários em laços de desumanização, de concorrência, de individualismo.

Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto

de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana (MARX, 2010, p. 85).

Nessa relação de alienação e estranhamento, o ser social se torna concorrente do seu semelhante. As relações não mais são harmoniosas de identificação e pertencimento, mas sim de disputa de interesses para garantir a sobrevivência por meio de um trabalho assalariado. Com isso, os seres humanos enxergam os outros enquanto oponentes que competem entre si, perde-se então o sentido de humanidade entre si.

Assim, a atividade não pertencente ao trabalhador, pertence a outro ao qual o trabalhador está subjugado. Um ser estranho toma posse da atividade criadora que não lhe pertence, que é tomada em troca da existência básica do trabalhador. Esse ser estranho e possuidor é o capitalista.

Além da concorrência entre os seres humanos, os trabalhadores encontram outra concorrente – a máquina que é, ela própria, produto de processos de trabalho anteriores e, portanto, pelo menos potencialmente, é objetivação da subjetividade de outros trabalhadores. Essa é uma forte concorrente, uma máquina é capaz de fazer o trabalho que dez mil trabalhadores poderiam fazer, com isso cada vez mais as máquinas substituem a força de trabalho de homens e mulheres nas fábricas e empresas¹⁴. Essa substituição limita o trabalhador e o reduz a condição de última opção para realizar o trabalho, pois para o capitalista a máquina gera menos gastos, não necessita de plano de saúde, licença maternidade, férias, décimo terceiro salário – resultando em um maior lucro para o capitalista.

Esta exposição sobre o trabalho alienado e a forma com que a alienação se manifesta na vida da classe trabalhadora, conduz a reflexão sobre a complexa organização do mundo do trabalho frente às várias transformações sofridas ao longo dos anos.

¹⁴ Entendendo aqui que a relação das máquinas se coloca a partir da articulação entre forças produtivas e relação de produção, sendo as forças produtivas os avanços do trabalho (nova ferramenta, nova máquina, nova técnica de execução) que parte da capacidade coletiva social total do trabalho em determinado momento da humanidade, e é na relação de produção da estrutura socioeconômica que circunscrevem esses avanços nas forças produtivas e dá a elas determinados usos em detrimento de outros. Um computador, por exemplo, entrando na indústria, em vez de propiciar o tempo necessário para a produção e reprodução da humanidade desemprega trabalhadores e obriga outros a trabalho muito mais intenso.

2.3 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

A sociedade capitalista vivenciou na década de 1970 o despertar de um processo de decadência sistêmica, contínua e global, a chamada crise estrutural do capital. Houve grande recessão devido às baixas taxas de crescimento econômico e alta taxa de inflação. E em períodos de crises a face dilacerante do capital se apresenta de maneira mais proeminente, principalmente no que diz respeito à força de trabalho e aos recursos naturais não renováveis. Nas palavras de Mészáros (2011),

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (MÉSZÁROS, 2011, p. 100).

O capital possui formas totalizantes de organização e controle que desenvolvem e renovam suas estruturas que são constituídas principalmente pelo capital, força de trabalho e Estado. A essa organização Mészáros (2011) denomina “sistema sociometabólico do capital”.

Essa capacidade de controle e renovação culminou na reestruturação do modo de produção capitalista, que saiu do modelo fordista/taylorista que visava racionalização do trabalho, estabilidade no emprego, produção em série e em larga escala que resultava em grandes estoques de mercadorias e passou para o modelo toyotista – a era da acumulação flexível. Cabe refletir sobre a transição dos modelos de produção para analisar como estes se manifestavam e ainda se manifestam na vida dos trabalhadores.

2.3.1 A organização do trabalho a partir do modelo fordista/taylorista de produção

Será tomado como ponto de partida as reflexões que prescrevem o início do século XX, período que se desenvolveu o modelo de organização de trabalho denominado fordismo, nome originário do seu precursor, Henry Ford.

A linha de produção fordista se destacou como o modelo de produção de grande parte do século XX, isso porque a indústria automobilística foi a pioneira na informatização e utilização da robótica para a produção de seus automóveis. Outro destaque para o modelo fordista de produção foi a união aos métodos de organização científica do trabalho idealizada pelo engenheiro Frederick Taylor. Assim, surge a

primeira característica emblemática do binômio fordista/taylorista: a produção em massa (PERES, 2000).

Esse padrão de produção teve como objetivo a tentativa de elevar as taxas de lucro por meio da dominação dos processos de trabalho sobre a dinâmica da acumulação capitalista. A produção em massa possibilitava esse objetivo, pois ao reduzir o custo da produção aumentava-se a produtividade, o que impulsionava as taxas de lucro.

Uma segunda característica da indústria automobilística fordista/taylorista se configurava nas esteiras de montagem, que possibilitava o parcelamento das funções e tarefa dos trabalhadores ao produzirem os carros em série. Segundo Antunes (2009), essas características visavam a racionalização das operações dos trabalhadores, a fim de reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho.

O modelo fordista/taylorista transpôs a dinâmica do processo de produção e influenciou diretamente nas condições de trabalho e, conseqüentemente, na vida dos trabalhadores. A produção em massa contribuiu para a ampliação do número de empregos, mas submeteu o trabalho a uma lógica exploratória, reducionista e precarizada.

Na forma desse modelo de organização e produção, o trabalhador se encontra submetido às condições de trabalho degradantes. O caráter artesanal e intelectual do trabalho é retirado do trabalhador, resta-lhe apenas sua força física. Os conhecimentos técnicos são substituídos por resistência muscular, uma vez que o processo de produção está limitado aos infíndos gestos repetitivos e invariáveis.

A terceira característica desse modelo de produção é a linha de montagem composta por uma esteira rolante. Essa forma de disposição dos trabalhadores visava maior dinamicidade entre as ações individuais por meio do ritmo e tempo determinados pela esteira; esse “processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Estas características de organização da produção, o modelo fordista/taylorista assume a liderança no mercado industrial e isso impulsiona as demais indústrias a copiarem esse modelo fabril; casos contrários ficariam de fora do mercado. No entanto, essa forma de organização começou a mostrar indícios de descontinuidade, e a partir da década de 1970 o modelo fordista/taylorista se apresentava como uma das expressões de uma crise cujo arcabouço se estendeu à escala global, até a data presente.

2.3.2. Crise estrutural do capital: o despertar do neoliberalismo

Após um longo período de acumulação de capital, o capitalismo a partir da década de 1970 começa a dar sinais de enfraquecimento.

Antunes (2009) assevera que esses sinais se evidenciaram com a queda da taxa de lucro, principalmente em virtude do aumento do preço da força de trabalho conquistado pelos trabalhadores na década de 1960; pelo esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista frente à queda de poder de compra resultante do desemprego estrutural; pela maior concentração de capital dada às uniões entre empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do “Estado de bem-estar social” que acarretou na crise fiscal do Estado capitalista, que freou os gastos públicos para investir em capital privado dadas as tendências de privatizações, desregulamentações e flexibilização do processo de produção, do mercado e da força de trabalho, entre outros elementos.

Todavia, como já fora mencionado, o capital com suas formas totalizantes de organização e controle consegue dar resposta à sua própria crise. Com isso,

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Esse intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho foi a transição do modelo fordista/taylorista para o modelo toyotista de produção. No entanto o processo de reestruturação produtiva não estava relacionado somente à organização do modelo de produção, mas alçava complexidade graças a transformações que ocorriam na esfera econômica, política, social e ideológica.

Com a crise estrutural do capital a sociedade capitalista sofre um período de recessão, principalmente pela baixa taxa de crescimento econômico e o aumento da taxa de inflação. Com o desemprego a nível estrutural e a inflação desequilibrada foram necessárias alterações nos meios de produção para garantir a manutenção do capital. Esse período entre crises e transições foi o momento oportuno para a intervenção dos neoliberais com seus ideais de controle do Estado e dos trabalhadores.

O neoliberalismo surge como uma “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). Ou seja, os

intelectuais alinhados ao pensamento liberal clássico, principalmente Friedrich Von Hayek (1899-1992) desenvolveram formas teóricas, políticas e ideológicas para findar com a política do Estado de bem-estar social proposto por John Maynard Keynes (1883-1946).

A teoria Keynesiana partiu do desenvolvimento de uma política de controle econômico por meio do Estado a partir da elaboração de políticas sociais permanentes nos moldes da economia capitalista, a fim de garantir controle e manutenção econômica e social. Para garantir esse controle e manutenção Keynes formulou em seu estudo de maior proeminência “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, que o número de empregos está relacionado diretamente com a renda gasta no consumo, de maneira que o combate ao desemprego garantiria o desenvolvimento econômico do país. Mas para isso, o Estado deveria intervir com políticas de incentivos, investimentos, regulamentação das taxas de juros, bem como ampliar o gasto público (PERES, 2000).

A tentativa de desenvolvimento do chamado terceiro momento do Estado de Bem Estar Social foi marcada pela política desenvolvida nos Estados Unidos durante o mandato do presidente Franklin Delano Roosevelt no ano de 1933, portanto, num período pós-crise de 1929. A proposta culminou em acordos com empresários para o estabelecimento de salários, preços e produções; redução da jornada de trabalho; projetos de reflorestamento; facilidade de crédito aos agricultores familiares; criação do salário mínimo; programa da casa própria, entre outros (PERES, 2000).

Essa regulação da economia e a instauração das políticas sociais Keynesianas geravam um efeito anestésico nos trabalhadores, dado o discurso de amparo e valorização da classe trabalhadora, que em certa medida angariavam vantagens mínimas, mas que em contrapartida gerava uma sensação de satisfação com o sistema capitalista, e aceitavam a organização imposta. Assim, as propostas de Keynes consistiam em política de regulação econômica pelo Estado e em políticas sociais permanentes, para dar balanço entre a economia e o social, com base em uma sociedade capitalista.

Mas para Hayek, essa proposta do Estado de bem-estar social “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10). Esses argumentos ganharam mais força com a crise instaurada, momento em que os neoliberais acusavam o movimento operário, os sindicatos, e as propostas de Keynes de derrubada das bases de acumulação capitalista.

Essa defesa veio em momento oportuno, pois foi convincente, com isso algumas sociedades capitalistas aderiram a esse modelo de política neoliberal.

O objetivo do Estado foi encontrar a estabilidade financeira, mesmo que para isso fosse necessário desenvolver estratégias para limitar os gastos sociais e levantar ações contra os sindicatos trabalhistas. Foram indispensáveis as reformas fiscais a fim de estimular os agentes econômicos, em outras palavras, foi necessário reduzir os impostos daqueles que tinham os mais altos rendimentos (ANDERSON, 1995).

Os incrementos dessa “tomada de poder” neoliberal objetivaram a manutenção do controle do Estado, reduzindo-o sob a justificativa da sobrecarga que estava sendo imposta ao Estado, o que impossibilitaria um governo democrático. Dessa maneira, para a permanência do Estado foram necessárias as privatizações dos serviços públicos e das empresas estatais, além da criação de regulamentações que limitassem a interferência do Estado sobre as empresas privadas.

Dentre essas organizações neoliberais, temos alguns destaques mundiais, como foi o caso da Inglaterra com a Primeira-Ministra Margareth Thatcher, que foi um dos primeiros governos neoliberais da história. O presidente Ronald Reagan liderou a iniciativa neoliberal nos Estados Unidos, seguido pelo chanceler alemão Helmut Kohl em 1982.

No Brasil o modelo neoliberal melhor se caracterizou na presidência do Fernando Collor de Mello, no ano de 1989 e persiste até a atualidade com o (des)governo de Michel Temer. A implantação desse modelo neoliberal nesses países conseguiu atingir seu objetivo principal - a recuperação dos lucros que havia sido perdida.

Se o desemprego é algo inerente ao capitalismo, com o neoliberalismo ele se estende e aprofunda. O desemprego se tornou algo “natural”, bem como necessário para a economia de um mercado mais eficiente, então houve quedas de emprego e salário e,

A recuperação dos lucros no modelo neoliberal, não leva necessariamente a uma recuperação dos investimentos produtivos, mas sim financeiros, gerando uma desregulamentação neste setor. Esta desregulamentação financeira cria condições mais favoráveis para a especulação do capital do que para a produção e geração de postos de trabalho (MIRANDA, 2004, p. 43).

Para Anderson (1995), o neoliberalismo alcançou pontos altos e baixos. A partir do olhar econômico o neoliberalismo falhou, pois não conseguiu fazer nenhuma reestruturação basal do nível do capitalismo. Um dos sucessos do neoliberalismo, sem

dúvidas, foi no quesito social, pois ele conseguiu alcançar seu principal objetivo - criar sociedades superiores em níveis de desigualdades. Ideológica e politicamente foi capaz de atingir o mais alto patamar de controle e dominação, pois não há alternativa,¹⁵ a não ser adaptar às normas neoliberais.

Atrelado a todos estes feitos e, certamente, causas e consequências destes, há que se destacar o individualismo do nosso tempo. Os tempos neoliberais foram capazes, de atomizar o ser humano, aumentando demasiadamente as dificuldades de organização e luta da classe trabalhadora.

Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente, desde o início do século, como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (ANDERSON, 1995, p. 22).

Com a crise anteriormente apontada na década de 1970, o capitalismo entra em um profundo processo de decadência e busca reorganizar também a forma de gestão da produção. No modelo de produção fordista/taylorista, a linha de montagem possibilitava a produção em série e isso marcava a separação entre o processo de produção e a execução do trabalho. O trabalhador era tido como um apêndice dos maquinários.

Com a crise do modelo de produção fordista/taylorista, (uma das manifestações da crise estrutural do capital), houve a emergência de implantação de processos de reestruturação para se recuperar, tanto de maneira produtiva, como o ideal de dominação da sociedade. Emerge-se então o chamado toyotismo, e a era da acumulação flexível.

2.3.3 Reestruturação produtiva

A resposta encontrada para superar temporariamente a crise foi o desenvolvimento de um novo modelo de organização produtiva que elevasse ao limite a superexploração do trabalho, o controle dos movimentos sociais provenientes do trabalho, bem como o controle de todas as esferas da vida social.

¹⁵ Máxima de Margareth Thatcher – “*There is no alternative*”, que em tradução livre significa que “não há alternativa”.

O capital se utiliza de artimanhas para controlar as adversidades que surgem durante o seu desenvolvimento. O trabalhador que anteriormente apenas executava ações, mas não participava da elaboração e organização do processo de produção, já não é mais lucrativamente interessante para o capital, a busca agora é por trabalhadores participativos e polivalentes.

O modelo toyotista, originário no Japão, das fábricas de automóveis *Toyota Motor Company*, resguardou os fundamentos essenciais da era fordista, mas reorganizou o seu ciclo de produção dentro dos moldes do capital.

Dessa forma, o toyotismo é caracterizado segundo Antunes (2009), por uma produção de acordo com a demanda, atendendo o mercado de forma mais individualizada; é fundamentada no trabalho em equipe, atribuindo ao trabalhador variedades de funções, além de possibilitar ao trabalhador a operação simultânea de várias máquinas; tem como princípio o melhor aproveitamento de tempo possível – *Just in time*; não se recorre a grandes estoques; prioriza a especialidade no processo de produção da fábrica, as demais necessidades de produção são terceirizadas; constitui grupos de trabalhadores responsáveis pelo controle de qualidade a fim de melhorar a produtividade da empresa, dentre outros.

Nesse contexto o modelo toyotista cria a necessidade de força de trabalho polivalente, flexível, especializado, que seja participativo e “vista a camisa da empresa”, mas essa é uma posição para poucos. Com a ideologia da produtividade, meritocracia e individualismo imposta por essa “virada flexível” tem-se “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e a destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital” (ANTUNES, 2009, p. 36).

A flexibilidade torna-se palavra-chave no processo de configuração do atual mundo do trabalho. No entanto, a flexibilidade é parte da realidade da classe trabalhadora, os trabalhadores devem se adaptar às regras impostas, caso contrário estarão desempregados e isso não é problema para os capitalistas uma vez que há vários desempregados que aceitariam trabalhar por um valor menor de pagamento. Para os capitalistas esse termo não se aplica, para eles não há possibilidade de flexibilização, não há possibilidade de lucrar menos para que os trabalhadores tenham o mínimo de melhores condições de trabalho, afinal o trabalhador é mera mercadoria.

De acordo com Alves (2010) na era de acumulação flexível – o toyotismo – promoveu alterações técnico-organizacionais do ambiente de trabalho, destacando-se

três características provenientes dessas transformações: as novas máquinas informacionais, que exigem operadores capacitados em trabalhar com sistema de redes digitais; novos métodos de gestão, que juntamente com uma ideologia apelativa troca-se o termo “trabalhador” ou “operário” por “colaboradores” e por fim os novos locais de trabalho, que busca a renovação do coletivo de trabalho, incentivando a demissão voluntária para possibilitar novas contratações nas modalidades temporárias e terceirizadas.

Essas transformações técnico-organizacionais resultaram nas novas relações de trabalho, ou seja, os trabalhadores dos locais de trabalho reestruturados ficam a mercê da remuneração flexível – pagamento de acordo com sua produção – da flexibilidade da jornada de trabalho com o banco de horas, que é um instrumento para pagar o excesso de trabalho (horas extras) dos trabalhadores com tempo, e não dinheiro, em outras palavras, a venda da sua força extra de trabalho é paga com o seu próprio tempo exaustivo trabalhado; por fim, a flexibilidade das modalidades de contrato de trabalho em que trabalhadores assumem contratos temporários nas empresas ou contratos de terceirização.

A precarização do trabalho pode ser entendida, conforme Alves (2010), como a precarização da força de trabalho enquanto qualquer outra mercadoria e precarização do ser humano que executa esse trabalho nas várias esferas da práxis social, “o que significa que o novo metabolismo social do trabalho implica não apenas em tratar de novas formas de consumo da força de trabalho como mercadoria, mas sim, novos modos de (des)constituição do ser genérico do homem” (ALVES, 2010, p. 2).

A partir desse levantamento sobre as transformações que aconteceram no mundo do trabalho, desde o período fordista/taylorista até a era da acumulação flexível do toyotismo, cabe refletir sobre os reflexos dessas metamorfoses no trabalho docente.

2.4 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente se caracteriza enquanto uma profissão inserida na sociedade contemporânea, contraditória e fragmentada. Assim ele não se configura somente como uma atividade estritamente pedagógica, mas também estabelece relações dialéticas frente à dupla face do trabalho: a que cria (ontológica) e a que destrói (capitalista).

Kuenzer (2010) afirma que essas duas dimensões do trabalho guardam entre si uma relação dialética, ao passo que elas se afirmam e se negam, fazendo do trabalho

algo prazeroso, qualificador, pois produz nossa condição de existência e humanização, bem como desqualifica e causa dor, por nos proporcionar alienação, precarização entre outros.

É com base nesse pressuposto da dupla face do trabalho que será construída a compreensão sobre o trabalho docente nessa investigação, não com a intenção de fragmentar e criar dualismos, mas com o objetivo de compor a totalidade por contradição.

Nesta esteira, compreende-se o trabalho docente 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 enquanto 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, como já foi tratado no início desse capítulo.

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 desenvolvem e se constrói a história, pois tudo que não é advindo da natureza é produzido historicamente pelos seres humanos, inclusive a sua humanidade.

Para desenvolver a humanidade, é preciso garantir a subsistência material. Essa capacidade de produzir objetivamente um produto, os bens materiais, está relacionada com o “trabalho material”. No entanto, para produzir o produto o ser humano precisa

elaborar as ideias previamente, representando mentalmente os objetos, para enfim produzi-los. Essa representação mental está vinculada aos conhecimentos sobre alguns atributos do mundo real, tais como a ciência e artes, por exemplo. Essa representação do mundo real é o desenvolvimento de outra forma de produção, a ela dá-se o nome de “trabalho não material”, ou seja, trata-se da produção do saber expressa por meio de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2011a, p.12).

Sob o ponto de vista dessas duas modalidades apresentadas, o “trabalho material” e o “trabalho não material”, tem-se que a primeira está ligada as atividades em que o produto se separa do produtor, mesmo que esse produto seja a subjetividade objetivada do seu produtor. Nesse caso é possível visualizar o intervalo entre o processo de produção e o momento do consumo do produto. Já a segunda modalidade, o “trabalho não material”, está ligada as atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse sentido não ocorre a separação entre o ato da produção e do consumo do produto, eles estão atrelados (SAVIANI, 2011a).

A natureza do trabalho docente se configura enquanto um “trabalho não material”, uma vez que a produção do ensino que ocorre no momento de aula¹⁶ é consumida pelo aluno durante esse próprio processo.

O trabalho docente está articulado ao trabalho educativo e se manifesta como uma produção histórica vinculada ao ensino formal, que tem por princípio a necessidade de captar os elementos da cultura a serem apreendidos, além das formas mais adequadas de fazê-lo. Segundo Facci (2004, p. 242), o trabalho docente assume algumas características:

- 1) cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores;
- 2) os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científico e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos;
- 3) cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o seu desenvolvimento intelectual e afetivo;
- 4) para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo.

¹⁶ Mesmo que haja o planejamento prévio de uma aula, ela só se materializa no encontro entre o professor e o aluno, por isso a ênfase da produção e do consumo no momento de aula.

Nessa relação o professor é o sujeito social responsável, dentro da educação escolar, por fazer com que os elementos historicamente produzidos e acumulados culturalmente pela humanidade, manifestos na ciência, filosofia, na arte e na cultura corporal se tornem acessíveis às condições sócio-históricas e psicológicas dos alunos.

Associados a estes elementos fundamentais sobre o trabalho docente, estão as contribuições de alguns trabalhos que fazem parte do escopo dessa investigação, sendo eles: Silvestre (2016); Malacarne (2014); Pasquali (2016); Bopsin (2016) e Pozzatti (2012).

Pasquali (2016) defende que o trabalho docente está relacionado a uma parte específica que envolve o processo educativo que se refere ao processo de formação dos seres humanos para a vida em sociedade, na medida em que promove aos indivíduos a possibilidade de apreender os conhecimentos e culturas sistematizadas historicamente.

Corroborando com esse pensamento, Silvestre (2016) em suas formulações sobre o trabalho docente destaca que discutir sobre essa temática é, sobretudo, discutir sobre educação, uma vez que o processo educativo não deveria ser uma forma de qualificação para o mercado, mas sim para a vida. Assim, a ação docente está relacionada à contribuição para a formação omnilateral dos estudantes, buscando uma superação da ordem imposta, visando a transformação do quadro social.

O trabalho docente, em sua estrutura atual, é produto do desenvolvimento de um longo e contraditório processo histórico que conforma sua manifestação neste momento. A profissão de professor passou por vários processos distintos até atingir sua consolidação. Esse processo se deu pela legitimação da docência em instituições reconhecidas para o ensino sistematizado de conteúdos essenciais para o desenvolvimento da humanidade. Com isso, será tratado no próximo tópico o desenvolvimento da constituição histórica do trabalho docente frente às crises e contradições próprias da sociedade capitalista via reestruturação produtiva.

2.4.1. Constituição histórica do trabalho docente

Tratar sobre a constituição do trabalho docente e suas transformações até sua conformação na atualidade requer um exercício de se refletir sobre a base estrutural da sociedade, que determina as formas de pensar e organizar a vida social, e essa base é definida pelas relações de produção, pois é por meio dessas relações que os seres humanos mantêm sua existência. Os contornos dessa base se manifestam por meio da

organização política, jurídica, estatal e social da sociedade, por isso, olhar para o trabalho docente em sua constituição é relacionar à superestrutura que define essa constituição.

O trabalho docente está historicamente relacionado às instituições de ensino, Lancillotti (2008) afirma que a configuração moderna de escola surge a partir de um movimento complexo, articulado às transformações sociais mais amplas, “pode-se afirmar que o movimento se deu da escola monástica passando pelas escolas catedráticas, universidades e Colégios, até a instituição da escola moderna” (LANCILLOTTI, 2008, p.74).

Lancillotti (2008), com base nos autores Antonio Santoni Rugiu e Nicola Abbagnano, apresenta exemplos de escolas e trabalho docente em alguns períodos do desenvolvimento da humanidade, dentre eles, a autora destaca que nos primeiros séculos da Idade Média haviam os *scholasticus* que eram aqueles que ensinavam as artes liberais, e esse termo posteriormente foi utilizado para denominar os professores de filosofia e teologia, estes também eram chamados de *magister*, que ministravam suas aulas nas escolas claustrais e, posteriormente nas universidades. A autora afirma que na Itália da Alta Idade Média havia a preocupação com a formação dos perpetuadores das artes, por isso no século XI, os artesãos formavam-se em uma espécie de oficina nos Mosteiros, e o termo *scholae* era utilizado para referenciar as associações de ofício.

A Europa nos séculos XI e XII foi marcada por grande mobilidade, principalmente nas regiões ao sul da Itália e das bacias dos rios Mosa e Reno, o que favoreceu um surto comercial, e as aglomerações comerciais deram origem a algumas cidades. As cidades que se constituíam a partir do avanço comercial, experimentavam novas formas de organização política e social, com maior autonomia e liberdade advinda da monetarização da economia (LANCILLOTTI, 2008).

A revolução econômica marca o período de levante da classe burguesa, que em sua estrutura resiste ao estatuto agrário e feudal, com isso adquire força em seu movimento e amplia-se a vários territórios do continente Europeu, conforme suas características de desenvolvimento da atividade comercial.

Este movimento de expansão da burguesia foi determinante para o aumento da demanda por educação e a preocupação com as primeiras escolas destinadas aos filhos da burguesia, conforme Lancillotti (2008), ler, escrever e contar se tornava naquele período algo fundamental para o fortalecimento dessa classe, no entanto, a organização

dessas escolas e dos conteúdos variava conforme cada região, por isso não cabe pensar em estruturas escolares universais para aquele momento.

As formas de configuração das escolas deste período europeu eram organizadas pelas igrejas, e como os burgueses não tinham uma forma organizada de escola e ensino, estes recorreriam às escolas eclesiásticas. As igrejas da Europa do século XVI abriram espaço para as camadas populares da sociedade acessarem os ensinamentos propostos pelo clero, com o ideal de promover e manter a influência religiosa em grande parte da sociedade. Uma das manifestações dessa influência era a promoção da leitura dos textos religiosos, para que estas ficassem enraizadas no intelecto dessas pessoas, auxiliando na modelação de caráter e condutas condizentes com as doutrinas religiosas. Nesse sentido, o entendimento sobre magistério se desenvolveu sob a lógica do sacerdócio, ou seja, a concepção de atuação no ensino era compreendida como uma vocação. Assim, o corpo docente era composto por membros do clero e as escolas eram constituídas principalmente nas igrejas, nas catedrais e até mesmo em conventos (HYPOLITO, 1997).

Com o aumento populacional impulsionado pelo início da expansão econômica e o aumento da procura por escolas pela população surge então a necessidade de ampliar o quadro de vocacionados para atenderem a essa demanda, pois somente o clero não conseguiria desempenhar essa função. Houve a necessidade de se convocar colaboradores leigos para desenvolverem esse papel e, para tanto, eles deveriam realizar um juramento de fidelidade aos princípios religiosos da igreja. Por esse motivo surge o nome “professor” que segundo Hypolito (1997) se originava devido os vocacionados professarem a sua fé e lealdade aos princípios religiosos de sua doutrina. Esses vocacionados se doavam ao ensino e aos alunos, mas sem perderem o foco de perpetuar os ideais políticos religiosos, conservadores e de caráter autoritário da Igreja.

No entanto, com o desenvolvimento da sociedade, e com a chegada das novas formas de organização e as novas formas de compreensão sobre o mundo, algumas transformações começam a acontecer, dentre elas o advento da industrialização, do iluminismo, do liberalismo, dentre outros. Em meio a tantas transformações, ocorrem mudanças também na forma de organização do processo de trabalho, como já foi exposto anteriormente.

Conforme Lancillotti (2008), a burguesia ansiava por novas formas de ensino que melhor se adequassem à suas necessidades a despeito das visões religiosas, esse

movimento promoveu um embate com a igreja com o objetivo de quebrar o monopólio do que era ensinado.

Segundo Hypolito (1997), o ideário liberal defendia um ensino que fosse laico e público para toda sociedade, com isso, toda estrutura educacional conhecida até então entra em crise, pois a formação docente não deveria mais ser a partir de vocação e profissão de fé, mas deveria desenvolver-se nos parâmetros técnico-profissionais.

Nesse momento, o trabalho docente torna-se permeado por contradições. Dentre elas mencionadas por Hypolito (1997), destacamos duas: com a ocorrência da profissionalização o trabalho docente perde o prestígio social e a volta da vocação incentivada pelo Estado. A primeira contradição está na configuração do trabalho docente que sai dos moldes paroquiais e se desenvolve nos moldes de uma sociedade capitalista, urbana e industrial, em que, os professores detinham certo prestígio, reconhecimento social, maior autonomia e controle sobre seu trabalho, mas que com o processo de profissionalização do seu trabalho essas características vão se esvaindo e,

[...] à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia, e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (HIPOLITO, 1997, p.21).

Para Hypolito (1997) esse movimento de prestígio social, autonomia e controle do seu trabalho (embora, dentro dos moldes religiosos) se dava principalmente pela proximidade com o público atendido, o próprio professor era membro da comunidade e responsável por uma relação muito íntima com os pais e educandos. Os pais depositavam muita confiança nos professores para desempenharem esse papel e isso refletia diretamente na profissão e em suas características de autonomia. No entanto, com a profissão regulamentada, essa autonomia é reduzida e conseqüentemente o prestígio social também.

A segunda contradição apontada por Hypolito (1997) está relacionada às características do trabalho docente que eram incentivadas pelo Estado, pois se retomavam as qualidades presentes no ideário religioso, relacionando a docência à vocação. O ideário e a hegemonia religiosa eram muito fortes para serem rompidos de maneira abrupta. Mesmo que o objetivo do Estado fosse uma educação pública e laica, a sociedade mostrava seu interesse sociocultural em se ter uma educação nos moldes

conservadores, de forma que os pais pudessem escolher quem ensinaria seus filhos e a partir da perspectiva que lhes fosse mais coerente.

Uma das características exploradas nesse contexto foi a dedicação dos mestres. Na organização particular do trabalho pedagógico essa dedicação tinha um sentido concreto. Dessa dedicação eles viviam, e nela construíam seu nome e sua reputação profissional como mestres do ofício de ensinar. Os pais não confiavam a educação de seus filhos a qualquer pessoa, mas sim àquelas que mostravam moralidade, dedicação ao lar, entre outros, uma espécie de assinatura de bom mestre (HYPOLITO, 1997).

Segundo Hypolito (1997) nesse momento a profissão docente entra em crise, pois não havia como conciliar a tentativa de profissionalização desses trabalhadores se os mesmos continuassem próximos à comunidade, atendendo todas as suas necessidades, a todo o momento. Esses professores passaram a ter interesse na profissionalização e conseqüentemente vão se afastando do ideário religioso proposto pela Igreja e utilizado durante um tempo pelo Estado. Os profissionais da educação passam a incorporar a proposta de profissão do Estado e vão criando uma distância das comunidades para as quais eles prestavam serviço. Essa adaptação ao modelo proposto pelo Estado foi uma das formas de consolidação do movimento liberal de educação que conseqüentemente procura atender as necessidades de perpetuação do capitalismo. O interesse do Estado estava em retirar os professores daquele local onde a atividade docente teve início, no seio da comunidade, mas sem que fossem subtraídas desses profissionais as características de dedicação e honra que eram próprias dos docentes.

Os docentes vão buscar a nova situação de trabalho – assalariamento e formação pelo Estado – até mesmo porque ficará cada vez mais difícil de realizar seu ofício de ensinar sendo um trabalhador “autônomo”, pois o sistema escolar a partir daí vai se complexificando e exigindo profissionalização (HYPOLITO, 1997, p. 25).

Se isso, por um lado, significaria algo positivo no sentido de certa garantia de seguridade trabalhista, de outro, os docentes entram de vez na lógica alienada do trabalho assalariado, oriundas da sociedade capitalista.

Lancillotti (2008) afirma que o trabalho docente, assim como outros ofícios, se transforma de sua origem artesanal à manufatureira. Com esses processos de transformações, o trabalho docente encontra-se subsumido formalmente ao capital e com a divisão do trabalho essa profissão progressivamente se estruturou numa forma especializada de trabalho.

Tendo como base o desenvolvimento dessa estrutura, Hypolito (1997) desenvolveu a “tese da proletarização do trabalho docente” que compreende o professor enquanto um trabalhador assalariado, que vive um processo de precarização, perda do controle sobre o processo de trabalho e também perde o prestígio social. Essa tese pode ser explicada a partir de 5 pontos de análise.

O primeiro ponto se refere à dura realidade do mercado de trabalho que não é tratado na formação inicial, assim o professorado se encontra frente a uma realidade concreta que é negligenciada no processo de formação. Essa realidade tratada por Hypolito (1997) está relacionada ao processo de trabalho assalariado, pois ao vender a força de trabalho os professores se viam submetidos à forma de trabalho que já estava pré-determinada, e com isso não possuía controle sobre o seu trabalho.

O segundo ponto se sustenta a partir da crítica sobre os instrumentos didáticos que retiram a autonomia do professor em executar seu trabalho de maneira integral. O auxílio das novas tecnologias de comunicação não é um problema em si, o docente pode utilizá-lo como uma ferramenta que auxilie no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas o problema está em ser imposto o conteúdo programático, juntamente com a metodologia que deverá ser utilizada, sem que os professores façam parte desse processo de construção.

Há uma tecnologia educacional interposta como meio de trabalho, entendida em sentido amplo como capitalista, objetivada nos materiais instrucionais, nos equipamentos, nas técnicas de ensino, nos livros didáticos etc., que determina a prática docente a ser desenvolvida (HYPOLITO, 1997, p. 86).

O terceiro ponto está relacionado à organização do trabalho na escola e a possibilidade de intervenção e participação docente junto a essa organização da escola, geralmente encontra-se na mão de uma pessoa ou de uma pequena equipe que toma decisões por todo o coletivo sem o consultá-lo, apenas repassando as decisões tomadas. Quanto maior o grau de racionalização do trabalho realizado nas escolas, mais complexas são as formas de organização e administração, assim o controle sobre o trabalho docente também será maior, principalmente em instituições de ensino de grande porte, com elevado número de professores, servidores e alunos, nesses alguns procedimentos são impostos, tais como as turmas, as salas de aula, os conteúdos a serem seguidos, entre outros. No entanto,

[...] quanto mais baixo o grau de racionalização do trabalho escolar, menor o controle sobre o trabalho docente. Em escolas isoladas ou em sistemas de ensino nos quais não há muita divisão de trabalho e especializações de

funções, e onde é baixa a presença de tecnologia, os docentes ainda exercem algum controle sobre seu trabalho, embora muitas vezes não exercem controle sobre a definição de conteúdos, a utilização dos livros didáticos e as formas de avaliação (HYPOLITO, 1997, p. 86).

No quarto ponto Hypolito (1997) afirma que há uma relação muito íntima com a formação de professores, pois nos moldes pensados para esse profissional dentro de uma estrutura capitalista, estes podem ser altamente qualificados ou podem ser excelentes executantes. Esse é um ponto bastante delicado que está relacionado ao preparo para a carreira docente. Ocorre que há uma desvalorização do estudante aspirante a docente, antes mesmo de sua profissionalização no campo de intervenção, de maneira que muitos buscam apenas a certificação de conclusão do curso de formação.

No quinto e último ponto sobre as características da proletarização do trabalho docente, nós nos deparamos com a desqualificação profissional a partir do alto grau de dependência dos recursos tecnológicos educacionais. A subsunção aos meios tecnológicos educacionais desenvolve uma cultura (basicamente forçada) de professores que criam certos graus de dependência com esse mecanismo. Muitos professores, provavelmente, não seriam capazes de continuar o desenvolvimento do seu trabalho se lhe fossem tirados esses programas e pacotes didáticos, dada a dependência à esses recursos, seja por falta de tempo em organizar os conteúdos, seja por uma formação limitada, por imposição da administração escolar, seja por todos estes juntos.

Evidencia-se, assim, uma cisão entre o trabalhador e os meios de trabalho; entre o trabalhador e o processo de trabalho. Ocorre a alienação do professor em relação aos fins da educação. O importante para quem controla o processo não são os fins, mas os meios. Assim, torna-se uma exigência o controle e supervisão sobre um trabalho que está parcelarizado por sua divisão técnica, o que justifica e explica a existência e/ou a necessidade de funções técnicas e especialistas (supervisores e orientadores) para substituir diferentes atribuições antes exercidas pelos docentes (HYPOLITO, 1997, p.87).

Se lembrarmos dos quatro momentos da alienação, em relação ao produto, ao processo, ao ser genérico e em relação aos outros seres humanos, temos aqui um importante impacto dos momentos da alienação do trabalho, intensificados por meio da precarização no próprio trabalho docente.

O trabalho docente ao se caracterizar como um trabalho alienado, intensificado e precarizado, gera um desconforto entre a própria classe dos professores, principalmente pelo prestígio social que se tinha o professor – o mestre. Assim, sobre o trabalho docente recaiu a dualidade do trabalho, a separação entre trabalho intelectual e trabalho

manual, colocando o professor na categoria de trabalho intelectual. Sobre isso Miranda (2004) afirma que

Definir a profissão docente como intelectualizada simplesmente tem sido uma forma de “resistência” encontrada por muitos autores contra a ofensiva capitalista de desqualificação, como se a condição intrínseca de trabalho intelectual dos professores afastasse completamente a possibilidade de objetivação do seu trabalho. Porém, a resistência semântica é mera figura de retórica e examinar a natureza docente em sua essência é que pode possibilitar uma compreensão da questão com vistas à superação de sua condição subordinada (MIRANDA, 2004, p. 11).

Gramsci (2011) auxilia na reflexão sobre a relação entre trabalho intelectual e trabalho manual, mostrando que na verdade não passa de um equívoco fazermos essa separação, afinal nenhum trabalho é só intelectual ou manual. O que há é uma maior predominância de um aspecto sobre o outro, mas não há separação.

[...] se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 2011, p. 52).

O trabalho docente, dito intelectual, é na verdade, uma forma de venda da força de trabalho, muito semelhante a infindas outras. Os trabalhadores docentes estão sujeitos, ainda que com peculiaridades, às mesmas intensidades da precarização, tanto quanto qualquer outro trabalhador. Ainda que seja diferente de um trabalhador em uma linha de montagem é possível analogicamente dizer que o professor está em uma “linha de montagem” de futuros trabalhadores (ou desempregados). Vemos isso por meio de salas de aulas cada vez mais cheias, necessidade de cada vez mais aulas, em mais escolas, em mais turnos para manutenção do salário – isso nada mais é do que intensificação do ritmo e da jornada de trabalho.

Nesse sentido, é salutar nos desdobrarmos sobre a configuração do trabalho docente na sociedade capitalista hodierna e sua relação com a escola contemporânea.

2.4.2 Os reflexos das transformações do mundo do trabalho na Educação e no Trabalho Docente

No contexto da reestruturação produtiva, a escola passa a ser base de difusão dos ideais das novas exigências de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho,

“a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2011b, p. 430).

Saviani (2011b) salienta que nessa nova configuração da sociedade capitalista a palavra-chave é: exclusão. Essa exclusão aparece em dois momentos, primeiro com as vagas de emprego limitadas, pois grande parte da população se qualifica e amplia o grau de escolaridade, mas isso não é garantia de emprego. Segundo, com a crescente automação no processo de produção, ocorrendo maior valorização do trabalho morto¹⁷, entendendo que o trabalho morto é o trabalho vivo que se acumula na forma de produção de mercadorias, na acumulação de capital, em detrimento da mão de obra, da força do trabalhador “conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores” (SAVIANI, 2011b, p. 431).

Com esse ideal de educação, o trabalho docente enfrenta uma dupla deformação. A primeira refere-se ao fato do professor também ser um trabalhador que precisa competir por um emprego, sendo assim, o que mais se adequar às formas exigidas conseguirá sobreviver da força do seu trabalho. A segunda está relacionada ao ato do trabalho docente que consistirá na formação dos estudantes conforme a demanda imposta por essa nova configuração do mundo do trabalho.

Com essa crescente valorização da competição pelo emprego e com a vantagem da “qualificação” para se conseguir esse emprego, o “mérito” e a “competência” têm sido enfatizados e têm sido buscados pelos que aspiram uma vaga no tão concorrido mercado de trabalho. Essa busca, no entanto, é realizada de forma autônoma, assim o lema “aprender a aprender” se destaca enquanto princípio educativo.

O termo “aprender a aprender” nos remete à pedagogia da Escola Nova na qual há o deslocamento do “eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2011b, p. 431). Trata-se da capacidade de realizar a busca pelo conhecimento de forma independente.

Corroborando com esse pensamento, Sá (1986) advoga que as transformações e revoluções no trabalho escolar no Brasil se dão por meio da transição da escola tradicional para o modelo da escola burguesa. O principal resultado desse processo é

¹⁷ “O capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna” (MARX, 2014, p. 271).

caracterizado por ações que possibilitam o ensino independente do professor, um exemplo para isso são os livros contidos nos pacotes didáticos e que devem ser ministrados de acordo com o que está especificado nos conteúdos e no tempo por eles determinado.

Essa mudança pode ser evidenciada pelas mudanças na organização do trabalho e nos meios de trabalho: no primeiro caso, a organização do trabalho é alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a *multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rúbrica de divisão do trabalho*; no segundo caso, pode-se verificar as alterações pela introdução de tecnologia mediante a relação professor e aluno. A tecnologia deve ser entendida tanto no ponto de vista da introdução de equipamentos quanto na forma de ordenamento, sequenciação e exposição do conteúdo didático (SÁ, 1986, p. 24) (Grifos nossos).

É importante salientar que a caracterização da escola organizada no molde fordista/taylorista sofreu influências desde sua organização espacial à sua organização curricular. Especialmente nos referimos aos assentos enfileirados, de frente para o quadro negro e principalmente de frente para o professor que era “o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório” (SAVIANI, 2009, p.11) e quanto ao currículo nos referimos à fragmentação das disciplinas, sem visão de totalidade e sem relação direta com a vida social. Além da separação entre professor e aluno e entre o próprio professor e uma “gerência” que organizava e avaliava o ensino (as apostilas podem ser pensadas e entendidas assim).

Já com o advento do toyotismo, a “virada flexível” propicia a formação em menos tempo, em que os alunos podem montar sua grade de horário, ou nas escolas, com o ensino supletivo que realiza-se o ensino médio em até um ano. Esses são exemplos da proposta pedagógica do “aprender a aprender”. Se antes havia inspetores de ensino (os feitores das fábricas nas escolas) hoje são os exames nacionais que avaliam a educação (novas formas de cumprir metas). Se antes havia “salário” hoje impera o sistema de bonificação, especialmente por mérito para quem cumpre as metas.

Na nova conjuntura política e social o lema “aprender a aprender” é praticado com outras intenções, agora o objetivo é de atender as necessidades de constantes buscas de atualizações que o mercado impõe e cobrar daqueles que procuram emprego ou daqueles que tentam se manter nos empregos. Assim, é possível inferir que o importante não é o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos, mas sim a assimilação de informações úteis para uma determinada finalidade. E com a ressignificação do

termo “aprender a aprender” é possível denominar esse movimento de neoescolanovismo (SAVIANI, 2011b).

Nessa esteira, o trabalho do professor sofre alterações, perde a identidade com o papel de ensinar e assume o papel de auxiliar das pretensões dos alunos, de assistente das escolhas de aprendizagem dos próprios educandos. Esgotam-se as exigências do rigor teórico, conceitual e histórico dos conhecimentos e passa-se a valorizar os aspectos práticos (pragmáticos) dos saberes e das informações.

Frente a essa realidade do trabalho docente há a chamada “pedagogia das competências” que é o braço direito da “pedagogia do aprender a aprender”. O objetivo desse movimento é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011b, p. 437). As conquistas e as derrotas tornam-se responsabilidade apenas dos sujeitos de maneira individual, mesmo sabendo que os acontecimentos são um complexo de determinações de vários elementos, e que por vezes, o esforço do sujeito representa uma parcela ínfima no resultado desses acontecimentos.

Com a disseminação da ideologia das competências, com a flexibilização dos processos de trabalho próprios da nova configuração do mundo do trabalho e com a dispersão do neoliberalismo, tem-se um Estado manipulado pela gestão administrativa empresarial cujo objetivo está no resultado e não nos processos. E com esse deslocamento do foco para o resultado, o discurso da eficiência e produtividade estará audível nas escolas, nas políticas públicas educacionais, nos sistemas educacionais públicos e privados, nos sistemas de regulamentação trabalhistas, entre tantos outros.

Com a intervenção neoliberal e a inserção do Brasil na globalização financeira houve a privatização de empresas estatais, redução e redefinição dos atributos do Estado, entre outros (KREIN, 2007a). Isso abriu precedência para interferência da administração empresarial, na esfera pública, o que influenciou diretamente o trabalho dos professores do setor público e também facilitou para o empregador do setor privado gerenciar a relação de trabalho de seus funcionários de maneira mais flexível. Sendo assim, esta interferência será analisada do ponto de vista das formas de contratação e das formas de remuneração dos professores.

Os professores no contexto da sociedade capitalista brasileira estão à mercê de uma diversidade de formas de contratação para desenvolver sua função. Segundo Krein (2007b, p.34) as formas de flexibilização dos contratos de trabalho se manifestam de

cinco maneiras, “1) na facilidade de romper o contrato de emprego; 2) na ampliação dos contratos por tempo determinado; 3) no avanço da relação de emprego disfarçada; 4) na terceirização; 5) na informalidade” .

Esse cenário revela como o empregador possui facilidades e privilégios em gerenciar o emprego dos funcionários da sua empresa conforme suas necessidades e demandas da economia. Essa facilidade é unilateral, o trabalhador não possui meios legais de contrapartida, de entrar em um acordo quanto a sua forma de contrato ou de condições de trabalho. O trabalhador pode recorrer somente o que lhe é cedido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹⁸.

Muitos professores de escolas privadas são contratados na modalidade hora aula, dessa forma o professor possui vínculo com a instituição em que trabalha somente no momento de aula. Isso proporciona menor participação e intervenção nas decisões pedagógicas, no trabalho coletivo e nos momentos de estudo e preparo das aulas, uma vez que esses professores recebem somente pelas horas de aula prestadas na escola, o período de planejamento, estudo e reuniões é facultativo aos professores e geralmente não são remunerados.

Segundo Kuenzer (2010), o professor ao vender sua força de trabalho para uma empresa, o trabalho tende a ser mais controlado, a sofrer mais intensificações, a ser mais explorado visando o acúmulo de capital pelos proprietários ou associados, além de que nas instituições privadas “o espaço para o compromisso de classe é limitado pelos controles institucionais, com vistas à produtividade” (KUENZER, 2010, p. 11).

Essa flexibilização também se manifesta no cenário do serviço público, uma vez que com a Emenda constitucional n. 19 e a lei n. 9.801/1999 algumas mudanças se concretizaram nas relações de trabalho,

[...] pois possibilitou o fim do regime jurídico único, implantou mecanismos de avaliação dos trabalhadores do setor público, aumentou o tempo de experiência para três anos e tornou possível a demissão em decorrência de mau desempenho. [...] permitiu a exoneração de funcionários públicos

¹⁸ Haja vista que a CLT é uma luta constante entre capital e trabalho, muito já foi conquistado pela classe trabalhadora, mas algumas disparidades ainda persistem e são fortemente endossadas pelo discurso da flexibilização em prol da elevação da economia do país frente a outras economias. Um exemplo é a reforma trabalhista aprovada pelo Senado brasileiro no dia 11 de julho de 2017, e sancionada pelo presidente da república, em 13 de julho de 2017, que visa “adequar a legislação às novas relações de trabalho” (BRASIL – LEI Nº 13.467, 2017). Essa reforma modificou o tempo de serviço, remuneração, férias, descanso, plano de cargos e salários, demissão, danos morais, terceirização, banco de horas, dentre outros. Essas modificações ferem os trabalhadores brasileiros e favorecem os empregadores/capitalistas de maneira antidemocrática.

estáveis em decorrência de corte de gasto público ou desempenho considerado insuficiente (SOUZA, 2013, p. 218).

Sobre essa precarização do trabalho docente que se manifesta no setor público, temos o exemplo de Souza (2013) que relata sobre os professores eventuais ou intermitentes do Estado de São Paulo. Trata-se de professores sem contratos estáveis que recebem uma vaga na escola para substituir as faltas de professores efetivos ou temporários. Esses professores dirigem-se as escolas e lá aguardam se ministrarão alguma aula, ou não. Esses professores são remunerados por aula substituída, e somente por isso, eles não são pagos por descanso semanal, férias ou qualquer outro direito garantido em trabalhos temporários.

Ainda sobre o setor público, Oliveira (2004) afirma que o trabalho docente tem sofrido com a precarização nos aspectos relativos às relações de emprego, principalmente com

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

No sentido da diversificação nas formas de contratação, tem-se também a crescente flexibilização da remuneração salarial que vem ganhando traços de variação e individualização. Esse fator vincula-se ao princípio da remuneração via meritocracia, em que os professores recebem seus salários conforme o resultado do desempenho dos alunos e da escola, em avaliações de larga escala.

Com isso geram-se vários entraves para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de boas condições de trabalho, pois o professor torna-se responsável pelo desempenho dos seus alunos e passa a competir com seus companheiros de profissão buscando maior produtividade para elevar o *ranking* da sua escola e receber o bônus salarial. A bonificação por meritocracia é uma afronta à luta histórica pelo piso salarial dos professores e pelos planos de carreira, é a instituição da concorrência e competição por recompensas entre os próprios professores, fragilizando a união entre os profissionais da educação.

No Estado de Goiás, o sistema de meritocracia está relacionado ao projeto de avaliação de desempenho individual por meio de Bônus de Incentivo Educacional aos

profissionais da educação pública estadual prevista na Lei Ordinária nº 19.843 de 21 de setembro de 2017 (GOIÁS, 2017). Nesta lei, o principal objetivo é o controle da frequência dos professores, coordenadores e diretores no local de trabalho, garantindo o cumprimento do calendário escolar. Essa medida coíbe o coletivo de professores a exercerem seus direitos, tal como participarem de possíveis greves por melhores condições de trabalho.

O bônus por meritocracia se confunde com recompensa, é transmitida a ideia de “fruto do seu esforço pessoal”, mas na verdade é uma forma de desvalorização da qualidade da educação e uma manifestação da precarização do trabalho travestida de incentivo e reconhecimento de um trabalho qualificado.

As novas exigências do mundo do trabalho, a lógica da flexibilização, toda estrutura de precarização do trabalho se manifesta também no trabalho docente de Ensino Superior. Tem-se como exemplo a indicação do processo de mercantilização da Educação Superior empreendida pelo Banco Mundial nos países da América Latina, durante a década de 1990, difundindo a ideia de que a educação deveria se enquadrar no “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado” (BOSI, 2007). Isso implicou na limitação do desenvolvimento das ações do Estado frente ao Ensino Superior Privado e a diminuição de incentivos para as IES Público.

Bosi (2007) advoga que a consequência dessa política foi o aumento das matrículas dos brasileiros em faculdades privadas, superando as matrículas em universidades públicas. Na década de 1990 esse índice atingiu uma proporção de 80% de matrículas na IES privada para 20% na IES pública. Essa redução ocasionou, dentre outras coisas, o processo de estagnação das IES públicas representados pelo arrocho orçamentário e a diminuição dos concursos.

Torna-se evidente a efetivação do processo de mercantilização da educação no Brasil. Esse processo gerou desdobramentos para a realidade docente, dentre eles, a flexibilização dos regimes de trabalho. Bosi (2007) explicita que do total de docentes registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2004, somente 16,9% trabalhavam em regime de dedicação exclusiva. Isso implicaria diretamente na busca por outros postos de trabalho para complementação da renda dos docentes.

Outras implicações foram se configurando frente a realidade do trabalho docente nas IES, dentre eles estão as modalidades de contratações “alternativas” como o pagamento por hora aula e a ausência de plano de carreira, bolsas de incentivo à

pesquisa e adicionais por projetos de extensão, contratação de alunos de pós-graduação para atuação como professores substitutos, entre outros (BOSI, 2007).

A precarização do trabalho docente nas IES não se limita aos modelos de contratações, ou somente às remunerações. O trabalho no Ensino Superior está submerso à lógica do Capital, nesse sentido algumas mediações se manifestam e se configuram fortemente influenciando a função social da universidade, a pós-graduação e conseqüentemente a produção do conhecimento elaborado nesses espaços. O empreendedorismo e produtivismo adentram a realidade das IES e afetam de forma significativa os vários espaços e produções, inclusive as compreensões sobre o trabalho docente. Sobre esses meandros trataremos no próximo capítulo.

3. MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS: IMPLICAÇÕES PARA A UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A década de 1990 foi uma época de transformações no campo educacional referente ao exercício profissional dos professores; no cenário mundial entra em vigor uma tendência que se baseia na racionalidade técnica para a solução de problemas do cotidiano escolar. A função do docente se concentra em aplicar os conhecimentos como um técnico executor para possibilitar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, mas não qualquer aprendizagem, e sim aquela que oferece elementos para que o aluno aprenda a aprender.

No Brasil, esse momento da história é marcado por modificações não apenas no âmbito educacional, mas também no cenário político, econômico e social. A década de 1990 foi assinalada por reformas no Estado e conseqüentemente na educação, reformas em consonância com a ordem neoliberal própria do modo de produção capitalista.

Conforme Duarte (2003, p. 611), “[...] os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno”.

Então, para melhor compreender esses determinantes, nesse capítulo serão levantadas considerações sobre a universidade no Brasil e as várias transformações que ocorreram, principalmente com a reforma do ensino superior, bem como a constituição da pós-graduação e sua atual configuração. Será tratado sobre o caráter ideológico do movimento pós-moderno que está intimamente relacionado à ordem neoliberal e, como consequência, apresenta o esvaziamento da teoria na produção científica. Para o trabalho docente essas querelas ideológicas levantam o discurso sobre uma nova forma de se compreender a formação e atuação docente por meio das competências e do movimento denominado professor reflexivo.

3.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Tecer considerações sobre universidade e pós-graduação é um exercício complexo por entender que estes são espaços contraditórios, dialéticos, de enfrentamentos (mesmo que velados) entre capital e trabalho. Esses espaços são tomados aqui como contraditórios por guardarem uma relação de negação e afirmação de sua própria função social. Nesse sentido, partimos do pressuposto que a universidade

é uma instituição social, um espaço de elaboração dos organismos da cultura, estabelecendo relações com o trabalho intelectual, o trabalho profissional e as esferas sociais. É um espaço de circulação e elaboração de conhecimentos científicos e artísticos dos vários campos do conhecimento, tendo como pilar uma tríade: o ensino, a pesquisa e a extensão¹⁹. No entanto, nos deparamos em muitos momentos com uma universidade enquanto aparelho hegemônico cuja especificidade está centrada na formação da classe burguesa, “como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho” (CUNHA, 2007, p. 14). Assim,

Herdamos de nossa história uma universidade aquém daquela que muitos ousaram esperar. Uma história que não permite ilusões, mas que nos oferece um ensino superior adequado aos moldes de uma sociedade também repelida em suas possibilidades, despojadas de muitas das mais elementares realizações sociais historicamente possíveis, até mesmo nas sociedades comandadas pelo capital (MINTO, 2006, p.275).

Sobre a constituição histórica da universidade, Mendonça (2000) afirma que esta foi uma criação da civilização ocidental, que originalmente desempenhou um papel de unificador da cultura medieval, tendo sua origem em alguns países da Europa: França, Itália e Inglaterra, no início do século XIII. Essa organização universitária enquanto uma comunidade autônoma formada por professores e alunos para desenvolver o ensino de disciplinas a nível mais elevado de sua complexidade, se disseminou por toda Europa e, nos séculos XIX e XX a universidade chegou aos outros continentes.

De acordo com Cunha (2007), a universidade no Brasil aparece um século após a sua independência, mas isso não significa dizer que o ensino superior foi tardio, sua estrutura pode ser sintetizada em quatro períodos: o primeiro período foi o colonial que se iniciou em 1572 com os cursos de Artes e Teologia ministrados no colégio dos Jesuítas da Bahia, provavelmente os primeiros cursos superiores no Brasil; o segundo período, o do Império, iniciou-se em 1808 (com o Brasil ainda colonial), mas que se estendeu até 1889, com o fim da monarquia; o terceiro período, da República oligárquica, se iniciou com o governo de Deodoro, mas finalizou em 1930 já no governo provisório de Vargas; o quarto período, da era Vargas, começou no auge da revolução de 1930 e se encerrou em 1945 com o golpe militar.

¹⁹ Compreende-se que a universidade não é o único lugar para o desenvolvimento do ensino superior conforme as características apresentadas, no entanto, para este momento, a universidade será utilizada como foco de reflexões e análises.

Esta exposição de Cunha (2007) sobre o ensino superior por períodos tem o objetivo de mapear por recortes históricos os momentos político-sociais para o desenvolvimento da educação superior do Brasil. Para essa investigação o foco será a universidade, sua institucionalização e desenvolvimento no Brasil.

Durante a década de 1920, ocorreram algumas iniciativas governamentais no sistema federativo para a criação de universidades em alguns estados, mas os projetos não seguiram adiante. A única instituição nesse período que permaneceu por mais tempo foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo governo federal. Essa universidade se caracterizava pela união entre algumas escolas profissionais já existentes: Escola Politécnica, Escola de Medicina e Faculdade de Direito. No entanto, essas escolas continuaram a existir isoladamente, sem articulação, tendo a característica de universidade somente no nome. Em 1927, a Universidade de Minas Gerais criada por incentivo do governo estadual seguiu o mesmo modelo da Universidade do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

O período de 1920 a 1945 é marcado no Brasil pela complexidade política, principalmente com a crise do sistema oligárquico tradicional, que resultava na transferência de foco do poder dos governos estaduais para o âmbito federal. Este período também se caracteriza pela expansão da sociedade urbana por meio dos processos de industrialização e urbanização provenientes da dinâmica da política econômica de exportação e da burocratização dos processos próprios da ampliação das funções do Estado (MENDONÇA, 2000).

Esse contexto proporciona o estabelecimento de sistemas de educação, Mendonça (2000) afirma que há o crescimento da expansão da rede pública de ensino primário, e também o surgimento de projetos educacionais das elites que viriam a dirigir os processos de transformação da sociedade no Brasil por meio da reorganização da educação secundária e do ensino superior. Essa reorganização se expressa através de dois inquéritos promovidos pelo jornal O Estado de S. Paulo no ano de 1926, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1928. O primeiro realizado por Fernando de Azevedo que objetivava um determinado projeto de universidade, que veio a concretizar com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, e o segundo estava mais relacionado com as questões próprias do interior da associação, mas que versava também sobre a construção de um projeto de universidade.

Na ABE havia vários grupos que lutavam pela hegemonia de suas ideias, dentre eles destacam-se dois grupos, o primeiro liderado por católicos que valorizavam o

projeto de recuperação da moral do país, resgatando a tradição católica na formação nacional dos cursistas. O segundo grupo constituído por professores egressos da Escola Politécnica que propunham a organização das universidades para formação das elites para pensar o Brasil por meio do conhecimento técnico e científico (MENDONÇA, 2000).

Em 1932, um grupo de intelectuais conhecidos como Pioneiros da Educação Nova lançaram o Manifesto ao Povo e ao Governo, explicitando o seu projeto de reforma da educação, incluindo o que denominavam verdadeiras universidades. A proposta para as universidades defendiam a criação de ciências, transmissão de conhecimentos e popularização dos conhecimentos pela extensão universitária,

Em linhas gerais, essa foi a concepção que informou as duas experiências universitárias desenvolvidas ao longo desses anos por iniciativa de educadores articulado ao grupo dos renovadores, a saber, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, pelo grupo de intelectuais que se articulava em torno ao Jornal *O Estado de S. Paulo*, entre os quais Fernando de Azevedo, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, no bojo da reforma de ensino por ele empreendida, como secretário da Educação do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000, p. 138).

Conforme Mendonça (2000), o ano de 1937 foi marcado pelo projeto Universidade do Brasil (UB) criado por Gustavo Capanema, ministro da Educação entre os anos de 1934 a 1945. A proposta era a constituição de uma universidade padrão, para que todas as instituições criadas, ou a serem criadas se adequassem ao modelo proposto. A preocupação do Estado neste momento estaria em torno da autonomia do campo cultural das universidades, uma vez que o projeto comum entre USP e UDF estava em formar as elites que, com base na autoridade do saber, orientariam a nação. Essa perspectiva se mostrou perigosa, colocando a universidade e os intelectuais acima do Estado, então, pelo crivo da UB tutelado pelo próprio Estado, as universidades seriam invadidas pelo autoritarismo e pelo paternalismo do governo federal.

A UB como universidade-padrão com interferência direta do governo federal, atingiu diretamente a USP e a UDF. A UDF foi se desintegrando paulatinamente, faculdade por faculdade, até ser extinta em 1939 com o aval do Estado Novo que “forneceria a Capanema os instrumentos políticos que necessitava para destruir a UDF” (MENDONÇA, 2000, p. 140). A USP conseguiu resistir por mais tempo às imposições do governo federal, Mendonça (2000) afirma que esse feito se deu principalmente pelo corpo docente que era composto em sua maioria por professores estrangeiros, outro

fator era o respaldo financeiro que o governo estadual inseria na universidade, garantindo maior autonomia.

Mendonça (2000) cita que a UB não conseguiu cumprir seu papel de universidade padrão, e o depoimento de Raul Leitão da Cunha, primeiro reitor da UB, encaminhado por meio de um relatório ao ministro Capanema em 1945, elucidou bem essa questão:

[...] nesse relatório, Leitão da Cunha elencava uma série de causas da estagnação do ambiente universitário, a começar pela *ausência de organização verdadeiramente universitária*, já que, na sua perspectiva, a lei não fora capaz de unir os institutos isolados, por não prever os recursos adequados. E apontava, ainda, várias outras questões, entre elas a *subordinação dos institutos de ensino às normas vigentes nas repartições burocráticas*, que tinha efeitos altamente negativos sobre o funcionamento da universidade emperrando o seu trabalho, e a falta de autonomia didática e administrativa da universidade (MENDONÇA, 2000, p. 141).

Já nas décadas de 1950 e 1960 o ensino superior no Brasil passaria por grandes impactos ideológicos provenientes das bases do governo, marcando o desenvolvimento educacional nesse período. Segundo Cunha (2007), por meio do impacto do populismo ocorreu a expansão do ensino superior no país, de 5 universidades em 1945, cresceu para 37 em 1964. As instituições isoladas passaram de 293 para 564. Essa expansão é uma resposta ao aumento da demanda da população que ascenderam à classe média, também pela própria ampliação do ensino médio público, além da ampliação dos ingressos nas universidades pela equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário que teve início na década de 1950 culminando com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961.

Cunha (2007) reforça que este período de ampliação de oferta de vagas no ensino médio público resulta em maior procura pelo ensino superior, gerando uma crise de excedentes, marcando o ensino superior nos anos de 1967 e 1968, principalmente por se tratar de um dos motivos da criação da lei de reforma universitária de 1968.

Por se tratar de uma época de república populista, vários projetos para garantir o acesso da população à universidade foram realizados, dentre eles estava a extinção dos exames vestibulares e a duplicação de vagas nas instituições de ensino superior, mas tudo isso foi encerrado com o golpe de 1964. Mesmo com vários entraves de acesso ao ensino superior, houve melhoria na qualidade de ensino dos estabelecimentos federais, como a instituição da gratuidade a partir da década de 1950 (CUNHA, 2007).

Neste período também se discutia o processo de modernização do ensino superior com a adoção do modelo de organização das universidades dos Estados

Unidos. Esse processo foi dirigido pelo Estado, mas associado à instituições da sociedade civil, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). A modernização do ensino superior possuía diversos significados e interesses, para o Estado, era um imperativo de segurança nacional, pois seria resultado de capacidade de desenvolvimento tecnológico para fins bélicos, como também condições mais favoráveis para o desenvolvimento econômico e social. Para outros setores, a modernização seria a produção da ciência e tecnologia internacional elevando o Brasil a uma potência próxima aos Estados Unidos (CUNHA, 2007).

Cunha (2007) afirma que o processo de modernização do ensino superior se deu com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, no Estado de São Paulo. A culminância deste processo de modernização foi a criação da Universidade de Brasília, em 1961, “ela foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas, pois nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras unidades” (CUNHA, 2007, p. 207).

Mesmo com a criação da Universidade de Brasília, símbolo da modernização do ensino superior, tinha-se a promulgação da LDB, que mantinha o regime de cátedras, conforme a constituição de 1946. Esse regime era considerado por professores, estudantes, ministros e alguns membros do Conselho Federal de Educação enquanto arcaico, “o regime de cátedras foi mantido apenas por conveniência das alianças políticas do momento, pois ele não interessava nem mesmo às classes dominantes, empenhadas que estavam na modernização do ensino superior” (CUNHA, 2007, p. 208).

Para Cunha (2007), com o golpe de Estado de 1964, houve rearticulações das alianças políticas, e com a Constituição de 1967, foram retirados os impeditivos à extinção do regime de cátedras imposto às instituições de ensino superior federais, sendo prescrita pela lei da reforma universitária em 1968. O desenvolvimento da reforma do ensino superior de 1968, consubstanciada na lei nº 5.540/68 juntamente com a legislação complementar, foi uma das investidas do golpe militar, mesmo que esse processo já havia dado sinais em anos anteriores.

Conforme Mendonça (2000), no ano de 1966 foram emitidos dois decretos-lei sobre a reestruturação das universidades federais, anunciando a reforma global do sistema de ensino superior. Em 1968 foi criado o Grupo de Trabalho (GT) responsável por estudar a reforma da universidade brasileira. Este GT foi constituído por

representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso.

O GT elaborou um relatório, “a orientação desenvolvimentista era afirmada, porém no contexto do novo projeto político em implantação, o que implicava contraditoriamente esvaziar a proposta de sua dimensão política, atribuindo ao trabalho uma perspectiva essencialmente técnica” (MENDONÇA, 2000, p. 147). No mesmo período foi desenvolvido outro relatório sobre a reforma universitária, produzida por outra comissão que foi presidida pelo General Meira Mattos, que deu nome ao documento - Relatório Meira Mattos (MENDONÇA, 2000).

Para Mendonça (2000) a constituição da lei nº 5.540/68 afirmava que a universidade se constituía na tríplice função do ensino superior, o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo enfatizada a inseparabilidade entre essas funções. Assim, as universidades entraram num processo de consolidação, mas com entraves, dado o regime autoritário que impedia certos acontecimentos, como a autonomia universitária, por exemplo.

Em parte porque o controle centralizado dos recursos materiais e financeiros pelo governo federal acabou por atrelar o seu funcionamento às políticas governamentais. E também porque, internamente, o governo da universidade estruturou-se por uma espécie de pacto entre as oligarquias acadêmicas tradicionais e os novos segmentos da comunidade acadêmica, formando-se, de acordo com as peculiaridades históricas de cada instituição, diferentes tipos de composição entre essas partes que definem uma estrutura de poder nem sempre orientada pela dimensão propriamente acadêmica (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Para Mendonça (2000) o governo nesse momento não conseguia atender a demanda de vagas nas universidades públicas, gerando o estímulo ao crescimento da oferta privada de ensino. Houve um processo de massificação, aumentando as instituições isoladas de ensino superior, criada por meio da iniciativa privada. Entre os anos de 1968 a 1974, as matrículas nas universidades federais passaram de 158,1 mil para 392, 6 mil, enquanto nas instituições isoladas, sendo $\frac{3}{4}$ destas privadas, o número passou de 120,2 mil para 504,6 mil. “De fato, introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior que não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo das instituições universitárias” (MENDONÇA, 2000, p.148).

Com o fim do regime militar, no processo de redemocratização do país, as discussões sobre os rumos do ensino superior foram retomadas, principalmente pelos

docentes universitários, que se organizaram por meio de entidades representativas, com destaque a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que inicialmente foi uma associação e atualmente se apresenta enquanto Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Neste período também foi observado que muitas das medidas pedagógico-administrativas oriundas da Reforma de 1968 já havia se esgotado, principalmente com a busca da autonomia universitária. “Mesmo que esta discussão estivesse com frequência atravessada por questões de ordem corporativa, havia, sem dúvida, uma retomada da discussão de fundo sobre o papel da universidade, no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira” (MENDONÇA, 2000, p. 149).

O próprio governo federal buscou alternativas para reformular o ensino superior, no governo do presidente José Sarney (1985-1990) foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, composta principalmente por docentes universitários, que desenvolveram o documento “Uma Nova Política para a Educação Superior”, com proposta de mudanças que não se efetivaram. No entanto, essa comissão sofreu resistências por parte do movimento de docentes universitários, que objetavam sua legitimidade.

A partir da década de 1990 algumas mudanças nas políticas educacionais foram consubstanciadas na reformulação do ensino superior. Altera-se o cenário político e econômico no Brasil e com isso o país passa por reformas em vários setores. Sobre essas reformas e a consequência destas para a universidade trataremos no próximo item.

3.2 REFORMA DO ENSINO SUPERIOR: a decadência da universidade

A universidade brasileira reconhecida tardiamente, somente na década de 1930, é um reflexo do desenvolvimento também tardio de toda educação superior do Brasil. Mesmo que as primeiras escolas de ensino superior tenham surgido no período de 1808, o crescimento desse nível de educação se deu de forma muito lenta e com inúmeros conflitos (MINTO, 2006). Para o desenvolvimento desse item serão tomadas como ponto de partida, as relações de Estado, Economia e Política Educacional da década de 1990.

Como foi tratado no capítulo 2 sobre a crise estrutural do capital (crise de 1968-1973), a sociedade capitalista vivenciou um período de recessão com baixas taxas de crescimento econômico e com grande aumento da taxa de inflação. Assim, com o

desemprego a nível estrutural e a inflação desequilibrada, foram necessárias alterações nos meios de produção para garantir a perpetuação do capital. Esse período marcado pelas crises e transições do modo de produção foi o momento oportuno para a influência dos neoliberais com seus ideais de controle do Estado.

Dessa forma, no Brasil, esse movimento se tornou mais consolidado com o governo de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1995-2002), e assim a década de 1990 fica marcada pela Reforma do Estado. Essa reforma se caracterizou pela modernização das atividades exercidas pelo Estado que foram reorganizadas e distribuídas por setores. Um setor em especial nos chama a atenção: Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado. Trata-se aqui de serviços que podem ser realizados por empresas não-estatais, sem qualquer tipo de política de legislação que oriente esses serviços. Nos chama a atenção alguns serviços que estão submetidos a essa prática: educação, saúde, cultura e utilidades públicas conhecidas como “organizações sociais”, que são prestadores de serviço que possuem contratos de gestão com o Estado (CHAUÍ, 1999).

Dentre as reformas do Estado, nos deparamos com aquelas concernentes à educação, que são orientadas por vários organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

A reforma do ensino superior, que não é algo inovador no contexto brasileiro, mas foi nesse período que as modificações se tornaram mais latentes e consolidadas. Essa reforma adquiriu características próprias do *ethos* do capitalismo neoliberal que se desenvolveu a partir de fragmentações e concepções elitista de sociedade.

Um dos principais eixos da reforma do ensino superior é a legislação. Na década de 1990, a articulação de dois ministérios foi importante para a regulamentação da educação superior – o já extinto MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado) e o MEC (Ministério da Educação). Minto (2006), nos mostra que a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 9.394, de dezesseis de dezembro de 1996, foi um dos principais instrumentos da reforma do ensino superior. Isso se deu de forma velada, não houve grandes propostas de alterações; no entanto, a principal preocupação se fundou no caráter “fluido” da LDB, ou seja, propostas que de tão vagas abrem possibilidades para várias interpretações, que abrem lacunas propositais para os interesses político-econômicos, algo ensejado pela Reforma do Estado.

Segundo Chaves (2010) um dos primeiros movimentos de implementação da fragmentação do ensino superior brasileiro se estabeleceu no artigo 20 da LDB/1996, com a definição de três modalidades de instituições educacionais, a saber, as particulares, as comunitárias e as confessionais filantrópicas. Elas se apresentam em duas vertentes, os estabelecimentos sem fins lucrativos, e aquelas destinadas a angariar lucros. Há problemas nessas duas vertentes, a primeira, busca aproximar-se do setor público com acesso à verbas públicas utilizando-se com justificativa o caráter de instituição não lucrativa, mas a aprovação da LDB/1996 também favoreceu o setor empresarial ao possibilitar a institucionalização de outras modalidades de IES, que podem atuar de maneira dissociada ao ensino, pesquisa e extensão, mesmo essa indissociabilidade sendo conferida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Com base nas reformulações da LDB/1996, destacamos três pontos problemáticos a serem discutidos: a autonomia do ensino superior, a ruptura com as características da universidade e a desqualificação do trabalho docente.

Segundo Minto (2006), um dos pilares da reforma do ensino superior estava em proporcionar maior autonomia às IES. Todavia, essa autonomia estava alicerçada “na capacidade de as IES públicas serem autossuficientes em relação ao financiamento (por meio de fontes ‘alternativas’, sobretudo do setor privado) e, dessa forma, cada vez mais independentes do aporte de recursos estatais²⁰” (MINTO, 2006, p.163). Nota-se nesta citação que a preocupação do Estado está em legislar sobre os recursos financeiros das IES, principalmente vinculado à possibilidade de terceirização. Em detrimento disto, há uma despreocupação do Estado em legislar sobre a seguridade curricular, didática, científica, cultural, artística e o caráter indissociável do ensino, pesquisa e extensão nas IES.

O Estado tem capacidade para execução de tais tarefas, mas não é do seu interesse prestar esses serviços, pois estes não estão diretamente ligados à produção econômica e ao acúmulo de capital. O Estado também não mostra interesse em promover uma política de regulação dessas prestações de serviço, cabendo ao setor privado administrar da forma que lhe for conveniente. Assim, essas conquistas que foram realizadas pelas mãos dos trabalhadores lhe são retiradas cinicamente. Nas palavras de Chauí (1999),

²⁰ Essa afirmação é com base no art. 54 da LDB de 1996 (MINTO, 2006).

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999, p. 1).

O segundo ponto de destaque está relacionado ao esvaziamento do sentido das universidades. Conforme o artigo 52 da LDB de 1996, parágrafo único: “É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber” (BRASIL, 1996, art. 52). Isso fere a possibilidade de diálogo entre os vários campos do conhecimento, paradoxalmente retira da universidade sua característica de prover o trânsito de discentes e docentes pelos diversos laboratórios, produções, grupos de estudos e pesquisas que as universidades proporcionam.

Essa lógica de buscar a divisão das universidades por campo do saber reforça o ideal produtivista e tecnicista, próprio da ideologia dominante hodierna. Abre a possibilidade para reorganizar as diretrizes curriculares dos cursos enxugando ao máximo as disciplinas, com o intuito de acelerar a formação e oferecer somente o conhecimento técnico específico necessário para qualificação da mão-de-obra. Não possibilita estabelecer relações com a sociedade, apenas relações com os interesses do mercado de trabalho. Nas palavras de Gramsci (2011, p. 40), “As academias são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo”.

Portanto, Minto (2006) expõe que as medidas da reforma traziam o discurso de “eficiência” e “produtividade” para as IES. A reforma propulsiona para uma formação concernente aos interesses do mercado de trabalho. Submete-se o processo educativo ao processo produtivo, numa perspectiva fragmentada, flexibilizada, precarizada e alienada, em que o conhecimento e cultura elaborados são destinados principalmente ao desenvolvimento do mercado. É visível nas universidades o que Gramsci (2011, p. 41) chamou de “cemitérios da cultura”, ou seja, produz-se a cultura, mas ela não chega à sociedade civil.

Para Minto (2006), a reforma do ensino superior gerou possibilidades para a diversificação das modalidades de ensino com a justificativa de flexibilização do ensino superior, assim surgiram os cursos de curta duração, o ensino a distância, dentre outros. Isso gerou uma expansão do ensino superior, e com isso também ocorreram mudanças

significativas na relação de trabalho dos servidores das IES, dentre eles destacamos o trabalho docente. O autor advoga que o número de professores cresceu significativamente no setor privado, principalmente depois da segunda metade da década de 1990, isso devido a expansão das instituições e, sobretudo, com o aumento de matrículas nesses espaços. Já nas IES públicas, a realidade foi um pouco diferente, o acréscimo de docentes não acompanhou o crescente número de matrículas.

Essa busca de pretensa eficiência e modernização da gestão do ensino superior induziu, portanto, a uma redução do número de docentes e de servidores administrativos por estudantes matriculados, pois a diminuição do peso que os gastos com o pagamento de pessoal têm na matriz de custos do ensino superior público passou a ser um dos fatores de maior relevância dentro do conjunto das políticas do MEC (MINTO, 2006 p.203).

Assim, com a pretensão de fomentar a eficiência e a modernização, os docentes foram submetidos a uma lógica de exploração do trabalho. Com o aumento do número de matrículas e com a diminuição da contratação ou concursos públicos para professores, ocasionou acúmulo de atividades, má qualidade na formação dos acadêmicos, dentre outros (MINTO, 2006).

Minto (2006, p. 205) fez uma síntese das tendências desse período de “modernização” da reforma do ensino superior para o trabalho docente:

1. o aumento do número de pedidos de aposentadoria, de um lado, por conta da saída “natural” de professores e, por outro, pela antecipação de muitos desses pedidos em função, não só de salários defasados oferecidos pela rede pública, mas também pela crescente ameaça de perda de direitos – o medo induzido, diga-se – na qual se constituiu o ideal de reformar a previdência social.
2. as políticas de não contratação de novos docentes, enquanto o ritmo de aposentadorias aumentava significativamente. Na rede pública, enquanto o número de matrículas cresceu cerca de 62,3 % o de docentes cresceu apenas cerca de 26, 5% nos anos de 1990.

Para Minto (2006), outro elemento de desqualificação do trabalho docente foi a ideia de flexibilização das relações trabalhistas, próprias da carreira dos professores de Instituições Federais, tais como o princípio da unidade de carreira e da isonomia salarial, além de levar em consideração o fim do estatuto dos servidores públicos e transformar o regime de trabalho conforme proposto na CLT.

Essa flexibilização das relações trabalhistas já estava implícita em dois importantes documentos do MEC: o primeiro deles - [...] *Planejamento político-estratégico: 1995-1998* (BRASIL. MEC, 1995, p.28) – antecipando-se mesmo a LDB; em outro, na concepção de autonomia apresentada no

documento *A política para as Instituições Federais de ensino superior* (BRASIL. MEC/SPE, 1995) (MINTO, 2006, p. 207).

Esses documentos asseveram a precarização do trabalho, retirando da classe as conquistas trabalhistas realizadas, abrindo possibilidades de planos de carreiras diversificadas para cada instituição. Assim, conforme Machado (2000, p. 7) isso impulsionou os “seguimentos das unidades profissionalizantes” a procurarem por recursos financeiros “para complementarem a remuneração salarial através de acessórias”, isso principalmente pelo fato dos salários pagos pelas universidades não serem compatíveis com aqueles pagos pelo mercado.

As reformas do ensino superior incidem sobre a identidade e qualidade das universidades. Nesse sentido, concorda-se com Silva Júnior e Carvalho (2003) ao afirmarem que,

A produção de conhecimento – consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoria ao mercado, o que impõe a sensível perda da necessária capacidade de reflexão e crítica que esta instituição deve ter em relação à sociedade, característica também histórica da universidade. Esse processo assemelharia a instituição universitária a empresas prestadoras de serviços, quando referida ao mercado, e/ou a uma instituição legitimadora do novo paradigma político em cujo centro se encontra a adaptação, a instrumentalidade e o cognitivismo, quando referida à sociedade (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2003, p. 31).

Se a universidade perde sua característica histórica, se há perda da capacidade de reflexão e crítica, há conseqüentemente influências diretas na formação proposta por essas instituições, assim, a formação do educador também perde sua característica histórica de contribuir socialmente para o processo de humanização dos educandos.

Há um comprometimento das questões que envolvem a autonomia das IES públicas que estariam “ainda que de forma parcial, subordinada ao setor produtivo, em face dos recursos daí advindos com a prestação de serviços e assessorias” (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2003, p.31), fragmentam-se as características próprias do ensino superior que é o caráter universal de produção e circulação do conhecimento científico, artístico e cultural, além de gerar vários retrocessos para a carreira docente, submetendo os professores à condição de intensificação e precarização do trabalho docente.

3.3 O ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003-2010) E DILMA (2011-2016): rupturas ou continuidade com a proposta neoliberal?

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil após três tentativas de eleição, e na disputa eleitoral de 2002 alcançou esse feito. Isso se constituiu um marco na sociedade brasileira por se tratar de um presidente oriundo da classe trabalhadora, sindicalista, nordestino e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT). Como sucessora Dilma Vana Rousseff, foi eleita democraticamente por dois mandatos e, em 2016 sofreu um impeachment, considerado por muitos um golpe de Estado. Durante o período de governo, foram colocadas grandes expectativas de transformações, principalmente na tentativa de romper com a proposta neoliberal que se constituía no Brasil. No entanto, para a educação superior, esse governo foi marcado por rupturas e continuidades.

No ano de 2003, Lula autorizou a organização de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de analisar a educação superior no Brasil e apresentar uma proposta para este setor. Como soluções foram apresentadas algumas propostas de reforma universitária e um programa de apoio às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo os principais pontos: “ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da reforma universitária” (OTRANTO, 2006, p. 18).

Para Otranto (2006) as reformas imediatas e mais profundas foram relacionadas à reposição do quadro de docentes, a ampliação do número de vagas para os estudantes, educação na modalidade a distância, autonomia e financiamento universitário, que, segundo o GTI, garantiriam a solução dos problemas do ensino superior federal do país.

Vale ressaltar os interesses que circunscreveram tais propostas de ações, principalmente por conhecer o interesse de envolvimento dos organismos internacionais da educação de países ditos em desenvolvimento, como o Brasil. O Banco Mundial foi um dos influenciadores de indicações para o desenvolvimento da LDB de 1996, visando um aparelhamento da educação brasileira, que afetou diretamente a organização das universidades, como foi mencionado anteriormente.

Este quadro no governo Lula continua a se desenvolver, Otranto (2006) adverte que a medida de ampliação do quadro de docente é articulada à medida de ampliação de vagas para os estudantes, mas as medidas tomadas para a ampliação de ambos quadros é controversa. Mesmo com a necessidade de abertura de concursos públicos para ampliar

o quadro docente, foram criadas alternativas, a criação de bolsa CAPES, para aproveitar os aposentados e os recém-doutores formados para a atuação no ensino nos cursos de graduação. Esses novos docentes trabalhariam atuando no ensino recebendo uma bolsa como auxílio, renovável por até quatro anos.

A preocupação em ampliar o quadro de docente e as vagas para estudantes mostra a limitação da preocupação no âmbito do ensino em detrimento da pesquisa e extensão. Outro elemento é o resultado com os números, a qualidade nesse momento é posta de lado, o importante é a quantidade de alunos que conseguem ingressar no ensino superior.

A concepção de universidade voltada ao ensino advém das propostas do Banco Mundial, em seu documento oficial de 1994, em que incentiva a diversificação do ensino superior e crítica o modelo de ensino baseado nas universidades de pesquisa por entender que estas são caras e impróprias aos países mais pobres. Consequências dessas indicações foram a criação de institutos universitários voltados ao ensino e cursos superiores de curta duração. Outras indicações presentes no documento do Banco Mundial de 1999 foram a diversificação das instituições universitárias com indicativo de poucas universidades de pesquisa e a ampliação de universidades de formação profissional ou de formação técnica de dois anos (OTRANTO, 2006).

Sobre a ampliação de vagas para estudantes no ensino superior, uma das propostas do GTI foi a educação a distância, que foi defendida por Cristovam Buarque, ministro da Educação do Governo Lula. Foi a partir do documento “Universidade numa encruzilhada”, um documento de 41 laudas, em que Buarque afirma a necessidade de revolução na compreensão sobre universidade, e uma das estratégias de revolução seria a educação a distância por meio da implantação da “Universidade Aberta”,

A universidade do século XXI não terá muros, nem um campus fisicamente definido. A universidade do século XXI será aberta a todo o planeta. As aulas serão transmitidas pela televisão, pelo rádio e na internet, tornando desnecessário que os alunos estejam presentes no mesmo campus, ou na mesma cidade que o professor. Os professores poderão manter diálogo permanente com seus alunos de todo o mundo (BUARQUE, 2003, p. 18).

Ao realizar esse tipo de proposta, vê-se no documento uma preocupação em assegurar a ampliação de vagas para estudantes no ensino superior, mas não há uma citação sobre a seguridade da qualidade da educação nessa modalidade de ensino. Ao tratar de uma “Universidade para todos”, Buarque (2003) vislumbra uma possibilidade de universidade aberta para todos sem a necessidade de exames de ingresso, ou até

mesmo portarem um diploma de ensino médio, e lança em documento o real interesse da proposta desses novos métodos de ensino a distância: “alcançar um imenso número de alunos e acompanhar seu desempenho. Os alunos serão excluídos em razão de sua incapacidade de acompanhar o curso, não por sua incapacidade de neles ingressar” (BUARQUE, 2003, p. 18).

Tratar da abertura de variações de modalidades e instituições de ensino em um momento marcado legalmente pela participação de empresas privadas no comércio da educação é ampliar o processo de mercantilização nessas novas modalidades de ensino. A qualidade no ensino, a estrutura física, as condições de trabalho dos professores e funcionários em geral para o funcionamento dos polos de ensino, e as condições de permanência dos estudantes são escamoteados durante o processo de elaboração de projetos e leis.

Otranto (2006) afirma que o mercado da educação a distância se torna interesse de multinacionais e de governos que exportam esse tipo de serviço, a exemplo, tem-se a Organização Mundial do Comércio (OMC) e países membros, como os Estados Unidos, que lucram com os chamados “serviços educacionais”, que dada sua força comercial, exercem pressão nas promoções de regras comerciais no campo da educação.

Uma das interferências do mercado na universidade está na proposta da autonomia universitária presente no relatório do GTI. Isso não é novidade nas reformas do ensino superior vividas no Brasil, no entanto reforça o caráter mercantil da educação, também no Governo Lula. Essa autonomia financeira proposta às universidades não é uma autonomia de gestão financeira, mas sim de captação de recursos financeiros, deixando a universidade livre para captar recursos do mercado, aliviando o Estado de suas obrigações financeiras, somente com a complementação de alguns recursos (OTRANTO, 2006).

Ainda sobre o processo de mercantilização do ensino superior, outro ponto proposto de reforma pelo GTI foi o financiamento das universidades federais. Foi apresentada uma proposta de fontes de financiamento, como contribuições de ex-alunos de forma voluntária e não voluntária; criação de Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior, criação de fundo empresarial para o funcionamento de universidades federais, em troca de dívida externa por investimentos na educação. Essas propostas visam reduzir os gastos da União com o ensino superior, mas contraditoriamente foi garantido um adicional de recurso para as instituições universitárias que se cadastrassem no “Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo” (OTRANTO, 2006).

O Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo teria vagas abertas por meio de edital público e contemplaria prioritariamente as universidades federais e outras instituições públicas, estaduais e municipais. Mas o pacto inclui o setor privado, quando o setor público não conseguir atender a demanda. Grande parte dessa verba já seria mesmo destinada ao setor privado, pois o setor público historicamente não consegue atender a demanda no país. Essa verba se constitui em um valor mensal por aluno, e um valor adicional no momento de conclusão do curso (OTRANTO, 2006).

Outros marcos no governo do PT foi a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a continuidade com o Financiamento do Estudante de Ensino Superior (FIES), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

O PROUNI²¹ é um programa do governo federal que tem como objetivo conceder bolsas de estudo integrais ou parciais para os cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas. Este programa foi institucionalizado pela lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que em contrapartida oferece isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. A seleção dos alunos bolsistas se dá pela seleção daqueles com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, e esses candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo Otranto (2006) antes do PROUNI se tornar lei, em 10 de setembro de 2004 foi editada uma Medida Provisória (MP) nº 213, instituindo o programa Universidade para Todos, que em seguida com o Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004 regulamentou a MP e também a Portaria nº 3.268, de 19 de outubro de 2004, estabelecendo procedimentos para que as instituições privadas de ensino superior pudessem aderir ao PROUNI. Mais especificamente, as instituições privadas ao aderirem ao PROUNI teriam isenção de “Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social” (OTRANTO, 2006, p. 23).

²¹ As informações foram obtidas no *site* do MEC, disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-program>

Os recursos arrecadados do fundo público são destinados às instituições privadas, fortalecendo-as mediante troca de vagas por isenção de impostos. Autores como Silva Júnior e Sguissardi (2005) e Otranto (2006) afirmam que com os valores não arrecadados desses impostos e com os valores repassados do fundo público para instituições privadas, se direcionados as instituições federais de ensino superior, seria possível garantir mais concurso para professores, abertura de mais cursos, principalmente no turno noturno, podendo chegar no prazo de quatro anos a um milhão de novas matrículas. E o mais importante, seria a melhoria de qualidade e a valorização da educação superior pública, pois conforme Otranto (2006), o mais grave problema do PROUNI é não prever meios de controle da qualidade dos cursos.

Como medida complementar ao PROUNI foi instituído o programa FIES²², que proporciona o financiamento da graduação nos cursos de ensino superior nas instituições não gratuitas, implementado na lei 10.260/2001, para que alunos consigam frequentar e concluir a formação superior. Esse programa possibilita a materialização da obtenção do curso superior por vários brasileiros, mas tem em sua essência um caráter assistencialista, realocando os direitos como cidadãos de acessarem a esse nível de formação à lógica de benefício destinado a consumidores.

As políticas públicas de financiamento estudantil representam, por um lado, uma preocupação com o problema da inclusão econômica dos estudantes de baixa renda, garantindo o acesso e permanência desses estudantes no ensino superior (se observado somente pelo viés econômico), mas que, por outro lado, mostra o aprofundamento do par privatização/mercantilização neste período.

Outra política que marcou o cenário educacional deste período foi o SINAES²³, instituído na lei 10.861 de 14 de abril de 2004, cujo objetivo é a condução do processo de avaliação da educação superior do país, buscando avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho dos alunos cursistas. O SINAES reúne as informações obtidas do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) e das avaliações institucionais e de cursos, com a justificativa de auxiliar em futuras orientações institucionais de ensino superior e para embasamento de políticas públicas,

²² Informações obtidas no portal MEC, disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>

²³ Informações obtidas no portal MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>

além de disponibilizar a sociedade e em especial aos estudantes referências quanto às condições de cursos e instituições.

Otranto (2006) adverte que a intenção do sistema, conforme Portaria do MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, seria de instituir por meio do SINAES o credenciamento e reconhecimento das instituições de ensino superior para obtenção da autorização e renovação periódica para o oferecimento dos cursos de graduação. Isso institui mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior, por meio de regulação das ações dos órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas. A educação superior brasileira fica a mercê das exigências de avaliações inseridos nos documentos emitidos por organismos internacionais, fortalecendo o cunho quantitativo e competitivo entre instituições e cursos.

Neste período também foi instituído o programa REUNI²⁴, por meio do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, que tem por objetivo ampliar o crescimento do ensino superior público, destinando verbas para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação, para que ocorra a ampliação do acesso e permanência de estudantes no ensino superior. No mesmo ano foi implementada a política pública de fundação dos IFET, com a proposta de ampliar a oferta de cursos superiores tecnológicos e também para a formação de professores.

Estes programas favoreceram o acesso de muitos estudantes ao ensino superior, houve a tentativa de redemocratizar o acesso e permanência nos cursos superiores, mas há limitações nos programas, principalmente no que diz respeito ao incentivo à pesquisa e aos mecanismos de controle de qualidade dos cursos oferecidos. As características de liberalização e desregulamentação da educação no ensino superior sobrepõem às características de redemocratização desse setor. Chaves (2010) sintetiza esse movimento nas seguintes palavras:

Com a flexibilização das regras para abertura de cursos e novas instituições, as isenções tributárias, as bolsas de estudos para alunos carentes, por meio do programa do Crédito Educativo, hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), os empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o PROUNI, entre outras formas de estímulo, contribuíram de forma decisiva para a expansão da mercantilização do ensino superior (CHAVES, 2010, p. 490).

²⁴ Informações obtidas no portal do MEC, disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

A crítica estabelecida entre todos os processos apresentados sobre a reforma do ensino superior está nas ações antidemocráticas, nas decisões unilaterais, que não levam em consideração a voz da sociedade organizada. A universidade pública é um patrimônio da sociedade brasileira, e o ensino superior é um bem público, cujo financiamento deve ser visto como investimento e não gastos.

A universidade em seu âmbito estrutural, que é um bem coletivo cujo objetivo social seja de contribuir para uma formação crítica, elevando as capacidades intelectuais e criativas humanas, bem como intensificar as relações de humanidade em troca mútua com a sociedade, deve ser pensada como um pacto social, independente de planos de governo. As políticas referentes às universidades devem ser políticas de Estado, não políticas de governo, que a cada mandato alteram-se para suprir necessidades individuais de partidos, interesses econômicos ou outros.

As consequências dessas transformações atingem a educação como um todo, e em se tratando da produção do conhecimento, elas atingem a pós-graduação gerando várias reações na sua forma de organização e desenvolvimento. Sobre essas reações trataremos no próximo tópico.

3.4 PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Compreende-se a pós-graduação *stricto sensu* enquanto um espaço democrático para a elaboração e desenvolvimento da ciência e da cultura “pura”, ou seja, voltadas a suprir as necessidades humanas dos mais variados tipos. No entanto, esse ideal está cada vez mais distante de uma materialização, dados os interesses político-econômicos que permeiam e modificam a natureza da pós-graduação brasileira.

A pós-graduação completa nesse ano de 2018, 53 anos de existência reconhecida no Brasil. Hostins (2006) afirma que apesar dos registros de algumas iniciativas durante a década de 1930 e com a criação da CAPES – então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e do CNPq na década de 1950, pode-se dizer que a pós-graduação brasileira só passa a ser reconhecida como um novo nível de ensino, a partir dos anos de 1965, com a emissão do parecer 997/65, pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Mas anterior à década de 1960 houve um longo processo trilhado durante a década de 1930. Segundo Cury (2005), durante o governo provisório de Getúlio Vargas, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, impôs por meio do

decreto nº 19.851, de abril de 1931, uma investigação científica de qualquer domínio dos conhecimentos humanos, que tinha como finalidade o ensino universitário. Este decreto também institucionalizava os cursos de aperfeiçoamento e especializações como uma maneira de aprofundar os conhecimentos profissionais e científicos.

Ainda durante o ano de 1930, a Universidade de Minas Gerais (futura UFMG) cria o doutorado em direito, no mesmo período em que foi criada a Universidade de São Paulo, cuja presença de vários intelectuais franceses cooperou para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica. E em 1946, o decreto nº 21.321, de 18 de junho, aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, reconhecendo os cursos de pós-graduação com o objetivo de aperfeiçoamento profissional, e os cursos de doutorado estariam aos critérios dos regimentos das universidades (CURY, 2005).

Segundo Cury (2005), no ano de 1949, o presidente Dutra encaminhou ao Congresso um projeto de lei que foi elaborado por uma comissão presidida pelo almirante Álvaro Alberto, com a proposta de criação de um Conselho Nacional de Pesquisa (CNP). Com a instituição da lei nº 1.310/51 foi criado este conselho, que hoje é conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é responsável por dar sustentação à formação de pesquisadores e estudiosos com vários programas, auxílios e investimentos.

Nos anos de 1950 e 1960 havia uma corrente que defendia que o doutorado era uma forma de criar um corpo permanente, regulamentada e institucionalizada de cientistas no país. Mas foi em 1951 que a pós-graduação brasileira começa a se consolidar e, por meio da iniciativa de Anísio Teixeira em parceria com o Ministério da Educação e Saúde é criada a CAPES, pelo decreto nº 29.741, de 11 de junho, assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho. E em 1952 o Brasil e Estados Unidos firmam um acordo de convênios entre universidades, muitos brasileiros foram fazer seus mestrados e doutorados nos Estados Unidos e muitos professores estadunidenses vieram ao Brasil desenvolver programas de pós-graduação. Mas foi em 1951 que a pós-graduação brasileira começa a se consolidar e, por meio da iniciativa de Anísio Teixeira em parceria com o Ministério da Educação e Saúde é criada a CAPES, pelo decreto nº 29.741, de 11 de junho, assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho (CURY, 2005).

Segundo Cury (2005) a pós-graduação no Brasil durante esse período passa a ser vista como uma necessidade, que deveria ser regulamentada e institucionalizada, e um dos momentos significativos se deu com a fundação da Universidade de Brasília, em 1961, em que a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional. Como forma de

regulamentação, em 3 de dezembro de 1965, o CFE disponibiliza o parecer 977/65, cujo relator foi Newton Sucupira.

De acordo com Hostins (2006) foi no regime militar, que por uma aparente contradição, foi eleita com prioridade a formação do pesquisador e do docente no contexto universitário, mas as alianças tácitas entre os militares e academia na definição das políticas de modernização e financiamento buscavam o desenvolvimento de projetos tecnológicos que fariam o Brasil avançar na organização capitalista.

Inicialmente o parecer apoia-se no art. 69 da lei 4.024, de 20 de dezembro, de 1961 (LDB) e, se configura com uma introdução referida ao aviso ministerial que solicitou a regulamentação da pós-graduação pelo CFE e, possui sete tópicos: a origem da pós-graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo norte-americano de pós-graduação, a pós-graduação na LDB, a pós-graduação e o estatuto do magistério e definição e características do mestrado e doutorado.

Neste parecer, tem-se os rumos e definições pós-graduação brasileira, e seu objetivo imediato foi de

Proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 1965, p. 164).

Outro elemento apontado no parecer era a diferenciação entre a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em que a primeira tem um caráter prático-profissional conferindo ao especialista um certificado, já a segunda é de natureza acadêmica e de pesquisa, mesmo que a atuação seja em setores profissionais, seu objetivo é essencialmente científico, conferindo um grau acadêmico.

Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1995, p. 166).

Na seção subsequente, o parecer apresenta a pós-graduação norte-americana como um modelo a ser seguido no Brasil.

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso

próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p.166).

Essas influências mostraram suas contribuições no enriquecimento da organização da pós-graduação brasileira. Sacardo (2012) destaca dois pontos positivos: o primeiro foi a influência para uma estrutura organizacional articulada e o segundo foi a influência pela busca de um grau satisfatório de densidade teórica.

Para Hostins (2006) a presença norte-americana no processo de consolidação da pós-graduação brasileira estava articulada ao interesse e apoio do regime militar, de maneira que ambos países adquiriam suas vantagens políticas, principalmente em alianças como as estabelecidas entre a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação do Brasil.

Segundo Sacardo (2012), mesmo com a existência de um Estado repressivo no Brasil naquele período histórico, havia um estímulo à modernização de maneira acelerada em setores estratégicos, com objetivo de aderir aos valores capitalistas, mas essas estratégias estavam impregnadas de contradições, pois ao buscar desenvolver determinado modelo a fim de controlá-lo, de certa forma não o conseguem, uma vez que a pós-graduação enquanto um espaço privilegiado de produção do conhecimento haver contribuído com o desenvolvimento de pensadores críticos, que foram capazes de fazer a crítica ao regime de governo que a criou.

Dentro da estrutura da pós-graduação já previamente organizada, algumas outras modificações foram sendo implementadas. Conforme Hostins (2006), em julho de 1974, a CAPES foi alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser o de órgão central superior, passando a ter autonomia administrativa e financeira. A partir de então, a CAPES começa a estabelecer iniciativas para a consolidação da pós-graduação brasileira, tais como:

[...] o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (HOSTINS, 2006, p. 137).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979), articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), teve como principal objetivo o

investimento na formação docente em vistas a qualificação dos docentes para atender o ensino superior brasileiro. Outros destaques estavam na integração da pós-graduação ao sistema universitário e a valorização das ciências básicas. Mesmo o país inserido em um regime militar, Hostins (2006) afirma que o ideal nacionalista de construção de um país potência conduziu o governo a articulações com representantes da comunidade universitária e científica com vistas à modernização da própria universidade, ciência e tecnologia, com isso as definições das políticas propostas surtiam efeitos transformadores.

Em contrapartida, o processo de burocratização das universidades se acirrava, exigindo constante regulação e controle das atividades desenvolvidas em seu interior. Com isso, cria-se a necessidade de um sistema de avaliação das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, e em 1976 a CAPES implantou a sistemática de avaliação por meio de comissões e consultores (HOSTINS, 2006).

Posteriormente surge o II PNPG (1982-1985) que manteve os mesmos objetivos do plano anterior, enfatizando a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação. Nesse período há também maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas nas várias áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*, pelos consultores das respectivas áreas (KUENZER; MORAES, 2005).

No III PNPG (1986-1989), articulado ao III PND, previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade com o objetivo de formar cientistas para que o país alcançasse capacitação científica e tecnológica e, alcançar a independência econômica, propósito presente na ideologia da autonomia nacional (HOSTINS, 2006).

Segundo Sacardo (2012) em 1990, a CAPES se transforma em fundação e a partir de necessidades visualizadas pela própria agência de fomento, bem como pela comunidade científica, promove mudanças rompendo com velhos paradigmas avaliativos e incorporando um novo modelo de avaliação. Nesse viés, as discussões para formulação do IV PNPG foram desenvolvidas, mas frente às restrições orçamentárias, foi impedida a efetivação do documento final no formato de um Plano Nacional de Pós-Graduação. Então, as várias discussões foram implementadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como a expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.

Durante a década de 1990, a identidade mercantil própria do Estado empresarial tomam os rumos da identidade brasileira. Com o governo Fernando Henrique Cardoso o cenário foi marcado pela política privatista e pelo contorno neoliberal.

Neste período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (HOSTINS, 2006, p. 143).

Nessas conformações, a educação está subordinada a economia, com o propósito de fortalecer a competitividade de mercado do país em âmbito mundial. A lógica produtivista se fortalece em vários setores, inclusive na educação, os números, a quantidade tem sido alvo de preocupações e, não necessariamente a qualidade. A valorização da produtividade tem ampliado o número de produtos publicados, o que tem gerado certos problemas: quantificação em detrimento da qualificação; muita publicação pode recorrer em falta de qualidade e aprofundamento teórico; diminuição do tempo para a titulação que pode afetar a qualidade de formação dos estudantes e a qualidade do produto final dos mestrados e doutorados (KUENZER; MORAES, 2005).

Conforme Sacardo (2012) o V PNPG (2005-2010), período posterior à transição do governo FHC ao governo Lula, deu continuidade às metas anteriores e continuou com a expansão do sistema de pós-graduação. Nesse período foram dadas continuidades às recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para aumentar a produtividade das pesquisas e pesquisadores, para contribuir de forma imediata com o desenvolvimento econômico e social.

As propostas do V PNPG estão nos incentivos às projetos de educação a distância, para ampliar a formação de recursos humanos qualificados e garantir sua oferta nos vários setores necessários, instituir a cooperação internacional por intermédio das universidades, bem como a capacitação dos docentes para atuarem no ensino superior, que cuidará da qualificação dos professores da educação básica, da especialização dos profissionais dos setores públicos e privados e da formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (HOSTINS, 2006).

Para Sacardo (2012) esse plano prevê e reforça o cunho político e ideológico de suas metas, principalmente por estabelecerem que as pretensões das principais atividades da pesquisa científica, tecnológica e inovação não se valem apenas para atuação e autonomia como nação, mas também para agregar valores a produtos e processos, com reflexos nas possibilidades de inserção competitiva no mercado mundial. Nessa lógica é explícito o interesse do sistema, prevalecendo uma racionalidade na formação intelectual dos brasileiros, tornando sua prática mais instrumental e menos reflexiva.

Atualmente encontra-se em vigor o VI PNPG (2011-2020), que continua com alguns planos anteriores, mas propõe novas ações e políticas. O Plano está estruturado em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010, p. 15).

Conforme a proposta do VI PNPG, a pesquisa é o núcleo da pós-graduação, e assim, os resultados da pesquisa ao serem aplicados contribuem para instituições públicas e privadas, transformando o conhecimento e a tecnologia em uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, a parceria entre Universidade, Estado e empresas será guiada pelo modelo tríplice hélice, que colocará na centralidade a Agenda Nacional de Pesquisa, conduzindo ações e parcerias entre universidades e setores públicos e privados (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento econômico foi bem explicitado ao se tratar do modelo proposto, mas o social se restringiu ao desenvolvimento científico e, não há garantias de algum direito social. A pesquisa enquanto núcleo está centrada na lógica utilitarista, uma vez que está a serviço do governo e seus interesses econômicos de mercado e não necessariamente de desenvolvimento humano.

Hostins (2006) já anunciava que os PNPG coadunavam com a lógica do setor corporativo-empresarial, com políticas que enfatizam o esforço pela diversificação e expansão de oferta, flexibilização de modelos, institucionalização de processos

contínuos de avaliação, o incentivo à internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a coadunação com o paradigma que define a economia do conhecimento.

Essa dinâmica revela o impulso expansionista do capitalismo, regido por suas próprias leis internas de movimento, penetrando em todos os aspectos da vida social. A sociabilidade capitalista transforma o conhecimento num bem de importação e exportação atingindo hoje uma universalidade virtual, nas quais todos são obrigados a se submeter às exigências da competição, da produtividade crescente e da internacionalização como forma ativa de responder à globalização do conhecimento (HOSTINS, 2006, p. 156).

A pós-graduação brasileira em sua constituição, tem se baseado em alguns princípios do mercado capitalista neoliberal, o que gera desdobramentos para toda esfera da produção científica do país. A concentração dos esforços do Estado na reformulação da pós-graduação se dá por acreditar que a ciência e tecnologia impulsionariam o desenvolvimento econômico do país, mas “a consequência é que toda autonomia da produção científica e cultural conquistada a custo e de forma bastante lenta vai por água abaixo sob o império do racionalismo de mercado” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p 47). Os benefícios do desenvolvimento científico podem ser direcionados às propostas neoliberais em detrimento das reais necessidades sociais.

3.5 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o contexto da área 21

A Educação Física está localizada na grande área das ciências da saúde, especificamente na área 21, nesta área também se encontram a fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

A política científica dos PPGEF à partir da área 21 tem apresentado algumas possibilidades de desenvolvimento, mas em contrapartida apresenta indicativos preocupantes para a área. Dentre as possibilidades, Silva, Sacardo e Souza (2014) destacam a ampliação do número de PPGEF nos últimos 20 anos, o aumento de mestres e doutores titulados, o aumento da produção científica da área, além do crescimento no índice de impacto da área.

No ano de 2018, os cursos avaliados e reconhecidos pela CAPES apresentam um total de 37 PPGEF²⁵, sendo 35 cursos de mestrado, 22 cursos de doutorado e 2 cursos de

²⁵ Informações obtidas pelo *site*:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002>

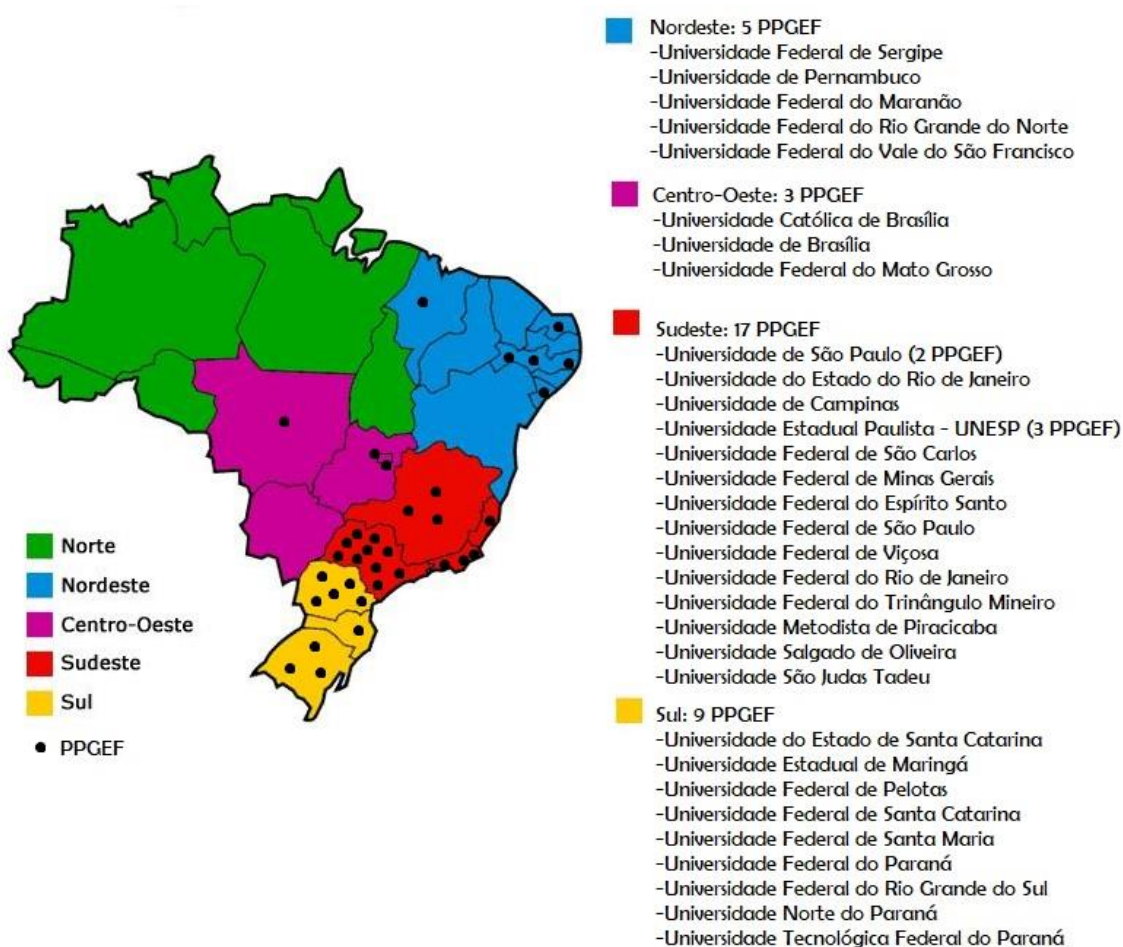
mestrado profissional. Silva, Sacardo e Souza (2014) afirmam que no ano de 2009 já existiam cerca de 3550 mestres e 420 doutores na área da Educação Física, sem mencionar os professores/pesquisadores que optaram por realizar a pós-graduação em outros programas, como os da área da Educação, Sociologia, entre outros.

Essa expansão pode ser explicada por duas situações:

1) em função dos próprios reflexos das políticas de pós-graduação e os seus critérios de avaliação, que, dentre outros, ao diminuírem o tempo de titulação, consequentemente aumentaram a rotatividade de alunos nos programas e suas respectivas produções científicas; 2) ao crescimento vigoroso da pós-graduação da área 21, principalmente na Educação Física (SILVA; SACARDO; SOUZA, 2014, p. 1570).

No entanto, o processo de expansão dos PPGEF apresenta alguns paradoxos, um deles relaciona-se ao desequilíbrio na distribuição geográfica no contexto brasileiro.

Figura 1 – Demonstrativo da distribuição geográfica dos PPGEF do Brasil.



Fonte: CAPES
Elaboração da autora

Como pode ser observado na figura, a Região Sudeste concentra 17 PPGEF em 14 IES diferentes, sendo todos os Estados contemplados com programas. A Região Sul conta com 9 PPGEF, a região Nordeste com 5, Centro-Oeste com 3 e a região Norte não possui programas.

Apesar da região Nordeste contar com 5 PPGEF e a região Centro-Oeste contar com 3 PPGEF, sua distribuição em termos de atendimento às demandas da região ainda é insuficiente. Conforme Silva, Sacardo e Souza (2014), apesar do aumento de PPGEF a área forma poucos doutores frente à demanda dos cursos de graduação e das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020 (PNE/2011-2020).

Outro elemento para se levar em consideração ao refletir sobre a pós-graduação em Educação Física é a política de avaliação da Área 21. Muitos professores doutores da subárea sociocultural e pedagógica não são incorporados pelos PPGEF e não conseguem aprovar junto com seus pares a “Apresentação de Propostas de Cursos Novos” (APCN), fazendo com que muitos professores/pesquisadores evadam para outros programas (Educação, Sociologia, entre outros). Isso limita o desenvolvimento da própria área da Educação Física, principalmente em subáreas fundamentais, mas pouco valorizadas, como é o caso das sóciopedagógicas. “Conforme apresentado no relatório do Seminário de Acompanhamento da Área 21, realizado em Brasília, em dezembro de 2012, a taxa de reprovação das APCN na área, no período de 2009 a 2012, foi de 70%” (SILVA; SACARDO; SOUZA, 2014, p.1578).

Um dos motivos que justifica esse fenômeno é a avaliação da produção científica pelo “Qualis” da CAPES, em que há um conjunto de procedimentos para estratificação da qualidade da produção intelectual. Assim, a CAPES disponibiliza uma lista contendo a classificação para cada periódico, com isso é possível obter o valor de cada artigo conforme a pontuação atribuída à revista.

Conforme Patriarca (2012) o aspecto “qualidade” gera questionamentos, pois não há uma avaliação do conteúdo intelectual da produção científica. Os periódicos são classificados conforme sua indexação em base de dados e por meio do fator de impacto das publicações, resultando em 8 níveis: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. E para cada nível há regras de padronização da quantidade de periódicos por estrato.

O campo da Educação Física é amplo e contempla conhecimentos de várias áreas que possuem suas características de distinção, como os estudos sobre fisiologia, biomecânica, que possuem uma forma de produzir ciência, com maior diálogo com as

“áreas duras”, bem como a área sociocultural e pedagógica, que estabelece relações com as ciências humanas. É problemático colocar as mesmas especificações de classificações para estas áreas, pois sabe-se que o conhecimento produzido pelas ciências humanas é por meio de um longo processo, o que demanda mais tempo para se conseguir um bom artigo, por exemplo.

Visto a necessidade específica das áreas das ciências humanas e sociais, e o livro sendo um recurso muito utilizado por essas áreas para divulgação do conhecimento produzido, criou-se uma comissão e um regulamento para avaliação do livro, sendo sua classificação nos estratos L1, L2, L3 e L4, e a pontuação deverá ser atribuída aos aspectos formais, à natureza da obra; vinculação à área do conhecimento; avaliação do seu conteúdo (PATRIARCA, 2012).

Muitos são os enfrentamentos para se equiparar as áreas biológicas e sociais nas avaliações, principalmente na área da Educação Física, onde ocorre tamanha discrepância. Alguns avanços foram alcançados, mas ainda há muito o que percorrer na busca pela avaliação qualitativa, extrapolando os índices quantitativos que predominam no processo de avaliação atual.

3.5.1 O produtivismo e o Tempo Médio de Titulação (TMT) na Pós-Graduação brasileira.

Com base na exposição sobre a caracterização da Pós-Graduação brasileira, dois aspectos têm sido foco de reflexão, o produtivismo na pós-graduação e sua relação com o Tempo Médio de Titulação (TMT).

A regulação da pós-graduação se dá concomitantemente à reforma do ensino superior, e essa regulação passa a “informar e a confirmar o financiamento” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 58). É a partir da regulação que acontece o estímulo ao financiamento das pesquisas, e este financiamento está atrelado à quantidade de produções realizadas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGSS). Com isso, o índice de competitividade aumenta de forma significativa, que pela “busca de índices classificatórios que justificam triagens, financiamentos, auxílios, bolsas, acaba criando situações em que a competição se instaura *entre e intra* áreas, nos programas e entre pesquisadores” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA 2015, p 58). Essa competitividade se desdobra em produtivismo, pois a produção é critério de financiamento.

Para Sacardo (2012), essa lógica do produtivismo alavanca severos impactos para a formação dos pesquisadores, o que nos leva para o segundo aspecto da discussão: o tempo médio de titulação. O produtivismo desenfreado levanta a necessidade de grande quantidade de material científico para rápida divulgação, dessa forma os artigos para submissão em periódicos (de preferência eletrônicos e na língua inglesa), apresentam em poucas laudas somente os resultados das pesquisas, fragmentando todo o conhecimento elaborado.

Um dos resultados disso é a diminuição do TMT para todos os PPGSS, independentes do campo do conhecimento em que se insere, independente das necessidades e especificidades de cada um. A formação dos pesquisadores se encontra desconfigurada, fragmentada, precarizada, longe de uma formação integral do sujeito social. “O que se observa é uma profissionalização acadêmica voltada tanto a especialização quanto à produção, em larga escala, de conhecimentos específicos, mormente os passíveis de aplicação (ver o crescente estímulo à inovação e ao desenvolvimento de patentes)” (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p. 59).

Cabe levantar algumas proposições para a defesa de reformulações dos currículos de pós-graduação, para isso utilizamos das contribuições de Chauí (2001), principalmente em relação aos prazos que são definidos por agências de financiamento externo, que exigem da organização universitária os critérios empresariais. Faz-se necessário reavaliar os critérios de financiamento para elevar o nível da qualidade das produções científicas em detrimento do produtivismo.

Necessita-se também, reformular os períodos de duração dos cursos de mestrados e doutorados conforme as necessidades e especificidades de cada campo do conhecimento, pois em uma lógica de aceleração da qualificação da mão-de-obra trabalhadora, se diminuiu o tempo de formação na pós-graduação de forma homogênea. O tempo de formação deve ser respeitado conforme as necessidades da formação. Os vários campos do conhecimento e suas especificidades se distinguem. No entanto, as normatizações são as mesmas para todos, o que fere a cientificidade de alguns campos.

Os meandros em que se configura a pós-graduação brasileira não estão somente relacionados ao campo político, mas também ao campo ideológico, que tem ganhado espaço nos PPGSS e tem assumido um lugar significativo na produção do conhecimento; destaca-se, nesse sentido, o caráter ideológico do movimento denominado pós-modernidade, que será abordado no tópico subsequente.

3.6 A QUESTÃO PÓS-MODERNA

Conforme foi tratado inicialmente, o neoliberalismo surgiu como uma alternativa teórica, ideológica, econômica e política à crise do capitalismo no final da década de 1970, levantando a bandeira da flexibilidade, autonomia, competitividade, eficiência, produtividade, meritocracia, dentre outros. Conforme Arce (2001)

Estas categorias encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade (ARCE, 2001, p. 255).

Nesse sentido, relacionado à ordem neoliberal de organização do estado e do mercado, temos o caráter ideológico do movimento pós-moderno²⁶. Ele se constituiu como um aporte intelectual e político da organização econômica capitalista atual, embora, segundo Moraes (2003), as teorias pós-modernas não se constituem de maneira unificada, com uma estrutura conceitual coerente. Nesse sentido, Wood (1999) compreende que essa agenda pós-moderna se materializa com:

[...] ênfase na linguagem, na cultura e no "discurso" (com o argumento de que a linguagem é tudo o que podemos conhecer sobre o mundo e de que não temos acesso a nenhuma outra realidade), em detrimento das preocupações "economicistas" tradicionais da esquerda e das velhas preocupações da economia política; rejeição do conhecimento "totalizante" e dos valores "universalistas" (incluindo as concepções ocidentais de "racionalidade", as idéias gerais de igualdade, liberais ou socialistas, e a concepção marxista da emancipação humana geral). [...] insistência na natureza fluida e fragmentada do eu humano (o "sujeito descentrado"), que toma nossas identidades de tal modo variáveis, incertas e frágeis, que é difícil ver como podemos desenvolver o tipo de consciência capaz de formar a base para a solidariedade e a ação coletivas fundadas numa "identidade" social comum (como a classe), numa experiência e em interesses comuns - uma exaltação do "marginal" -; e repúdio das "grandes narrativas", tais como as idéias ocidentais de progresso, incluindo as teorias marxistas da história (WOOD, 1999, p. 123).

Deparamos-nos com o movimento conhecido como “giro linguístico” enquanto uma filosofia da linguagem, mas que guarda fundamentos nas tendências “pós-modernas” ou “pós-estruturalistas”, denominadas conforme suas características. Autores como Wood (1996) e Moraes (2003) se referem a essas teorias como “agenda pós-moderna”. Nessas tendências se inserem em correntes diversas, autores como Von

²⁶ Partindo da compreensão de Freitas (2005), o termo pós-moderno será utilizado para designar um movimento que anuncia o fim das metanarrativas, que nega as ações mais coletivas, gerando incertezas políticas e científicas que conduzem ao fim da esperança. O termo não se baseia em algum autor ou pensamento específico, mas será utilizado para caracterizar esse movimento.

Dentz (2015) se referem a essas como “teorias pós-críticas”²⁷. Assim, temos que essas tendências compõem um leque de correntes que se diferenciam por pífias modificações, mas que não possuem um corpo conceitual unificado, principalmente por se tratar de um movimento cuja definição dos termos não seja algo almejado.

Von Dentz (2015) chama a atenção para entender essa tendência pós-moderna a partir da negação, por aquilo que as teorias pós-críticas buscam superar, que é a noção do moderno presente no iluminismo, no marxismo, dentre outros.

A partir dessa noção, Sánchez Gamboa (2007) afirma que essa problemática teve sua gênese com base à oposição ao cientificismo, à fundamentação científica moderna que se baseia na filosofia analítica e que adentrando ao campo das ciências humanas e sociais se tornou conhecida como positivismo. Assim, a reação contra a lógica formal presente na filosofia analítica ficou conhecida como “virada linguística” ou “giro linguístico”. Esse movimento tira a centralidade do objeto que está representado na mente e transfere para a linguagem, para as palavras.

Nesse sentido, a valorização do discurso será a centralidade para a compreensão dos fenômenos. Isso significa dizer que a coisa em si, o próprio fenômeno não é considerado tão significante quanto o que se tem elaborado na forma de discurso sobre essa própria coisa ou fenômeno. Assim, as palavras têm ganhado protagonismo em alguns campos filosóficos, destacam-se alguns autores, como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, entre outros.

Os pós-modernistas rejeitam o conhecimento “totalizante”, “os valores universalistas”, “as histórias grandiosas”, “as filosofias essencialistas”, “os determinismos econômicos e materiais”, os “processos históricos”, e com isso rejeitam também a ideia de “escrever a história” e a possibilidade do conhecimento humano ter acesso aos processos e conexões estruturais e às análises causais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007 p. 5).

Esse movimento de rejeição e negação dos processos históricos e das possibilidades de conhecimento humano sobre a totalidade geram desdobramentos para a superação das formas de dominação e opressão, pois não será possível “chegar às raízes dos muitos poderes que nos oprimem; e certamente não podemos aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação *humana* geral, ou mesmo de contestação

²⁷ Von Dentz (2015, p. 161) elencou como teorias pós-críticas aquelas que têm como referência o giro linguístico, a negação da realidade, o relativismo da verdade, a desconstrução do sujeito, a preferência pelos discursos e microanálises, a aversão das abordagens totalizantes, as metanarrativas, dentre outras formas de manifestações.

geral do capitalismo, do tipo em que os socialistas costumavam acreditar” (WOOD, 1996, p. 122).

Esse derrotismo a respeito da superação do capitalismo aprofundou a reação em cadeia de uma ala conformista que se encontrou derrotada, “o impacto do sucesso do capitalismo gerou o consolo das limitações políticas de vencer a estrutura imutável do todo poderoso poder do capital” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 6). A totalidade do sistema político-econômico do capital se tornou invencível aos olhos dessa ala conformada, e com isso, restou a fragmentação dessa totalidade em micro defesas, que representam as frações da sociedade, exaurindo o coletivo, tais como a “etnicidade, o sexo, gênero, o desejo, o discurso, o corpo, o inconsciente, e liberar o poder do local, do vernacular, do regional, formas de poder facilmente debatidas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 6).

Não é a intenção de desmerecer ou negar a importância desses temas que compõem a complexidade da vida humana, ou nas palavras de Wood (1996):

Não é preciso aceitar os pressupostos pós-modernos para enxergar todas essas coisas. Ao contrário, esses processos reclamam uma explicação materialista. Nesse sentido, há poucos fenômenos culturais na história humana cujas fundações materiais sejam mais vivamente óbvias que o próprio pós-modernismo. Não há, com efeito, melhor confirmação do materialismo histórico que o vínculo entre cultura pós-moderna e um capitalismo global segmentado, consumista e móvel. Nem tampouco uma abordagem materialista significa que temos que desvalorizar ou denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista constitui, ao contrário, passo essencial para liberar a cultura dos grilhões da mercantilização (WOOD, 1996, p. 125).

Até aqui é possível evidenciar que a fragmentação do conhecimento, da política, dos movimentos sociais e das formas de superação da opressão é característica desse movimento pós-moderno. No entanto, não é preciso haver conformação e submissão à lógica pós-moderna, a necessidade imediata está em buscar fundamentação histórica para dar respostas do mundo material como sujeitos conscientes do processo e com visão crítica da realidade.

Sánchez Gamboa (2007, p. 10) afirma a necessidade de uma “re-virada”, de uma “inflexão ou reação-ontológica”, com base na tese marxista de que a base material, a realidade concreta cria o pensamento humano, refutando a tese idealista de que os seres humanos vivem conforme os seus pensamentos. Assim, essa volta às bases ontológicas por meio do método dialético possibilita a compreensão das formas de determinação das forças produtivas, garantindo um real conhecimento dessas mediações próprias do

mundo concreto para os sujeitos históricos, a fim de possibilitar a estes o desenvolvimento de ações para superação da lógica estabelecida.

No entanto, apesar dessa necessidade de uma “re-virada” para as bases ontológicas, o movimento tem se mostrado contrário. Autores que investigam no campo da produção do conhecimento em educação (SACARDO, 2012; MORAES, 2003; VON DENTZ, 2015; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007), têm apresentado um crescente número de teses e dissertações que são desenvolvidas na perspectiva pós-moderna. Esse movimento aponta para o processo de recuo da teoria, o que gera perdas históricas sobre o desenvolvimento do conhecimento elaborado pela humanidade.

3.7 O ESVAZIAMENTO DA TEORIA

Compreendendo toda a dinamicidade da reestruturação produtiva e os meandros do neoliberalismo em prol da manutenção e perpetuação do capital, tem-se que a educação é tida como uma ferramenta aliada aos moldes das novas demandas organizacionais próprias desse *ethos* capitalista. A educação segue o ritmo ditado pela ordem do capital, com isso, fundam-se projetos de educação que sejam capazes de alinhar a população às necessidades de mercado.

Nesse tópico, será direcionada a atenção a um movimento em cadência nos últimos anos, associada a todos os elementos trabalhados até então: o esvaziamento da teoria. Para Moraes (2003) a discussão teórica tem sido rebaixada a segundo plano, principalmente com relação às pesquisas educacionais, que têm sido substituídas pelas experiências, pela urgência de proficuidade imediata e pelo saber fazer, se desdobrando em um pragmatismo.

A teoria tem sido marginalizada em vários espaços, sejam eles educacionais ou não. É comum circular a falsa ideia de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, como se a teoria fosse um campo dissociado das práticas, da realidade concreta, do mundo vivido. A teoria na sociedade embebida pelo pensamento pós-moderno carrega a insígnia de uma quimera, e, esse discurso tem percorrido os PPGSS e a produção do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais.

Autores como Moraes (2003, 2009), Kuenzer e Moraes (2005), Von Dentz (2015), problematizam os caminhos percorridos no campo da pesquisa em Educação, a fim de levantar a importância de se resgatar a teoria, que tem se esvaído das discussões por diversos fatores que ocorrem em cadeia. Tem-se um sistema político-econômico e

ideológico que favorece a competitividade, o individualismo, a meritocracia, entre outros. As políticas educacionais se articulam a esse tipo de organização e, na culminância dessa cadeia, temos a produção científica presente nos PPGSS.

Segundo Moraes (2003) essa retração da teoria nos PPGSS no Brasil se dá também pela obrigação em atender as determinações do sistema de avaliação da CAPES, do Ministério da Educação. Com isso, os prazos para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado foram retraídos, assim, as bolsas de estudos ficam submetidas a esse critério, colocando orientadores e alunos sob ameaça de perder esse auxílio, o que gera em muitos casos o aligeiramento das discussões teóricas para se conseguir concluir os trabalhos no prazo.

A partir do contexto político instaurado na década de 1990 é possível levantar alguns questionamentos, pois com as reformas do ensino superior que conformaram o individualismo acadêmico, a descaracterização das funções docentes, o aligeiramento da formação em nível de graduação e pós-graduação e que tem gerado desdobramentos para a produção científica e em específico nesse caso com o esvaziamento da teoria, nos deparamos com uma espécie de desordem cíclica? É possível que dos pesquisadores dos PPGSS surjam os novos professores dos cursos de graduação que por vezes podem reforçar essa lógica com seus alunos, que reforçarão isso no seu campo de intervenção, e assim sucessivamente?

Moraes (2003) apresenta que o movimento de desqualificação da teoria, próprios das culturas liberais, desestruturou as concepções de racionalidade, colocando em condições de perda de identidade e de legitimidade várias ciências e campos do conhecimento, como a educação, por exemplo. Assim, se torna inviável formular padrões epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos se desses são retirados e invalidados os referenciais, se tudo o que foi construído com base na ciência é reduzido aos jogos rizomáticos de linguagem,

[...] instaurou-se então, um mal estar epistemológico, que em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-”, os “anti-” e termos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias (MORAES, 2003, p. 156).

Os jogos de linguagem próprios dessa nova conformação das teorias pós-críticas propõem uma ciranda de desconstrução de fatos e conquistas históricas, movimento típico da ideologia neoliberal para mascarar a realidade. Sobre isso, Moraes (2003, p. 158) traz uma série de exemplos que estão presentes em nosso cotidiano, o termo

“classe social” foi substituído pelo “status socioeconômico”, os termos “pobreza” e “riqueza” agora são anunciados como “alto” e “baixo”. Isso se faz necessário para “erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação social”.

O deslocamento do objeto para a linguagem desenvolve o recuo da teoria, e esta passa a ser vista apenas como relatos da realidade. No entanto, esse movimento não trata apenas de aspectos epistemológicos, mas envolve fatores políticos na medida em que o ceticismo e o pragmatismo, sendo conservadores ou críticos, passam a circunscrever a ação humana. Moraes (2003, p. 157) afirma que dentre os conservadores ou críticos há um ponto de união presente na “visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação”. Assim, a desintegração das bases de resistência da sociedade é inevitável.

Apesar da defesa da teoria, é preciso resguardar os sentidos revolucionários da teoria, pois assim como existem os pontos positivos, também nos deparamos com os pontos negativos das teorias. Moraes (2009), apoiada nas formulações de Norris (1996), explicita que a teoria ajuda a compreender as bases racionais e críticas para negar algo que é imposto como consenso, mas há também a face negativa da teoria, temos como exemplo a centralidade desse tópico, que é a promoção do ceticismo que perpassa o conhecimento, a verdade, o senso de justiça, dentre outros.

A formação e o trabalho docente não escapam a essa lógica da face negativa da teoria, assim o desenvolvimento de “pseudoteorias” tem ganhado espaço nos cursos de licenciaturas, nas legislações que regulam o trabalho docente etc. O trabalho docente tem perdido a especificidade da sua função social para atender as necessidades emergenciais da política e economia de mercado a partir do caráter pragmático da sua ação.

3.8 O TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO PÓS-MODERNO: as competências e a reflexão

Conforme foi tratado anteriormente, as reformas desenvolvidas no Brasil durante a década de 1990 marcaram um momento de disputas e interesses de várias ordens, e um dos campos de interesse foi a educação. Assim, a educação passou por severas reformas, inclusive aquelas que se atribui à formação e ao trabalho docente.

[...] o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível a ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor-profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos dessa profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).

O discurso das competências toma o papel central das discussões sobre o trabalho docente, momento oportuno, pois com as reformas houve a formulação da LDB em 1996; com isso os professores se depararam com um momento de avaliação da sua prática para se adequar a essa nova demanda. Nesse sentido, cabe decifrar o conceito de competência e sua representação no trabalho docente.

Kuenzer (2002) explicita que o conceito de competências circunda o mundo do trabalho desde a década de 1970, ainda no modo de produção do binômio fordista/taylorista, mesmo que de maneira centrada na forma de “saber fazer de natureza psicofísica” (KUENZER, 2002, p. 1), resultado da experiência e não das atividades predominantemente intelectuais ou com base no conhecimento científico. Assim, “[...] o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores” (KUENZER, 2002, p. 1).

Todavia, com o advento do toyotismo e as novas formas de organização do mundo do trabalho, o conceito de competências adquire outro caráter, agora voltado para os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais entre outros. Kuenzer (2002, p. 2) afirma que essas novas competências “[...] demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal”.

Essas novas competências, relacionadas ao desenvolvimento de capacidades para atender as necessidades do atual mercado de trabalho estão relacionadas à complexidade intelectual, proveniente da produção histórica da humanidade. Dos trabalhadores são exigidas várias habilidades teóricas e técnicas, e, para isso, é transferida para a escola essa responsabilidade na formação dos futuros trabalhadores.

Essa transferência de responsabilidade para as instituições de ensino sobrepõe às escolas²⁸ a tarefa de atender as demandas econômicas, admitindo um compromisso com os processos produtivos. Esse compromisso está dado ao defender que o resultado final do processo educativo seja a ação e a resolução de problemas presentes no ambiente de trabalho.

Conforme Ramos (2002), a materialização desses processos em que a validade dos conhecimentos adquiridos nas escolas seja acatada por sua aplicabilidade na atividade produtiva de bens materiais ou de serviços, por meio da “[...] organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que tem se chamado de pedagogia da competência” (RAMOS, 2002, p. 222).

Essa nova tendência pedagógica regulamentada pelas novas propostas curriculares, via intervenção governamental, favoreceu para a modificação dos debates e das ações “[...] ao instituírem o currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares e de processos de avaliação centralizada nos resultados” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156). Assim, o currículo para a formação de professores também foi incorporado às reformas, então “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Análogo à pedagogia da competência está a pedagogia do “aprender a aprender”, afinal “esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo” (DUARTE, 2001, p. 35). Dentro dessa lógica, a formação dos professores está comprometida à aprendizagem com base nas relações das construções práticas do cotidiano, e por meio da busca individual pelos conhecimentos próprios da sua prática.

A formação dos professores nesse contexto se restringe a construção do conhecimento por meio das experiências acadêmicas dotadas de um esvaziamento teórico e com foco na instrumentalidade prática, no treinamento para lidar com as intempéris do cotidiano em situações concretas, no desenvolvimento de habilidades técnicas que serão fomentadas pela valorização do desempenho e do resultado do seu trabalho.

Não há dúvidas da necessidade que um profissional tenha em conseguir desenvolver seu trabalho com base na realidade concreta e que precise buscar

²⁸ Sobre a finalidade dos saberes e competências no ensino, compreende-se que está inserido nos vários níveis e modalidades de ensino, com mais foco no ensino técnico e profissionalizante (RAMOS, 2002) e no ensino superior (DIAS; LOPES, 2003).

conhecimentos para a realização da sua função social; a crítica aqui tecida está no desvirtuamento da finalidade da formação e da função social do trabalho dos professores. A proposta de buscar ou construir o conhecimento por si só, independente de outras pessoas, vai de encontro ao próprio desenvolvimento da humanidade, afinal ninguém precisa “reinventar a roda” todos os dias. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 36) afirma que “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

O papel do professor na sociedade tem adquirido funções instrumentais, o caráter intelectual proveniente do embasamento teórico e conceitual tem dado lugar à função técnica de preparar o caminho para o aluno aprender e construir “sozinho” o seu conhecimento. Sobre isso, Arce (2001) afirma que,

[...] a função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática (ARCE, 2001, p. 265).

Em consonância com essas tendências pedagógicas, nos deparamos com um movimento crescente no Brasil denominado “professor reflexivo”, que invade o campo educacional na década de 1990, em pleno período de reformas. Nas palavras de Rodrigues e Kuenzer (2007)

[...] a emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 49)

São várias as correntes que versam sobre a temática “professor reflexivo”, de acordo com Silva (2008) é possível apontar três principais correntes que abordam os assuntos concernentes a este tema, sendo:

[...] uma nos Estados Unidos, que utiliza como ponto de partida os conceitos de Dewey (1933), da qual, hoje, as maiores expressões são Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1993). A segunda, oriunda da Inglaterra, cujos representantes são Lawrence Stenhouse (1987 e 2003) e seu seguidor John Elliot (1998), tem como matriz do pensamento as concepções de Kurt Lewin (1972). A terceira corrente de discussão tem como representantes Wifred

Carr e Stephen Kemmis (2001), advindos da Austrália, que também partem das concepções de Kurt Lewin (1972), mas vão se aproximando da teoria comunicativa de Habermas (1987). Apesar de não poder ser considerada uma quarta corrente dessa concepção, mas que discute o professor como intelectual-crítico, temos a linha de Giroux (1986 e 1997) e Sacristán (1995) que se apoiam nos Estudos Culturais para desenvolver suas ideias (SILVA, 2008, p. 91).

Algumas autoras (PIMENTA, 2006; GARRIDO; BRZEZINSKI 2008; LUDKE, 2001) são categóricas em afirmar que a chegada do professor reflexivo no cenário educacional se deu principalmente pelas elaborações de Donald Schön – foco dessa análise.

Donald Schön foi professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts nos Estados Unidos até o ano de 1998. No início dos anos de 1970, ele foi convidado pelo diretor da Escola de Arquitetura e Planejamento para realizar um estudo sobre educação em arquitetura. Foi nesta entoada que Schön realizou várias atividades relacionadas às reformas curriculares em cursos de formação profissional. Suas propostas se baseavam em seus estudos de filosofia, principalmente sobre John Dewey. As propostas de Schön rompiam com o currículo nos moldes normativos, em que primeiro apresentava-se a ciência, depois sua aplicabilidade e por fim o estágio em que os alunos deveriam aplicar os conhecimentos técnico-profissionais adquiridos. Então, Schön propôs uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que seria a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2006, p. 19).

Schön (2000, p. 7) em sua obra “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem”²⁹ destaca uma questão orientadora de seu argumento: “que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?” Para responder a essa questão o autor constrói um livro com doze capítulos, do qual serão destacados os pontos principais para essa investigação.

Conforme Schön (2000) as escolas de formação profissional deveriam rever seus currículos que são baseados principalmente nos princípios da racionalidade técnica, que

²⁹ Originalmente publicado em 1987. No ano de 2000 foi traduzido e publicado pela Editora Artes Médicas.

é uma epistemologia da prática provinda da filosofia positivista. Essa racionalidade técnica não consegue envolver todas as situações problemáticas que surgem no cotidiano do profissional, limitando sua competência às soluções técnicas de problemas bem delimitados, e em situações de conflito o profissional não é capaz de ter um bom desempenho. A ausência de um bom desempenho gera desdobramentos para o profissional, para a instituição formadora e para a educação.

A confiança no profissional é um dos pontos tratados por Schön (2000, p.18) enquanto um movimento de crise na educação profissional, “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva”. O autor assevera que o problema na formação está, principalmente, no currículo profissional normativo que apresenta a ciência básica relevante, a ciência prática relevante e um espaço de ensino prático, uma espécie de estágio, em que os alunos devem aplicar os conhecimentos com base na pesquisa para solucionar problemas cotidianos. Sobre a crise profissional, Schön (1997) também aponta no seu texto “Formar professores como profissionais reflexivos”³⁰ que isto impulsiona a busca por uma nova epistemologia da prática profissional, e que na educação essa crise está centrada no conflito entre o “saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e aluno” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Schön (2000) destaca quatro pontos para fundamentação da epistemologia da prática: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, prática e ensino prático. No conhecer-na-ação, o autor utiliza o termo “talento artístico profissional” o qual considera uma competência que os profissionais demonstram em momentos incertos, de conflitos, “[...] o que chega ser surpreendente sobre esse tipo de competência é que eles não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam” (SCHÖN, 2000, p. 29).

Neste primeiro ponto, o autor impõe sobre as ações profissionais um conhecimento espontâneo, independente de algum conhecimento prévio. Tratar como talento artístico o improvisado de ações em situações conflituosas é fragmentar, reduzir as capacidades de produção de conhecimento humano à mera epifania. A produção e acúmulo de conhecimento é um fenômeno de constante construção, que se manifesta, inclusive, em momentos adversos, como na forma de improvisado.

³⁰ Capítulo do livro “Os professores e sua formação” organizado por António Nóvoa.

Sobre o conhecer-na-ação, Schön (2000) afirma que utilizou deste termo para se referir

[...] aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances físicas* publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p. 31).

Essa justificativa de Schön (2000) não é despretensiosa, ela se adequa ao entendimento ideológico neoliberal e pós-moderno que pressupõem o fim da filosofia da práxis, principalmente no que tange a “totalidade concreta” (KOSIK, 1995, p. 41). Kosik (1995) afirma que a totalidade é a realidade estruturada, dialética em que um fator qualquer pode ser racionalmente compreendido. A totalidade, no entanto, não é o conjunto de fatos acabados e imutáveis ou o conjunto de todos os fatos, mas sim fatos de um todo dialético, são partes que estruturam o todo. Schön (2000) rompe com essa possibilidade de compreensão racional dos fatos como um todo, a única possibilidade é do conhecimento tácito espontâneo, limitando a capacidade de explicação. Para o autor, a explicação é possível, às vezes, pela reflexão da própria ação por meio da linguagem disponível pra fazê-la, formando assim, possíveis “teorias’ da ação” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Em sequencia, Schön (2000) trata da reflexão-na-ação, que implica em refletir sobre a ação quando algo inesperado surge em meio à ação. O autor considera que o elemento surpresa leva a refletir durante o desenvolvimento da ação, e assim como o conhecer-na-ação, o refletir-na-ação também é desenvolvido sem precisar dizer o que se está fazendo. A reflexão-na-ação tem uma função questionadora com a finalidade de conhecer o problema e dar uma resposta prática a esse problema. A reflexão-na-ação sugere um questionamento e solução de problemas exclusivamente do sujeito da ação, não aparece nas formulações do autor qualquer tipo de ajuda vinda de outra fonte.

Sobre a prática, Schön (2000) considera que o profissional deve estar atento às ambiguidades do cotidiano e buscar soluções para além das regras, métodos e teorias disponíveis para operações padrão. O profissional responde àquilo que é inesperado por meio da “reestruturação de algumas de suas de suas estratégias de ação, teorias de fenômenos e ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões” (SCHÖN, 2000, p.38). O autor afirma com base nessa proposta que os profissionais assumem característica de pesquisadores com visão

construcionista da realidade, eles constroem situações de sua prática. “Na visão construcionista, nossas visões, apreciações e crenças estão enraizados em mundos construídos por nós mesmo, que viemos a *aceitar* como realidade” (SCHÖN, 2000, p.39).

Por fim, Schön (2000) apresenta sua proposta de ensino prático que se baseia na epistemologia da prática. O autor apresenta sua proposta em quatro contextos ao longo do livro: o ateliê de *design*, a *master class* em performance musical, a supervisão psicanalítica e o seminário sobre habilidades de aconselhamento e consultoria. Em cada contexto o autor analisa e descreve como ocorre a aprendizagem pela prática seguindo as sequências acima apresentadas (conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, a prática e o ensino prático). Cria-se um ambiente virtual de possibilidades reais em que os estudantes realizam suas experiências e busquem solucionar os problemas que por ventura aparecem com base na tomada de consciência dos erros e na busca de solução por meio da reflexão e da prática.

As propostas de ensino do autor surgem devido às suas críticas sobre a configuração escolar e o saber escolar e afirma que “a burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar” (SCHÖN 1997, p. 87). Isso significa dizer que toda forma de organização da escola está condicionada aos planos de aulas com metas a se cumprir num determinado tempo rígido (tempo de aula), e que devem-se ter maneiras de mensurar as informações que foram assimiladas pelos alunos e que geralmente tem-se um padrão unilateral para essa realização. O autor estabelece críticas ao modelo tradicional de ensino e propõe outra forma de organização que se baseia no *practicum*,

[...] um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer [...] tudo isso tem lugar num *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática (SCHÖN, 1997 p. 89).

Sobre a relação professor-aluno e o papel do professor nessa forma de organização escolar, Schön (1997), afirma que,

[...] num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenho. Num ateliê de arquitetura, por exemplo, as mensagens que os alunos remetem para o seu monitor, não são apenas palavras, mas também desenhos. À medida que o monitor olha para os desenhos de um aluno, pode ver, por exemplo: *Ah, isto foi o que ela fez a partir do que eu disse!*. O desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo

modo, um tutor pode demonstrar através do *seu* desempenho e convidar os alunos a imitá-lo (SCHÖN, 1997 p. 89).

A função do professor passa a ser de instrutor da aprendizagem. Schön (2000) apresenta modelos de instrução baseados no dizer e ouvir, no demonstrar e imitar e na experimentação combinada entre estudante e instrutor. O professor/instrutor demonstra e o estudante reflete sobre a demonstração do professor, ou o professor/instrutor critica o desempenho do estudante e este por sua vez refaz todo o trabalho, podendo haver algumas variações entre os processos.

O trabalho docente nessa perspectiva, adquire um papel de mobilizador de circunstância para a aprendizagem prática. Nas palavras de Silva (2008, p. 104) “o papel do professor (tutor) deve ser de desenvolver situações de instrução para a aprendizagem, atuando como treinador”. As situações práticas geram um conjunto de experiências e saberes em que os estudantes devem se apropriar com bases em direcionamentos instrutivos, mas não por meio do ensino.

O professor assume o papel de entusiasta da aprendizagem imediata. Schön (1997) nega o ato de ensinar, nega a transmissão de conhecimentos como algo legítimo. Ao professor é permitido dar indícios e realizar ações a serem copiadas com a justificativa de que “a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de atividade criativa” (SCHÖN, 1997 p. 90). E pelos processos de imitações os alunos aprendem tacitamente, e ao professor cabe refletir sobre esses momentos para desempenhar mais ações até que alunos e professores cheguem a uma “convergência de significados” (SCHÖN, 1997 p. 90).

Para Silva (2008),

É um profissional reflexivo – um professor reflexivo – que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade onde questões centrais como gênero, classe, hegemonia, dentre outras, deixam de gerar reflexões, pois não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações (SILVA, 2008, p. 112).

Segundo Moraes (2001), o movimento do professor reflexivo carrega as marcas não somente de um ceticismo epistemológico, mas também um ceticismo ético e político. Essa visão de trabalho docente submersa à uma epistemologia da prática com base na reflexão da ação cotidiana coopera para a reprodução da alienação na sociedade capitalista. A autora afirma que a retórica é necessária, pois

A negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder

e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2001, p. 13).

Em dado momento, Schön (1997) busca comparar e hierarquizar os tipos diferentes de conhecimentos, o autor menciona o estudo da autora Sylvia Scribner que durante algum tempo observou o trabalho cotidiano de leiteiros e como eles lidavam com a forma de embalar e contar os caixotes que continham as garrafas de leite. Notou-se que os trabalhadores mais experientes faziam o trabalho mais rapidamente do que os trabalhadores que haviam terminado os estudos escolares há pouco tempo, apesar de terem mais conhecimentos acadêmicos. Neste exemplo Schön (1997) quis demonstrar que o conhecimento prático é mais produtivo que o conhecimento escolar, mas como comparar anos experiência em um exercício, com pessoas que recém chegaram à mesma atividade? O autor parte do pressuposto que esses mesmos trabalhadores experientes teriam essa mesma habilidade no primeiro contato com esse tipo de trabalho? O autor não foi capaz de considerar que após o mesmo prazo de experiência, os novatos no trabalho também conseguiriam executar as mesmas tarefas com tais destrezas? É um tipo de comparação inócua, sem processos investigativos metodológicos que comprovassem tal afirmação.

Há uma supervalorização da prática, do conhecimento tácito, da experiência na prática orientada, impossibilitando uma articulação consciente entre a teoria e a prática. Silva (2008) adverte que essa experiência imediata, a reflexão que provém do senso comum só consegue apreender parte dos fenômenos, encobrendo toda sua complexidade, toda realidade. Isto por limite histórico, pois a produção capitalista tem como necessidade para existência velar a realidade, encobrir as contradições e se resguardar na ideologia para sua manutenção e reprodução.

Concorda-se com o Schön (1997) quando ele realiza a crítica sobre a teoria desvinculada da realidade, pois somente conhecer a teoria não transforma a realidade. Marx (2008) orienta que o ser social, a realidade material determina a consciência, e não o contrário. É fundamental que a consciência tenha um fundamento como pressuposto para não ocorrer em devaneios, como é o caso de teorias idealistas, que não se articulam com a prática, por não terem partido dos dados da realidade. O ponto de ruptura com a crítica desenvolvida por Schön (1997) está na refutação das teorias de maneira generalizada, está no processo de hierarquização e valorização de um conhecimento em detrimento do outro, e também na desarticulação entre os conhecimentos.

Moraes (2001) orienta que as propostas que buscam desqualificar a teoria e que celebram o fim da teoria, são movimentos que dão prioridade a eficiência e a construção de um espaço que tem por base a experiência imediata ou o conceito bastante difundido como prática reflexiva. Com isso,

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata (MORAES, 2001, p. 13).

Tratar o conhecimento da sua forma imediata enquanto competência necessária para a formação e atuação profissional é se contentar com a aparência dos fenômenos. Kosik (1995, p. 14) afirma que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas da realidade”. Esta práxis mencionada por Kosik (1995) é unilateral e determinada historicamente, é a práxis fragmentada que provém da divisão do trabalho, da sociedade hierarquizada e da divisão de classes.

Nesta *práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1995, p. 15).

Traça-se um paralelo entre a formação e atuação proposta por Schön (2000) e a práxis utilitária por entender que se trata de representações da realidade cotidiana sob aspectos isolados, fragmentados, alienados, impossibilitando a compreensão da realidade, afinal “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1995, p. 16).

Adotar o trabalho docente enquanto momento de reflexão de situações imediatas para soluções de problemas também imediatos é reproduzir a realidade sem compreendê-la, revelá-la ou transformá-la. É um problema cíclico, que atinge o profissional em sua formação, em sua atuação e que atingirá a formação dos seus alunos. Silva (2008, p. 111) levanta um questionamento salutar “como o profissional irá desvelar se sua formação for constituída de forma aligeirada, com uma crescente proletarização do seu trabalho e ao, mesmo tempo, uma desarticulação da consciência

de classe pelos mecanismos de reificação?” A autora traz a luta pela práxis no processo de formação e atuação docente como uma resposta a este questionamento.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade (KOSIK, 1995, p. 222).

A defesa da práxis no trabalho docente abre possibilidades para liberdade humana, de uma ontologia, da compreensão do ser. “A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade” (KOSIK, 1995, p. 225). Todavia, as possibilidades de liberdade humana são encobertas pela ideologia neoliberal dominante, cujo objetivo é a aceitação/naturalização dos processos como eles são/estão.

Silva (2008) assevera que em uma concepção crítica de educação também é possível e desejável constituir professores/profissionais reflexivos,

[...] mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações “problemáticas” do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem (SILVA, 2008, p. 112).

Defende-se que o papel do trabalho docente está em compreender as dimensões pedagógicas contidas nas relações sociais sob as diferentes formas de interpretação da realidade, bem como compreender as formas de realização das ações pedagógicas, com o intuito de mediar e transformar os conhecimentos produzidos historicamente pelo coletivo da humanidade, com vistas à transformação da realidade e emancipação humana.

4. O TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS

Neste capítulo tem-se o objetivo de apresentar os dados empíricos e as análises realizadas sobre as teses e dissertações que tratam especificamente do trabalho docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil com o desígnio de desvelar o panorama da concepção sobre o trabalho docente.

Abaixo segue o quadro contendo as 25 pesquisas que compõem o escopo dessa investigação.

Quadro 4 - Demonstrativo das Instituições, autores, título das pesquisas, tipo de produção e o ano de defesa dos trabalhos selecionados para investigação.

IES	AUTOR	TÍTULO	PRODUÇÃO	ANO
UFRGS	Elisandro Schultz Wittizorecki	O trabalho docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre um estudo nas escolas do Morro da Cruz	Dissertação	2001
UFRGS	Joarez Santini	A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de Educação Física Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	Dissertação	2004
UFRGS	Fabiano Bossle	O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	Tese	2008
UFRGS	Bráulio Amaral Lourenço	Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais	Dissertação	2009
UFRGS	Elisandro Schultz Wittizorecki	Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre	Tese	2009
UFRGS	Giovanni Felipe Ernst Frizzo	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista.	Tese	2012
UFRGS	Victor Julierme S. da Conceição	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	Tese	2014

UFRGS	Leandro Oliveira Rocha	A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física no Município de Lajeado	Dissertação	2014
UFRGS	Guilherme Bademaker Bernardi	Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar	Dissertação	2014
UFRGS	Maicon Felipe Pereira Pontes	O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.	Dissertação	2015
UFRGS	Jônatas da Costa B.de Borba	Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS	Dissertação	2015
UFRGS	Camila da Rosa Medeiros	“Que autonomia é essa?”: uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS	Dissertação	2016
UFRGS	Vera Regina Oliveira Diehl	As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Tese	2016
UFES	Mariana Pozzatti	Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo	Dissertação	2012
UFES	Marluza Secchin Malacarne	A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução?	Dissertação	2014
UFES	Jolimar Cosmo	Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada	Dissertação	2015
UFES	Gilberto Cabral de Mendonça	Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Dissertação	2016
UFPEL	Neiva Pereira	A Educação Física no contexto da Escola Ciclada	Dissertação	2009
UFPEL	Ecléa Vanessa Canei Baccin	Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico	Dissertação	2010

UFPEL	Flávia Marchi Nascimento	Trajetórias e Práticas pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física	Dissertação	2011
UFPEL	Andressa Pires Bopsin	Saúde docente e a precarização do trabalho no curso de Educação Física na rede privada de ensino superior	Dissertação	2016
UPE/UFPB	Brígida Batista Bezerra	Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial	Dissertação	2012
UFSC	Ricardo Rezer	O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: Reflexões epistemológicas	Tese	2010
UNB	Dennia Pasquali e Cabral	Trabalho docente virtual em Educação Física: saberes docentes e práticas pedagógicas sobre as práticas corporais	Dissertação	2016
UNICAMP	Bruno Modesto Silvestre	Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da Rede Estadual Paulista.	Dissertação	2016

Fonte: sites dos PPGEF
Elaboração da autora

Com base no levantamento e análise deste material empírico foi possível desenvolver este capítulo, que foi organizado e estruturado a partir da apresentação das teses e dissertações que fazem parte do escopo desta investigação; apresentação das principais características dos PPGEF em que as teses e dissertações foram extraídas; a distribuição geográfica destas investigações; as temáticas que foram tratadas nas teses e dissertações; a distribuição temporal das produções analisadas; os referenciais teóricos que fundamentaram a compreensão dos autores sobre trabalho docente em suas produções e, por fim, as análises sobre as concepções de trabalho docente que orientaram as produções que foram investigadas.

4.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO SOBRE TRABALHO DOCENTE

Neste item serão apresentados os sete PPGEF que fazem parte desta investigação a fim de caracterizar e discutir sobre os elementos do contexto específico que são marcados pela organização estrutural dos programas, pois esses podem influenciar o perfil e as características da produção científica. Juntamente à caracterização dos programas, também serão apresentadas as produções que foram alvo da investigação em

tela, com o objetivo de expor o problema de pesquisa, o objetivo principal, aspectos fundamentais da metodologia e os principais resultados. Concomitantemente, serão anunciadas as linhas de pesquisa e/ou área de concentração dos trabalhos, bem como o grupo de pesquisa que o(a) autor(a) faz parte, caso tenha sido mencionado na produção. Esse processo de exposição das investigações coopera para maior consolidação e conhecimento da origem dos dados analisados.

A escolha de apresentação da descrição dos programas segue a ordem por região e por ordem decrescente em relação à quantidade de produções.

4.1.1 Região Sul do Brasil

*UFRGS*³¹

O PPGCMH da UFRGS teve sua origem em 1989 com a oferta de curso de mestrado, contando com quatro alunos na primeira turma. No ano de 2000 o programa passa a ofertar o curso de doutorado contando com seis alunos na primeira turma. O programa conta com 115 alunos de mestrado e 117 alunos de doutorado e, atualmente recebeu nota³² 6 na avaliação CAPES. O programa possui em sua descrição 32 professores sendo 11 mulheres e 21 homens.

Dentre os objetivos do programa destacam-se a formação de docentes e pesquisadores autônomos que tenham domínio em uma temática específica para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Articular a formação de pesquisadores com o ensino na graduação, principalmente relacionada à orientação de iniciação científica, além de produzir conhecimentos socialmente relevantes frente às demandas que emergem das Ciências do Movimento Humano.

Dessa forma o programa conta com duas áreas de concentração e cinco linhas de pesquisa, sendo elas:

❖ Movimento Humano, Cultura e Educação

³¹ As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no site do PPGCMH – UFRGS, disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgcmh/site/>

³² As notas da avaliação CAPES dos PPGEF referente ao quadriênio 2017 encontram-se disponíveis no *link*: http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2/5_Resultados%20finais_por%20%C3%A1rea_programas%20acad%C3%AAmicos.xlsx?attredirects=0&d=1

- Representações Sociais do Movimento Humano
- Formação de Professores e Prática Pedagógica
- ❖ Movimento Humano, Saúde e Performance
 - Atividade Física e Saúde
 - Atividade Física e Performance
 - Neuromecânica do Movimento Humano

O programa apresenta um grande quantitativo de grupos de pesquisa, somando um total de vinte e três, que são:

- BIOMECH – Grupo de Investigação da Mecânica do Movimento
- CEO – Centro de Estudos Olímpicos e Paralímpicos
- DIMEEF – Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física
- F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
- FITKIDS – Exercício Físico e Nutrição na Criança e no Jovem
- GAIM – Avaliações e Intervenções Motoras
- GEE – Grupo de Estudos em Esporte
- GEFEX – Grupo de Estudos em Fisiologia e Bioquímica do Exercício
- GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciclismo
- GESEF – Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física
- GPAT – Grupo de Pesquisa em Atividades Aquáticas e Terrestres
- GPBiC – Grupo de Pesquisas em Biomecânica e Cinesiologia
- GPCINE – Grupo de Pesquisa em Cinesiologia e Cinesioterapia
- GPEA – Grupo de Pesquisa em Esportes Aquáticos
- GPTF – Grupo de Pesquisa em Treinamento de Força
- GRACE – Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação
- GRECCO – Grupo de Estudos sobre Esportes, Cultura e História
- LOCOMOTION – Grupo de Pesquisa em Mecânica e Energética da Locomoção Terrestre
- NEHME – Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física
- NP3 Esporte – Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte
- PCQM – Postura Corporal e Qualidade do Movimento
- POLIFES – Políticas de Formação em Educação Física e Saúde
- PROESP-BR – Projeto Esporte Brasil

Produção Científica da UFRGS

A dissertação de Wittizorecki (2001) que tem como título “O trabalho docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre um estudo nas escolas do Morro da Cruz” apresenta como problema a seguinte questão: “Como os professores de Educação Física constroem seu trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e como efetivam e articulam suas ações frente aos pressupostos da Escola cidadã?” (WITTIZORECKI, 2001, p. 38). Para isso tomou como objetivo central “compreender como estes professores constroem seu trabalho docente e como articulam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico desta rede (WITTIZORECKI, 2001, p. 7)”. Para isso o autor realizou um estudo etnográfico de corte qualitativo em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre realizando entrevista semiestruturada com 11 professores de Educação Física, além da análise de alguns documentos da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Wittizorecki (2001) conclui que os professores de Educação Física frente às exigências, dilemas, desafios próprios do cotidiano constroem estratégias e saberes únicos. Isso auxilia no processo de como concebem e se relacionam com as possibilidades que lhe são impostas, tais como a autonomia, volume de trabalho entre outros. Assim ao construírem o trabalho docente eles também se constroem e se fazem professores, reorganizando a sua compreensão sobre as concepções de docência, que, por conseguinte fundamentam as suas decisões na construção do seu trabalho.

O mesmo autor também desenvolveu sua tese em torno da mesma temática. A tese de Wittizorecki (2009) tem como título “Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre”. Esta tem como problema: “Na perspectiva dos professores de Educação Física, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como eles experimentam essas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar em que atuam?” (WITTIZORECKI, 2009, p.7). O autor traz como principal objetivo “Identificar, na perspectiva dos professores de Educação Física da RMEPOA, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e compreender como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos a demandas sociais, culturais,

educacionais na comunidade escolar em que atuam” (WITTIZORECKI, 2009, p.49). O autor se valeu das histórias de vida como percurso metodológico, assim foram realizadas entrevistas semiestruturadas e com pauta aberta com seis professores de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Porto Alegre.

Como principais resultados Wittizorecki (2009) afirma que foi possível compreender nas narrativas dos docentes que os papéis desempenhados frente às novas configurações familiares é um elemento que gera novos significados ao seu trabalho. Além disso, os professores relataram que enfrentam uma diversidade de realidade de vida presentes no cotidiano da escola, essa realidade de vida está relacionada às origens, desejos, experiências e socializações dos alunos. O autor revela que esse enfrentamento da diversidade da realidade de vida dos alunos se manifesta nos docentes de três formas distintas “a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo” (WITTIZORECKI, 2009, p. 7).

O autor se vinculou ao Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, também conhecido como F3PEFICE. Este grupo tem como coordenador³³ o professor Dr. Vicente Molina Neto, orientador do autor em questão. Atualmente o autor também é líder do grupo F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua tese foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação”.

Santini (2004) ao elaborar sua dissertação que tem como título “A síndrome do esgotamento profissional: o ‘abandono’ da carreira docente pelos professores de Educação Física Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, elenca como problema a seguinte questão norteadora: “Como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPoa) ‘abandonam’ o trabalho docente, e que elementos são mais significativos nesse processo? (SANTINI, 2004 p. 6). O objetivo central foi “Compreender o processo de ‘abandono’ da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPoa)” (SANTINI, 2004, p.6). Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritiva que teve como técnica de coleta de dados a entrevista com 4 professores de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS), além

³³ As informações sobre os grupos de estudos e pesquisas que foram levantados à partir dos dados das produções investigadas foram verificados conforme o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

da análise de alguns documentos referentes a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Santini (2004) verificou que a fonte geradora do sintoma do estresse e da exaustão emocional próprias da realidade encontrada nas escolas municipais é a formação acadêmica inicial muito limitada. A maioria dos professores participantes da pesquisa apresentaram sentimentos depressivos e de fadiga crônica denominada de Síndrome do Esgotamento Profissional.

O autor se vinculou ao Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, também conhecido como F3PEFICE. Este grupo tem como coordenadores os professores Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

A tese de Bossle (2008) tem como título “O ‘eu do nós’: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.”. O problema de pesquisa desenvolvido para esse estudo foi “Como os PEFI concebem e constroem o trabalho docente coletivo e quais são as possibilidades e os limites em relação a essa construção em duas escolas municipais de Porto Alegre?”. O objetivo geral foi: “Compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concebem e constroem o trabalho coletivo nas escolas dessa Rede de Ensino” (BOSSLE, 2008, p.21). Para tanto foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo etnográfica e autoetnográfica em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O autor realizou a observação participante e quatro entrevistas semiestruturadas com três professores de Educação Física.

Como resultado da pesquisa, Bossle (2008) leva em consideração que há aspectos que facilitam a construção do trabalho coletivo, tais como a concepção de educação e aprendizagem que caminham na mesma direção e da luta da comunidade por melhorias na educação/escola. Há também aspectos que limitam a construção do trabalho coletivo dos professores, dentre eles a desarticulação entre comunidade e escola, além do individualismo dos sujeitos presentes na escola (funcionários em geral).

O autor se vinculou ao Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, também

conhecido como F3PEFICE. Este grupo tem como coordenadores os professores Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki. A linha de pesquisa na qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Lourenço (2009) em sua dissertação apresenta o título “Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais”. O autor traz como problema de pesquisa a seguinte questão: “O que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de POA têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais?” (LOURENÇO, 2009, p.57). O objetivo geral foi: “Identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física, para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais” (LOURENÇO, 2009, p. 58). Como caminho metodológico o autor desenvolveu uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Realizou observação participante, registro de anotações no diário e entrevista semiestruturada com seis professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) de duas escolas diferentes (Leste e Oeste).

Em suas considerações finais, Lourenço (2009) advoga que os professores colaboradores da pesquisa da escola Leste modificaram a rotina das aulas de Educação Física do 3º ciclo, pois ocorreu um desgaste frente à criação de oficinas. Já na escola Oeste a situação foi resolvida mediante à alguns parâmetros, os professores colaboradores da pesquisa se entrosaram e deram continuidade aos trabalhos com os alunos.

O autor se vinculou ao grupo de estudos e F3PEFICE. A linha de pesquisa na qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Na tese de Frizzo (2012) que tem como título “A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista”, revela o seguinte problema de pesquisa: “Como se organiza o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista e que relações estabelecem com o desenvolvimento das forças destrutivas do sistema do capital na atualidade?” (FRIZZO, 2012, p.7).

Nesse sentido o autor estabelece como objetivo geral “Descrever e analisar o trabalho pedagógico da Educação Física desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita- RS (RMENSR)” (FRIZZO, 2012, p. 7). O autor recorreu ao método materialismo histórico dialético para análise e síntese do fenômeno que foi investigado. Foi realizado um estudo de caso em seis escolas municipais de Nova Santa Rita – RS e nestas foram realizadas entrevistas com os professores de Educação Física, questionário com os alunos, observação participante e análise de documentos.

Frizzo (2012) anuncia que sua principal categoria de análise foi o par dialético objetivos e avaliação, com a justificativa que é por meio dessa dupla que ocorre o direcionamento e o controle do processo de formação do alunado. Assim, no decorrer do seu estudo, com base na elaboração da teoria pedagógica da investigação o autor afirma que os fundamentos da escola capitalista que é orientada pela pedagogia das competências e pela internalização dos valores do disciplinamento “não representam a necessidade histórica da classe trabalhadora” (FRIZZO, 2012, p. 7).

O autor se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Conceição (2014) em sua tese intitulada “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” e tem como problema de pesquisa “Como os professores de Educação Física iniciantes na carreira constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS?” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 10). Assim seu objetivo geral foi “Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir da socialização que estabelecem na cultura escolar, em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 10). Quanto as decisões metodológicas o autor partiu da etnografia educativa crítica que foi realizada em duas escolas municipais de Porto Alegre – RS e entrevistas semiestruturadas com dois professores de Educação Física iniciantes, além dos registros do diário de campo e análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Como considerações finais, Conceição (2014) levantou quatro pontos principais, o primeiro está relacionado a formação inicial dos professores que se mostrou

controversa, uma vez que os professores se utilizaram da autonomia para construir o conhecimento de forma afastada dos debates sobre Educação Física escolar. O segundo ponto se refere ao estímulo de entrada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que está relacionada à questão financeira. O terceiro ponto está na prática educativa dos professores de início de carreira que se baseia nos exemplos resgatados das experiências enquanto alunos da educação básica e também da formação inicial. O quarto e último ponto está relacionado com a organização escolar que é regida pela política educacional da rede municipal e que interfere na prática educativa do professor iniciante, alterando sua forma de pensar e fazer escola.

O autor se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Na dissertação de Rocha (2014) que tem como título “A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física no Município de Lajeado”, tem como problema de pesquisa a seguinte questão: “Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?” (idem p.6). O objetivo geral foi “Compreender os efeitos da política pública de formação de professores no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado” (ROCHA, 2014, p. 6). Para isso o autor realizou uma pesquisa qualitativa, um estudo etnográfico em três escolas do município de Lajeado/RS, entrevista semiestruturada com três professores iniciantes de Educação Física e uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de licenciatura em Educação Física da Unimodelo, além da aplicação de questionários para os professores iniciantes, diretores e supervisores pedagógicos. O autor também realizou análise de documentos (PPP, decretos, leis, documentos oficiais da Rede Municipal de Educação).

Rocha (2014) alerta que a política pública de formação de professores atinge o contexto social de maneira mais ampla e isso influencia diretamente os entornos da profissão docente, a formação inicial e a atuação dos professores iniciantes na profissão. Além disso, o autor assevera que uma das propostas da política pública de formação de professores está em melhorar a qualidade da Educação Básica, mas essa proposta não tem atingido seu objetivo principalmente em relação ao trabalho docente, pois a identidade docente visada pela formação inicial e pela política pública de formação de

professores não estabelecem relações com a realidade escolar, o que gera desconexão entre propostas, prática pedagógica, planejamento coletivo, entre outros.

O autor se vinculou ao Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, também conhecido como F3PEFICE. Este grupo tem como coordenadores os professores Dr. Vicente Molina Neto e Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Bernardi (2014) em sua dissertação intitulada “Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar” traz como problema de pesquisa a seguinte questão: “como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente ao processo de proletarização do trabalho docente?” (BERNARDI, 2014, p.8), o objetivo geral foi “Compreender o processo de organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente ao processo de proletarização docente” (BERNARDI, 2014, p.75). Para isso, o autor realizou uma pesquisa qualitativa realizada em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, foram realizadas entrevistas com cinco professores de Educação Física dessas escolas.

Bernardi (2014), em seus resultados principais aponta como preocupação a proletarização que acontece no âmbito da escola, sem confronto por parte dos professores. A sua primeira categoria de análise mostra que ao ingressar na rede a proletarização já se manifesta, uma vez que os docentes iniciantes não são acompanhados nesse momento inicial de adaptação. A segunda categoria mostrou que a autonomia do professor frente ao processo de proletarização é dificultada frente a questões estruturais e materiais, além da hierarquia e separação entre planejamento e execução das atividades esportivas propostas pela Rede Municipal de Ensino. A terceira e última categoria está relacionada a organização coletiva dos professores, que é dificultada principalmente pela estrutura fragmentada em que se encontram.

O autor se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Na dissertação de Pontes (2015) intitulada “O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo

em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” tem como problema de pesquisa a seguinte questão: “Como os professores de Educação Física reconstróem seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de implementação do Ensino Politécnico?” (PONTES, 2015, p.6). O objetivo geral foi “Compreender como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de implementação do Ensino Politécnico” (PONTES, 2015, p. 46). Para isso, o autor realizou um estudo etnográfico de natureza qualitativa em duas escolas estaduais de Porto Alegre cujos colaboradores foram quatro professores de Educação Física.

Pontes (2015) concluiu que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi um processo difícil e resistido nas escolas pesquisadas, isso se justifica por alegações dos professores dizendo que não houve diálogos e debates, afirmando que foi um movimento precipitado. A questão da interdisciplinaridade aconteceu de maneira isolada em alguns projetos. Os professores relataram que os limites da interdisciplinaridade estava na organização escolar tradicional, na resistência de alguns professores e na formação inicial e continuada. Outro ponto está relacionado a avaliação emancipatória em que alguns professores se mantêm relutantes em avaliar por conceitos e por áreas de conhecimento.

O autor se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Borba (2015) em sua dissertação intitulada “Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS” teve como problema de pesquisa as seguintes questões: “Como a micropolítica escolar modifica o trabalho docente em Educação Física? Que estratégias o professor de Educação Física assume frente a micropolítica escolar para construir seu trabalho?” (BORBA, 2015, p.16). E o objetivo geral foi “Investigar as relações micropolíticas que integram o contexto escolar no qual o professor de Educação Física se insere e desenvolve o seu trabalho docente” (BORBA, 2015, p. 7). Foi desenvolvido um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo em uma escola da Rede Estadual de Educação de Camaquã – RS, como técnicas de coleta de dados o autor realizou observação participante com registro em diário de campo, entrevista

semiestruturada e análise de documentos, tais como o PPP da escola e os planos de trabalho da Educação Física.

Em suas considerações finais Borba (2015) afirma que a organização micropolítica da realidade estudada é fragmentada pelos diferentes arranjos que não pertencem a realidade do cotidiano escolar. Foi notório as alianças criadas entre os agentes educativos para facilitar o trabalho e atender seus interesses. Em relação a Educação Física o elemento contrato temporário fragilizava a continuidade do trabalho, pois os contratos eram interrompidos e fragmentava o processo de construção do trabalho. Assim essa micropolítica despertou o trabalho docente em Educação Física e favoreceu a operação coletiva em prol de objetivos comuns.

O autor se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual o autor desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Na dissertação de Medeiros (2016) que tem como título ““Que autonomia é essa?": uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS”, apresenta seu problema estruturado da seguinte forma: “Como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?” (MEDEIROS, 2016, p.8) e seu objetivo geral foi “compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre” (MEDEIROS, 2016, p. 8). Como recurso metodológico a autora optou pelo estudo etnográfico em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, contando com o apoio de cinco professores colaboradores e três professores colaboradores da equipe diretiva. Assim foi realizada a observação participante, análise de documentos (PPP da escola, currículo construído pelo coletivo docente de Educação Física, documento orientador para o ano letivo de 2016), entrevistas semiestruturadas e o registro do diário de campo.

Medeiros (2016) conclui afirmando que a autonomia é carregada de representações sociais construídas pelos professores e pela equipe diretiva, e essas representações estão vinculadas à compreensão de que a autonomia dos professores de Educação Física está relacionada ao ato pedagógico. Além disso, o estudo demonstrou que em contextos de gestão vertical a autonomia tende a ser fragmentada, não ocorre integralmente.

A autora não menciona veiculação em grupos de estudo e pesquisa. A linha de pesquisa ao qual a autora desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Fabiano Bossle.

Diehl (2016), em sua tese intitulada “As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre” tem como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: “A constituição do trabalho docente da Educação Física no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Quais as contribuições das experiências docentes e das políticas públicas em Educação?” (DIEHL, 2016, p.9). O objetivo geral da autora foi “compreender o trabalho docente em seu processo de construção, levando em consideração as experiências do professorado de Educação Física e de que modo esse professorado participa, percebe e vivencia as Políticas Públicas em Educação no contexto pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre” (DIEHL, 2016, p.4). A autora se valeu da etnografia educativa utilizando a abordagem de natureza qualitativa. Os dados foram coletados meio a observações do cotidiano escolar registradas no diário de campo, aos documentos disponibilizados pela escola, questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professores de Educação Física de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Diehl (2016) considerou que o processo formativo dos docentes em Educação Física está fundamentado na reflexão crítica de suas experiências na escola, o que possibilita mudanças em seu trabalho. A autora afirma que esse processo de reflexão sobre a própria experiência no espaço/tempo das aulas de Educação Física contribui para o processo de constituição enquanto professor. As experiências dos docentes no cotidiano pedagógico devem estar articuladas com as Políticas Públicas de Educação, pois estas orientam os processos. As experiências do trabalho docente vivenciadas no cotidiano pedagógico das escolas devem ser refletidas enquanto manifestação de uma Política Pública de Educação que é interpretada e reinventada pelos docentes de Educação Física dentro do contexto escolar.

A autora se vinculou ao grupo de estudos e pesquisa F3PEFICE. A linha de pesquisa ao qual a autora desenvolveu sua pesquisa foi a de “Formação de Professores e Prática Pedagógica” que pertence à área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação” cujo orientador foi o professor Dr. Vicente Molina Neto.

Em se tratando da produção do PPGEF da UFRGS, ocorre algo particular que justifica a ampla produção sobre o trabalho docente. Das 13 produções científicas deste programa, 12 autores mencionaram participação no grupo F3P-EFICE.

O grupo F3P – EFICE foi criado em 1998 pelo professor Dr. Vicente Molina Neto, e têm como objetivos:

Desenvolver projetos de pesquisa qualitativa no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica que se realizam nos diferentes ambientes educacionais onde a educação física e o esporte acontecem (escolares e não escolares); construir conhecimentos no âmbito da formação de professores em educação física e da sua prática pedagógica em espaços escolares e não escolares; formar pesquisadores e recursos humanos qualificados para o ensino superior, através de projetos de pesquisa qualitativa em Educação Física e Ciências do Esporte; planejar e organizar projetos de formação permanente para professores de diferentes âmbitos de atuação concebendo o professor como investigador de sua própria prática e a pesquisa como investigação em sala de aula; assessorar instituições escolares e não escolares em projetos pedagógicos de formação de recursos humanos e de investigação institucional (F3P-EFICE, 2018).

O professor Dr. Vicente Molina Neto, orientou 10 produções que fazem parte do escopo dessa investigação. Seguido pelo professor Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki que orientou 2 das produções e por fim, o professor Dr. Fabiano Bossle que orientou uma produção. Esses dois professores foram orientandos de mestrado e doutorado do professor Dr. Vicente Molina Neto e são integrantes do mesmo grupo de pesquisa.

Com esses dados tem-se o grau de representatividade que esse grupo possui no desenvolvimento de pesquisa sobre o trabalho docente e a formação de professores no campo da Educação Física, fortalecendo um eixo epistemológico específico. Representatividade esta que se materializa em 52% do escopo desta investigação, ou seja, um grupo produziu mais da metade de trabalhos sobre a temática “trabalho docente” nos programas de Educação Física no Brasil.

*UFPEL*³⁴

O PPGEF da UFPEL se iniciou em 2007 com a abertura do Mestrado em Educação Física, e em 2014 abre o curso de Doutorado em Educação Física³⁵.

³⁴ As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no site do PPGEF – UFPEL, disponível em: <http://esef.ufpel.edu.br/ppgef/>

³⁵ Informações obtidas no site da Plataforma Sucupira, disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=42003016026P0

Atualmente o programa possui nota 4 na avaliação CAPES. O programa possui 19 docentes entre permanentes e colaboradores, sendo 5 mulheres e 14 homens.

O programa conta com duas áreas de concentração e cinco linhas de pesquisa, sendo elas:

- ❖ Biodinâmica do Movimento Humano
 - Epidemiologia da Atividade Física
 - Desempenho e Metabolismo Humano
- ❖ Movimento Humano, Educação e Sociedade
 - Formação Profissional e Prática Pedagógica
 - Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde
 - Comportamento Motor

O programa conta também com sete grupos de estudos e pesquisa:

- Fisiologia do Exercício
- Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Treinamento Esportivo e Desempenho Físico
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Lutas, Artes Marciais e Modalidade de Combate
- Grupo de Estudos em Epidemiologia da Atividade Física
- Estudos Culturais em Educação Física
- Laboratório de Comportamento Motor

Produção Científica da UFPEL

Na dissertação de Pereira (2009) intitulada “A Educação Física no contexto da Escola Ciclada” apresenta o seguinte problema: “Como os professores de Educação Física organizam seu trabalho docente e dinamizam suas ações cotidianas, tendo como espaço de atuação as escolas organizadas por ciclos de formação?” (PEREIRA, 2009, p.7). Seu objetivo geral foi “investigar e analisar como os professores de Educação Física organizavam suas ações na escola organizada por ciclos de formação, tendo como ponto de partida as falas da comunidade escolar” (PEREIRA, 2009, p.30). Para atingir esse objetivo a autora realizou um estudo com enfoque qualitativo em duas escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS que são organizadas por ciclos de

formação. Foram entrevistados quatro professores de Educação Física, três coordenadoras pedagógicas e duas diretoras. A autora também fez a análise documental dos livros de ata das reuniões administrativas e pedagógicas das duas escolas, do planejamento das aulas, do PPP e regimento das escolas, além da proposta para a educação da Administração Popular.

Pereira (2009) concluiu que há uma necessidade de maior atenção para a distribuição de tempos e espaços nas escolas cicladas pesquisadas para efetivar a proposta de trabalho estabelecida pelo coletivo com base nas diretrizes das escolas organizadas por ciclo. Isso superaria o isolamento das disciplinas curriculares e avançaria na construção de uma prática coletiva de planejamento efetivando o trabalho interdisciplinar.

A autora não menciona sua vinculação à grupos de estudos e pesquisa, nem mesmo à linha de pesquisa ou área de concentração. A autora foi orientada pela professora Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes, que não possui mais vinculação com o PPGEF da UFPEL.

Baccin (2010) na dissertação “Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico” apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: “Quais as implicações das políticas educacionais do governo do estado do Rio Grande do Sul, gestão 2007-2010, na organização do trabalho pedagógico e em específico na disciplina de Educação Física?” (BACCIN, 2010, p.17). Seu objetivo geral foi “analisar as implicações das políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul (gestão 2007-2010) na organização do trabalho pedagógico da disciplina Educação Física de uma escola estadual de Pelotas, a partir da relação entre as orientações políticas mais amplas e as ações definidas pelo governo estadual” (BACCIN, 2010, p. 8). A autora se baseou na teoria do materialismo histórico dialético e realizou a pesquisa em uma Escola Estadual de Pelotas – RS. Para isso a autora analisou o PPP da escola e os documentos referentes às políticas de governo do Rio Grande do Sul para a educação. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de Educação Física, com o diretor e a coordenadora pedagógica da escola. Houve também a observação das aulas de Educação Física.

Baccin (2010) averiguou que as políticas educacionais realizadas pela gestão buscaram equilibrar as contas do Estado por meio de ajustes fiscais, que influenciam

diretamente os rumos da educação. Os professores estabeleceram severas críticas a respeito desta política de gastos que diminui a qualidade do ensino e potencializa a precarização do trabalho docente. A autora assevera que “está clara a busca pela realização de uma educação pautada nas diretrizes da qualidade total, a partir dos instrumentos de avaliação como o SAERS, da tentativa de implementação da meritocracia e da retirada de direitos historicamente conquistados pela classe docente” (BACCIN, 2010, p. 8). Nas análises sobre as aulas de Educação Física a autora compreendeu que os conteúdos dominantes são os esportes e que há uma secundarização dessa disciplina conforme as demandas do mercado, a partir do processo de reestruturação produtiva.

A autora desenvolveu sua pesquisa veiculada à extinta linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física – LEEDEF sob orientação da professora Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes. Não houve informações quanto a grupos de estudos e pesquisa.

Na dissertação de Nascimento (2011) que tem como título “Trajetórias e Práticas pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física” a autora não expôs o problema de pesquisa, no entanto seu objetivo geral foi “compreender a trajetória dos professores que trabalham com as disciplinas de Dança, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFPel, UFSM, UFRGS e FURG), relacionando essas trajetórias com suas práticas pedagógicas” (NASCIMENTO, 2011, p.5). A autora realizou um estudo qualitativo do tipo multicase com quatro professoras responsáveis pelas disciplinas de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física de cinco universidades federais do Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Como conclusão, Nascimento (2011) afirma que é na infância e adolescência o período decisivo da escolha profissional dessas professoras, pois os interesses pessoais e profissionais possuem relação direta com a definição da trajetória. A autora encontrou pontos em comum entre as docentes pesquisadas em relação aos desafios de entrar na carreira docente, sendo elas: o domínio de sala de aula e o reconhecimento profissional pelos pares. As considerações sobre a prática pedagógica estão relacionadas à não clareza dos conteúdos que deveriam ser priorizados pela Educação Física nas disciplinas

de Dança. Sobre os métodos de ensino a autora verificou que estavam alicerçados na proposta de ensino decorrente da formação que as professoras tiveram. Nas avaliações as professoras utilizavam as apresentações de coreografias como produto final, seguido da prova escrita. As professoras entrevistadas refletiam e modificavam suas práticas pedagógicas ao longo da trajetória como professoras.

Nascimento (2011) se vinculou ao Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação – GPEFE, trata-se de um grupo focado para a formação de professores da educação básica e ensino superior. Esse grupo não é vinculado diretamente ao PPGEF da UFPEL e sim à Escola Superior de Educação Física. Esse grupo tem como coordenadora a professora Dr^a. Mariângela da Rosa Afonso, orientadora da autora em questão.

Na dissertação de Bopsin (2016) que tem como título “Saúde docente e a precarização do trabalho no curso de Educação Física na rede privada de ensino superior”, temos o seguinte problema de pesquisa: “Quais as implicações da precarização do trabalho docente na saúde do professorado do curso de educação física em uma faculdade da rede privada de ensino superior?” (BOPSIN, 2016, p.8). Seu objetivo geral foi “Analisar as implicações da precarização do trabalho docente na saúde de professores de educação física em uma faculdade da rede privada de ensino superior” (BOPSIN, 2016, p. 8). Para isso a autora partiu de uma pesquisa amparada na corrente teórica marxista a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa. A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do Município de Pelotas que oferta o curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Para tanto foi realizado um questionário semiestruturado com nove professores e entrevista semiestruturada com cinco professores. A pesquisa contou também com análise de documentos, sendo eles: “Projeto Pedagógico de Curso; Plano de ensino das disciplinas; Matriz Curricular; Programa do livro texto; LDB; Dossiê dos sindicatos dos docentes do Ensino Superior da rede pública e privada” (BOPSIN, 2016, p. 11).

Bopsin (2016) concluiu que a cada ano da existência da instituição o trabalho pedagógico se torna mais precário, o que ocasiona adoecimento dos trabalhadores. Os problemas de saúde verificados foram de origem ósteo-musculares, problemas vocais, labirintite, além daqueles de caráter psíquico tais como o estresse, desânimo, transtorno de ansiedade, dentre outros.

A autora não menciona sua participação em grupos de estudos, nem mesmo a linha de pesquisa a qual estava vinculada no desenvolvimento de sua dissertação. A

autora foi orientada pelo professor Dr. Giovani Felipe Ernst Frizzo, que atualmente é pesquisador da linha “Formação Profissional e Prática Pedagógica” da área de concentração “Movimento Humano, Educação e Sociedade”.

*UFSC*³⁶

O PPGEF da UFSC se iniciou em 1996 com o curso de Mestrado em Educação Física e posteriormente em 2006 criou o curso de Doutorado em Educação Física. Desde seu início já formou cerca de 400 mestres e 80 doutores. Hoje o programa tem nota 6 de acordo com a avaliação da CAPES. O corpo docente do programa é composto por 27 professores (entre permanentes e colaboradores) sendo 8 mulheres e 19 homens.

Os principais objetivos do programa são os estímulos ao desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Física por meio de projetos ou outras modalidades de produção científica a fim de contribuir com o aprimoramento dos docentes tanto do ensino superior, quanto aos vários profissionais da Educação Física.

Para isso o programa conta com três áreas de concentração e seis linhas de pesquisa:

- ❖ Atividade Física Relacionada a Saúde
 - Processos e Programas de Promoção da Atividade Física
 - Educação Física, Condições de Vida e Saúde
- ❖ Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física
 - Teorias sobre o Corpo, Movimento Humano, Esporte e Lazer
 - Teorias Pedagógicas e Didáticas do Ensino da Educação Física
- ❖ Biodinâmica do Desempenho Humano
 - Biomecânica do Movimento Humano
 - Exercício Físico e Desempenho no Esporte

O programa possui quatro Núcleos de Pesquisa:

- NUPAF – Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde
- NuCiDH – Núcleo de Pesquisa Cineantropometria e Desempenho Humano
- NETEC – Núcleo de Pesquisa em Tênis

³⁶ As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no site do PPGEF – UFSC, disponível em: <http://ppgef.ufsc.br/>

- NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física

Produção Científica da UFSC

Rezer (2010) em sua tese “O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: Reflexões epistemológicas” tem como problema: “Quais são os limites e as possibilidades do trabalho docente no processo de formação inicial em Educação Física?” (REZER, 2010, p.32). O autor apresenta o seguinte objetivo: “compreender o trabalho docente na Educação Superior no processo de formação inicial em Educação Física (EF)” (REZER, 2010, p.11). Para tanto o autor se pautou num estudo de natureza descritiva orientado na perspectiva hermenêutica. Assim, a pesquisa foi realizada com quatro professores do curso de Educação Física da UFSC e três professores do curso de Educação Física da UNOCHAPECÓ, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com esses professores.

Rezer (2010) assevera em suas considerações finais que a utilização de um referencial hermenêutico possibilitaria o redimensionamento do trabalho dos professores implicando uma inflexão no entendimento teleológico, epistemológico e axiológico dos docentes, com implicações para diferentes realidades de intervenção dos egressos, além de um redimensionamento da atividade epistemológica que se constitui na formação inicial em Educação Física.

O autor desenvolveu sua tese vinculado à área de concentração “Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física” sob orientação do professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento e sob co-orientação do professor Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer. O autor não mencionou sua participação em grupos de estudos e pesquisa, ou a linha de pesquisa ao qual sua tese foi desenvolvida.

4.1.2 Região Sudeste do Brasil

*UFES*³⁷

O PPGEF da UFES foi fundado em 2006 oferecendo o curso de Mestrado em Educação Física e no ano de 2014 passa a ofertar também o curso de Doutorado em

³⁷ As informações foram coletadas a partir da consulta *online* ao *site* do PPGEF – UFES, disponível em: <http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF>

Educação Física. O programa já concedeu o título de mestre a 180 pessoas e presentemente conta com 80 alunos matriculados (34 no mestrado e 46 no doutorado). Atualmente possui nota 4 na avaliação da CAPES. O programa conta com 22 professores (entre visitantes e permanentes), sendo 6 mulheres e 16 homens.

O objetivo do programa é a produção do conhecimento e a formação de professores-pesquisadores para a atuação em vários campos diversificados e complexos. Para isso o programa conta com duas áreas de concentração e sete linhas de pesquisa:

- ❖ Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física
 - Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer
 - Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente
 - Educação Física, Corpo e Movimento
 - Estudos Olímpicos
 - ❖ Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde
 - Educação Física, Sociedade e Saúde
 - Aspectos Biomecânicos e Respostas Fisiológicas ao Movimento Corporal Humano
 - Fisiologia, Bioquímica e Exercício em Modelos Experimentais
- O programa conta com grupos e núcleos de pesquisa, sendo eles:
- ❖ NUPEM - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências do Movimento
 - ❖ CESPCEO - Centro de Estudos em Sociologia das Práticas Corporais e Estudos Olímpicos
 - ❖ PROTEORIA - Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
 - ❖ PRÁXIS - Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física

Produção Científica da UFES

Na dissertação de Mariana Pozzatti (2012) que tem como título “Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo”, apresenta as seguintes questões norteadoras: “quem é o docente de Educação Física atuante em nosso Estado? Como esses profissionais organizam seu trabalho? Quais suas condições de carreira e trabalho?” (POZZATTI, 2012, p. 5). Dessa forma, a autora definiu que seu principal objetivo foi de “conhecer e compreender como o docente de Educação Física vem desenvolvendo seu trabalho, especialmente nas escolas públicas de Educação Básica

dos municípios investigados no Espírito Santo” (POZZATTI, 2012, p. 5). A autora realizou uma pesquisa quanti-qualitativa pelo viés da descrição e interpretação, analisando as condições do trabalho docente na Educação Física da educação básica de cinco municípios do Espírito Santo (Guarapari, Nova Venécia, Santa Teresa, Viana e Vitória). Para a realização da pesquisa a autora buscou por trabalhos que tratassem do tema sobre o trabalho docente no Espírito Santo nos periódicos da área, anais de congresso, banco de dissertações e teses da CAPES e do NUTESSES, além de analisar as respostas obtidas nos questionários do *survey* nacional sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil; aplicado a 87 docentes de Educação Física que atuam nos cinco municípios citados, no ano de 2009.

Pozzatti (2012) afirmou em suas considerações finais, que as condições de trabalho do docente desses municípios do Espírito Santo se assemelham muito às outras regiões do Brasil, principalmente nos quesitos constituintes da docência, formação, carga horária, infraestrutura e remuneração. Um diferencial se encontra na equivalência entre o sexo dos professores, sendo muito próximo o número de professores do sexo masculino e feminino. A autora considerou ser necessário repensar a formação desses professores e as formas de apropriação e aproximação dos documentos que orientam o trabalho docente.

A autora desenvolveu sua pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Educação Física, Currículo, Formação e Cotidiano Escolar” da área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física” sob orientação do professor Dr. Amarílio Ferreira Neto. A autora mencionou sua participação no grupo “PROTEORIA – Instituto de pesquisa em Educação e Educação Física” que tem como líderes os professores Dr. Amarílio Ferreira Neto e professor Dr. Wagner dos Santos.

Na dissertação de Malacarne (2014) que tem como título “A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução?” apresenta o seguinte problema de pesquisa: “Como os professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Serra (ES) concebem e realizam a atividade de pesquisa em seu trabalho? Qual relação entre teoria e prática embasa essa compreensão?” (MALACARNE, 2014, p. 7). Assim, tem-se como objetivo central “Compreender como os professores de Educação Física concebem e realizam a atividade da pesquisa em seu trabalho e qual relação entre teoria e prática embasa tal concepção” (MALACARNE, 2014, p. 176). A autora se baseou na compreensão do método materialismo histórico e dialético, e para a coleta de dados realizou questionário e entrevistas com professores

que atuam na rede municipal de Serra (ES), os dados foram analisados mediante a técnica análise de conteúdo.

Malacarne (2014) concluiu que os professores conseguem reconhecer como pesquisadores somente aqueles vinculados com cursos de pós-graduação. Apesar dos professores reconhecerem que há pesquisa na escola (não de maneira sistematizada), eles mostram que esse tipo de pesquisa não se sustenta, pois as condições de trabalho, tempo e distanciamento dificultam esse processo. Por fim, a autora evidencia que a realidade escolar se orienta por uma contradição básica “nela residem tanto os germens da realização de pesquisas educacionais como os riscos de negação de atitudes investigativas, isto é, do esvaziamento das pesquisas educacionais à dimensão dos problemas da prática pedagógica imediata” (MALACARNE, 2014, p. 7).

A autora desenvolveu sua pesquisa vinculada a área de concentração “Formação Docente e Currículo em Educação Física” sob orientação da professora Dr^a. Sandra Soares Della Fonte. A autora se anunciou integrante do grupo Nepefil – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens – Teoria Crítica, Educação e Sociedade, que tem como líderes os professores Dr. Robson Loureiro e Dr. Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

A dissertação de Cosmo (2015) tem como título “Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada”. Essa investigação tem como problema a seguinte questão: “De que maneira as narrativas dos professores participantes dos grupos de formação continuada em Educação Física, com ênfase na inclusão, indicam mudanças de (re)construção da subjetividade do trabalho docente?” (COSMO, 2015, p.16). Assim, o objetivo foi “Compreender as características e potencialidades dos grupos de formação continuada, presentes nas narrativas docentes, como elementos indicadores da (re)construção da subjetividade e consequentes repercussões nas práticas pedagógicas desses professores” (COSMO, 2015, p. 9). Para tanto o autor realizou um estudo teórico a partir de uma abordagem documental. Para a realização da pesquisa o autor selecionou como material de análise os documentos de relatórios, entrevistas e narrativas que resultaram em uma dissertação de mestrado e em um relatório de pós-doutorado que foram produzidos a partir da análise das narrativas dos professores que participaram de um projeto de extensão em um grupo denominado Grupos Operativos de Formação (GOP) no Laboratório de Educação Física Adaptada, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (Laefa/Cefd/Ufes) no ano de 2011.

Então, Cosmo (2015) chega às considerações de que a (re)construção da subjetividade do trabalho docente pode acontecer mediante a potencialização dos espaços de formação, abrindo possibilidades de reflexão e diálogo dando aproximação aos sentidos e significados acumulados historicamente pela sociedade, por meio de troca de experiências facilitando um momento de construção de conceitos, processos e atitudes, fazendo do trabalho docente o ponto de partida e de chegada.

O autor desenvolveu sua pesquisa veiculado à área de concentração “Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar” tendo como orientador o professor Dr. José Francisco Chicon. O autor se mencionou integrante do Laefa – Laboratório de Educação Física Adaptada que tem como coordenadores os professores: Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Me. Erineusa Maria da Silva e Dr. José Francisco Chicon

Na dissertação de Mendonça (2016) temos o seguinte problema de pesquisa: “De quais modos os professores de Educação Física olham para suas experiências e avaliam a sua repercussão na prática pedagógica? (MENDONÇA, 2016, p. 20)”. Dessa forma, o objetivo geral apresentado foi “Esta investigação busca analisar e interpretar as experiências profissionais dos docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), considerando desde a formação inicial e continuada até as práticas pedagógicas atuais nas aulas de Educação Física no ensino técnico integrado” (MENDONÇA, 2016, p. 8). O autor baseou sua investigação na etnometodologia, e como instrumento para o trabalho de campo recorreu à entrevista de narrativa individual com sete professores do IFES.

Mendonça (2016) em suas considerações finais evidenciou a grande dificuldade dos professores em trabalhar a Educação Física na proposta do ensino técnico integrado. As experiências profissionais de mais destaque na área estavam no contexto do esporte, além das funções administrativas que também perpassam a trajetória dos docentes. Com isso, o autor considera que a integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante ainda é um grande desafio para o Instituto Federal do Espírito Santo.

O autor não menciona em sua pesquisa a área de concentração, linha de pesquisa ou a participação em algum grupo de estudos e pesquisa. O autor teve como orientadora a professora Dr^a Zenólia Cristina Campos Figueiredo.

*UNICAMP*³⁸

O PPGEF da UNICAMP se iniciou em 1988 com o curso de Mestrado em Educação Física e em 1993 abriu o curso de Doutorado em Educação Física. Durante esse período já se formaram mais de 600 mestres e 280 doutores. Atualmente o programa possui nota 4 conforme a avaliação CAPES. O programa possui 36 docentes (entre permanentes e colaboradores), sendo 12 mulheres e 24 homens.

O objetivo do programa é de contribuir para a consolidação e avanço da investigação científica da área da Educação Física, contribuindo com a qualificação docente na graduação e pós-graduação do país.

Dessa forma, o programa conta com três áreas de concentração e com sete linhas de pesquisa:

- ❖ Atividade Física Adaptada
 - Atividade Física para Pessoas com Deficiência
 - Atividade Física para Grupos Especiais
- ❖ Biodinâmica do Movimento e Esporte
 - Biomecânica
 - Bioquímica e Fisiologia do Exercício
 - Dinâmica do Treino Esportivo: da iniciação aos processos de treinamento
- ❖ Educação Física e Sociedade
 - Corpo, Educação e Escola
 - Esporte, Lazer e Sociedade

Assim, o programa também dispõe de 24 grupos de estudos e pesquisa:

- Grupo de Análises Biomecânicas
- GEPEFIC – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura
- GEPEFAN - Grupo de Estudo e Pesquisa em Exercício Físico e Adaptações Neuromusculares
- GEPL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer
- GEPAMA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada
- GEPEVs - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Violências

³⁸ As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no site do PPGEF – UNB, disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao>

- Grupo de Estudo e Pesquisa em Lutas
- GEF - Grupo de Estudo e Pesquisa de Futebol
- GEHAND - Grupo de Estudo e Pesquisa de Handebol
- GEEFIDI - Grupo de Estudo em Educação Física no Desenvolvimento Infantil
- GEPESP - Grupo de Estudo em Pedagogia do Esporte
- GEPEN - Grupo de Estudo em Psicologia do Esporte e Neurociências
- Grupo de Instrumentação para Biomecânica
- CORPO e EDUCAÇÃO – Grupo de Pesquisa Corpo e Educação
- GPNEUROM - Grupo de Pesquisa do Sistema Neuromuscular
- Grupo de Pesquisa em Basquetebol
- CIRCUS - Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses
- Grupo de Pesquisa em Exercício Físico e Lesão da Medula Espinhal
- GPFEM – Grupo de Pesquisa em Filosofia e Estética do Movimento
- GPG – Grupo de Pesquisa em Ginástica
- GPFEAR – Grupo de Pesquisa Fisiologia do Exercício e Avaliação do Rendimento
- Grupo de Pesquisa NatAção
- Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Treinamento Desportivo
- Sportomics na Avaliação e Intervenção para o Rendimento Esportivo

Produção Científica da UNICAMP

Silvestre (2016) em sua dissertação “Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da Rede Estadual Paulista” apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: “Mas, afinal, como se materializa o tempo de não trabalho e o lazer dos trabalhadores docentes?” (SILVESTRE, 2016, p.19). Seu objetivo geral foi “apreender e analisar o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer entre os professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SILVESTRE, 2016, p.8). O autor realizou um estudo qualitativo de caráter exploratório em treze escolas da Secretaria Estadual de Educação de Campinas, realizando entrevista semiestruturada com vinte e nove docentes, além das análises dos documentos das legislações de São Paulo que versam sobre o trabalho docente.

Em suas conclusões, Silvestre (2016) afirma que quanto mais precário o trabalho dos docentes, mais precário será o tempo de não trabalho e de lazer. Outro elemento

encontrado foi o tempo de trabalho sendo mais acentuado na vida dos professores do que as outras manifestações próprias da vida humana, principalmente em relação ao lazer. O autor observou que parte do lazer vivido pelos professores tinha relação com o trabalho e sua prática pedagógica. Além de verificar que o lazer é imbricado de contradições que por vezes aparece nas manifestações hegemônicas e, em outros momentos, demonstram elementos de resistência dos docentes.

O autor desenvolveu sua dissertação vinculado à área de concentração “Educação Física e Sociedade” sob orientação da professora Dr^a. Silvia Cristina Franco Amaral. O autor menciona ser integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer (GEPPPL) que têm como líderes as professoras Dr^a. Silvia Cristina Franco Amaral e Dr^a. Olívia Cristina Ferreira Ribeiro.

4.1.3 Região Centro-Oeste do Brasil

UNB³⁹

O PPGEF da UNB é composto por duas modalidades de pós-graduação, a *Lato Sensu* oferecendo especialização e a *Stricto Sensu* oferecendo o Mestrado em Educação Física desde 2006 e o Doutorado em Educação Física desde 2014. Atualmente o programa possui nota 4 conforme a avaliação CAPES. O corpo docente é composto por 32 professores (entre permanentes e colaboradores) sendo 8 mulheres e 24 homens.

O principal objetivo do programa é promover o desenvolvimento científico da área da Educação Física, ampliando as trocas de conhecimentos e experiências com a comunidade a fim de atender as demandas da sociedade, além de solidificar a pesquisa na instituição, assumindo o compromisso com a formação de pesquisadores e professores para atuarem no ensino superior. Para isso o programa conta com uma área de concentração e três linhas de pesquisa:

- ❖ Atividade Física e Esporte
 - Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e a Saúde
 - Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer
 - Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais

³⁹As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no site do PPGEF – UNB, disponível em: <http://www.ppgef.unb.br/>

O programa também conta com doze grupos de estudos e pesquisa, sendo eles:

- NECON – Grupo de Estudos do Corpo e Natureza
- Mídias, Educação e Educação Física
- Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
- GIPI – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância
- AVANTE – Grupo de Pesquisa e Formação Sócio Crítica em Educação Física, Esporte e Lazer
- Fisiologia do Exercício e Atividade Física
- Genética e Doenças Crônicas não Transmissíveis
- GEFS - Grupo de Estudos em Fisiologia do Exercício e saúde
- Reabilitação Cardiorrespiratória e Tecnologia Assistivas em Fisioterapia
- Avaliação e Intervenção em Fisioterapia
- Plasticidade do Sistema Musculoesquelético

Produção Científica da UNB

Na dissertação de Pasquali (2016) intitulada “Trabalho docente virtual em Educação Física: saberes docentes e práticas pedagógicas sobre as práticas corporais” tem-se a seguinte questão norteadora da pesquisa: “como se desenvolve o trabalho docente no curso de Educação Física, na modalidade licenciatura a distância, em relação aos saberes e a prática pedagógica sobre as práticas corporais?” (PASQUALI, 2016, p. 13). Nesse sentido o objetivo geral foi “compreender o trabalho docente no curso de licenciatura em Educação Física, na modalidade a distância, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás” (PASQUALI, 2016, p. 16). Para isso a autora realizou uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa no curso EAD de Educação Física da UFG. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito docentes do curso. A pesquisa contou com a análise do PPP do curso citado.

Nesse sentido Pasquali (2016) destaca que a prática pedagógica sobre as práticas corporais no curso EAD possui características próprias da modalidade presencial de um curso de Educação Física, mas que na verdade avança no sentido do saber-fazer, pois articula os conhecimentos técnicos-científicos com os conhecimentos teórico-científicos. Assim, os saberes sobre as tecnologias da informação e mídias foram

incorporadas ao trabalho dos professores, e a polidocência é algo inerente ao trabalho docente virtual.

Pasquali (2016) desenvolveu sua dissertação vinculada à linha de pesquisa “Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer” (PASQUALI, 2016, p. 5), no entanto, o grupo de pesquisa ao qual a autora se integrou foi o GEPELC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação, grupo este vinculado a Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, fato que se justifica pelo seu orientador, Dr. Ari Lazzarotti Filho ser vinculado como professor efetivo da faculdade mencionada e desenvolver projetos juntos a esse grupo que tem como atuais coordenadores os professores Dr. Humberto Luis de Deus Inácio e Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa.

4.1.4 Região Nordeste do Brasil

*UPE/UFPB*⁴⁰

O PPGEF da UPE/UFPB é um programa associado entre duas instituições, a Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), que iniciou em 2008 com o curso de Mestrado em Educação Física e em 2013 abriu o curso de Doutorado em Educação Física⁴¹. Atualmente o programa possui nota 3 conforme avaliação CAPES. O programa possui 17 docentes (entre permanentes e colaboradores), sendo 3 mulheres e 14 homens.

O principal objetivo do programa é de atuar na formação de pesquisadores e qualificar recursos humanos de forma especializada na área de Educação Física, subsidiando a capacidade autônoma para planejar, desenvolver e executar as atividades que estão relacionadas com a tríade ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar a partir do viés multireferencial.

⁴⁰ As informações foram coletadas conforme estavam à disposição no *site* do PPGEF – UPE/UFPB - <http://w2.portais.atrio.scire.net.br/upe-papef/index.php/pt/component/content/article/48-programa-associado-de-pos-graduacao-em-educacao-fisica-upeufpb>

⁴¹ Informações obtidas no site da Plataforma Sucupira, disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=25004018014P0

O programa conta com duas áreas de concentração e cinco linhas de pesquisa, sendo elas:

- ❖ Cultura, Educação e Movimento Humano: estudos do movimento humano em suas diferentes manifestações, abrangendo seus aspectos socioculturais e pedagógicos.
 - Estudos Socioculturais em Educação Física
 - Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física
- ❖ Saúde, Desempenho e Movimento Humano: Estudos do movimento humano em suas diferentes manifestações, abrangendo seus aspectos biodinâmicos e relacionados à saúde.
 - Cineantropometria e Desempenho Humano
 - Epidemiologia da Atividade Física
 - Exercício Físico na Saúde e na Doença

Produção Científica da UPE/UFPB

Bezerra (2012) em sua dissertação que tem como título “Formação profissional em Educação Física: construção identitária de professores em formação inicial” apresenta o seguinte problema de pesquisa: “Como os PFI, da Licenciatura em Educação Física, (re)constróem sua identidade docente? Esta questão apresenta dois desdobramentos: Quais as referências da socialização pré-profissional influenciam na construção da identidade docente? E, como a experiência do Estágio Supervisionado influencia a (re) construção desta identidade?” (BEZERRA, 2012, p.10). O objetivo geral foi “analisar a construção da identidade docente em Professores em Formação Inicial (PFIs) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, a partir dos contextos da socialização pré-profissional e o Estágio Supervisionado” (BEZERRA, 2012 p.9). Para isso a autora realizou uma pesquisa do tipo colaborativa de abordagem qualitativa no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba com oito professores em formação inicial. Dessa forma foram realizadas entrevistas e grupos dialogais, além da análise das produções textuais desses professores “Narrativas de Formação e Relatório Reflexivo” (BEZERRA, 2012, p. 9).

Dessa forma, Bezerra (2012) em suas considerações finais afirma que foi possível evidenciar um quadro de referências que foram influentes na escolha profissional, na ação e na concepção pedagógica desses professores em formação

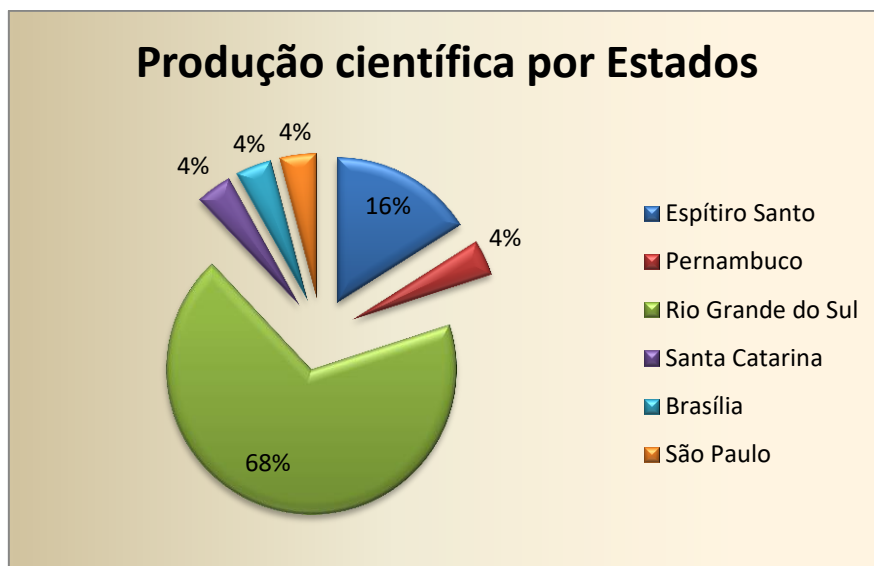
inicial. No Estágio Supervisionado os professores tiveram a experiência de ressignificar a identidade por meio da elaboração de saberes para a atuação como professores, mas essa ressignificação partiu de uma ação colaborativa entre professores, coordenador, supervisor entre outros.

A autora desenvolveu sua pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física” sob orientação do professor Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva. A autora se anunciou integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Corporeidade - GEPEC, que tem como líderes os professores Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva e Dr. Marcello Fernando Bulhões Martins.

4.2 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A figura 2 mostra a distribuição geográfica por estados das pesquisas que versam sobre o trabalho docente nos PPGEF. Esse é um dado que orienta a verificação dos polos que constroem o conhecimento sobre a temática tratada.

Figura 2 – Distribuição geográfica das pesquisas sobre Trabalho Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física



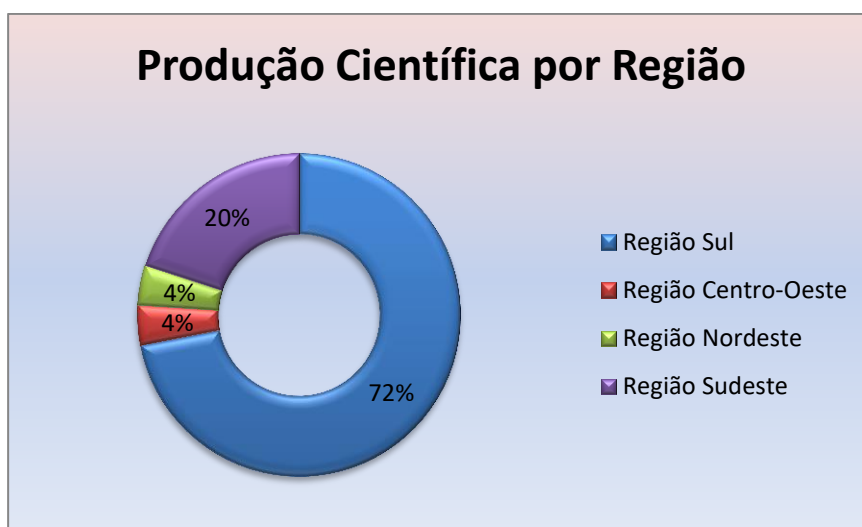
Fonte: Dados oriundos dos PPGEF
Elaboração da autora

Conforme é possível visualizar, o Estado do Rio Grande do Sul é o maior responsável pelas produções sobre trabalho docente na Educação Física, atingindo a marca de 68% (somados os programas da UFPEL e UFRGS). Em seguida tem-se o

Estado do Espírito Santo com 16% das produções provenientes do PPGEF da UFES. Em sequência e com o mesmo percentual (4%) temos Brasília representada pela UNB, São Paulo com a UNICAMP, Pernambuco com a UPE/UFPB e Santa Catarina representada pela UFSC.

Nesse sentido, a figura 3 demonstra a distribuição da produção científica sobre trabalho docente por Região do Brasil.

Figura 3 – Distribuição das pesquisas sobre Trabalho Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física por Regiões



Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

Deparamo-nos com maior concentração de teses e dissertações em duas regiões do Brasil. A região Sul que é representada pela UFSC, UFPEL e UFRGS detém 72% das produções, ou seja, 18 produções (6 teses e 12 dissertações). A segunda região com 20% do número de produções é a Sudeste representada pela UFES e UNICAMP, com 5 dissertações. Em sequência com uma dissertação em cada, temos a Região Nordeste e Centro-Oeste.

Conforme Sacardo (2012) o processo de expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física é caracterizado pelas influências do contexto político, econômico e social do país. O primeiro curso de mestrado na área foi o da USP em 1977, e o segundo curso de mestrado foi criado no ano de 1979 na Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Esses lugares são historicamente marcados pela força político-econômica, o que pode justificar esses elementos apontados.

A partir de 2001 houve um aumento significativo dos Programas na área da Educação Física com a consolidação da área 21, no entanto, Sacardo (2012) chama a

atenção para um paradoxo, que está relacionado ao desequilíbrio na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação no contexto brasileiro, principalmente, pela concentração dos programas estarem centrados nas regiões Sudeste e Sul do país.

Consideramos que esse aspecto pode ser umas das influências que contribuam para a maior concentração da produção sobre o trabalho docente nas regiões Sudeste e Sul. Também leva-se em consideração a possibilidade de maior produção sobre essa temática devido a forte organização de um grupo que dedica muito dos seus estudos à temática trabalho docente na UFRGS, o F3P-EFICE. Como foi dito anteriormente, o Programa de Pós-Graduação da UFRGS concentra 13 das 25 produções sobre trabalho docente que compõe essa investigação, sendo que 12 das produções pertencem a autores que participam do grupo de estudos e pesquisa F3P-EFICE.

4.3 TEMÁTICAS TRATADAS NAS PRODUÇÕES

Nesse momento será tratado das temáticas abordadas pelas produções em tela, de maneira a apontar para qual direcionamento o trabalho docente vem sendo investigado no campo da Educação Física. Para isso, foram extraídas dos trabalhos as temáticas que circunscreveram a análise sobre trabalho docente, sendo elas:

Quadro 5 – Demonstrativo das Temáticas abordadas nas Produções

Temáticas	Nº de Produções
Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)	11
Condições de Trabalho	3
Constituição do Trabalho Docente	3
Produção do Conhecimento	1
Autonomia Docente	1
Experiência Docente no Ensino Profissional	1
Trabalho Docente no Ensino Superior	1
Trabalho Docente na Formação Inicial	1
Trabalho Docente Coletivo	1
Teoria e Prática na Formação e no Trabalho Docente	1
Subjetividade do Trabalho Docente	1

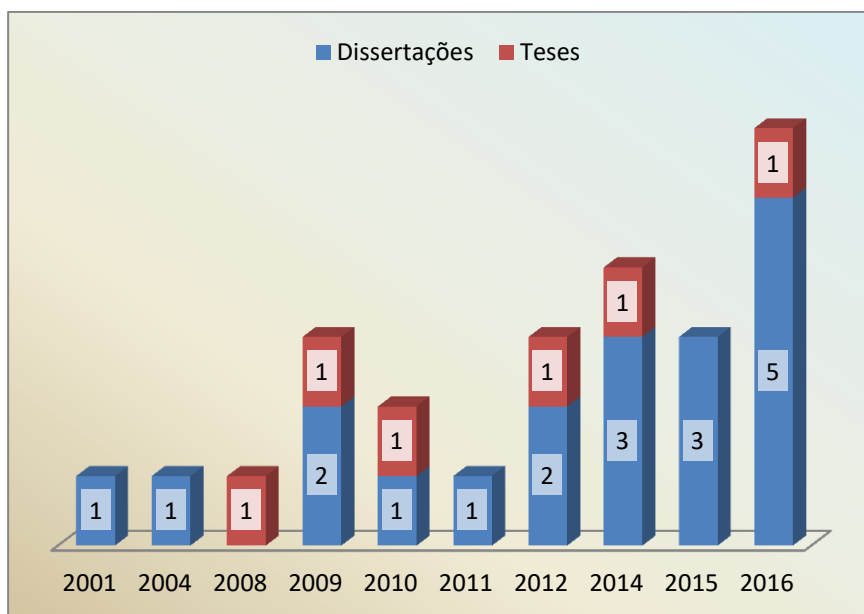
Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

São várias as temáticas relacionadas ao trabalho docente, no entanto em 11 produções houve a concentração em torno da Organização da Prática Pedagógica dos professores. Essa temática da OTP se desdobra em vários aspectos distintos, como: Educação a Distância, Mudanças Sociais, Proletarização, Professor Iniciante, dentre outros. Em outras 3 produções a temática abordada foi a Condição de Trabalho que está relacionada à saúde, lazer e desgaste profissional. Em outras 3 produções aparecem a temática da Constituição do Trabalho Docente que estão relacionadas à identidade docente, à carreira iniciante e às políticas públicas. Os outros 7 trabalhos se relacionaram a temas bem específicos, como foram expostos no quadro 5.

4.4 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES

Em se tratando da distribuição temporal das produções, temos que o trabalho mais antigo é de 2001 e o mais atual compreende o ano de 2016. Sendo assim, é possível visualizar na figura 4 como ocorre essa distribuição temporal das teses e dissertações.

Figura 4 – Periodização das produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física que versam sobre o Trabalho Docente.



Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

Tem-se que o ano de 2016 foi o mais rico em produções sobre Trabalho Docente nos PPGEF, contando com 5 dissertações e uma tese. O ano de 2014 também foi bem representativo apresentando 3 dissertações e uma tese.

Essa concentração de trabalhos presentes principalmente depois do ano de 2010 pode ser explicada por duas situações, conforme anuncia Sacardo (2012): primeiro, pode-se tratar de um reflexo das políticas de Pós-Graduação, que diminuem o Tempo Médio de Titulação, aumentando a rotatividade de alunos nos programas e consequentemente suas respectivas produções científicas e, segundo, o grande crescimento da Pós-Graduação na área 21, uma vez que em 2000 havia dez programas na área da Educação Física e em 2010 esse número cresceu para mais de vinte programas em funcionamento.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CONFORME O SEXO DOS AUTORES

Nesse tópico objetivou-se apresentar o sexo dos autores que debatem sobre o Trabalho Docente na produção científica da Educação Física. Para alguns autores como Ferreira et al (2008), a baixa inserção feminina na produção científica é alvo de preocupação, principalmente por esse fato acarretar em desvantagens na área profissional e acadêmica das mulheres.

Como mostra a figura 4 é possível verificar que em se tratando da produção de dissertações, os sexos ficam praticamente equiparados, sendo que 10 dissertações foram produzidas por autores do sexo masculino e 9 dissertações foram produzidas por autoras do sexo feminino. No entanto, ao tratarmos das teses percebe-se um predomínio do sexo masculino contando com a produção de 5 teses, já em relação ao sexo feminino tem-se uma tese.

É salutar destacar que 11 das 13 produções do PPGEF da UFRGS pertencem aos autores do sexo masculino. Já as 4 produções do PPGEF da UFPEL pertencem às autoras do sexo feminino. O único PPGEF que mostrou equilíbrio entre as produções por sexo foi da UFES em que 2 pertencem ao sexo feminino e 2 ao sexo masculino.

Figura 5 – Demonstrativo das produções sobre trabalho docente nos PPGEF conforme o sexo dos autores



Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

4.6 REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO SOBRE TRABALHO DOCENTE

Nesse tópico serão apresentados os principais autores que deram suporte aos referenciais teóricos das produções investigadas concernentes ao trabalho docente. Esses autores foram coletados nos capítulos dedicados às elaborações sobre trabalho docente e nos capítulos das análises e discussões dos dados. Conforme Sacardo (2012) a concentração de autores em trabalhos que tratam da mesma temática, ou que possuem um objeto similar pode ser tomado como aqueles que mais influenciam um campo científico e algumas correntes teóricas.

Ao elaborar a terceira planilha do Excel, denominada Relatório da Coleta dos Referenciais Teóricos, foram coletados os autores que fundamentavam a compreensão de trabalho docente, o título da obra que fundamentou e o tipo de obra⁴². Dessa forma, para sintetizar o processo serão expostos os autores que fundamentaram a compreensão sobre trabalho docente e a quantidade de produções em que esses autores aparecem.

⁴² Sobre o tipo de obra, refere-se ao formato de livro, artigo, capítulo de livro, tese, dissertação entre outros.

Quadro 6 – Demonstrativo dos autores mais utilizados como referencial teórico sobre trabalho docente.

Autores	Nº de trabalhos em que foi citado	Representação em %
TARDIF, Maurice	11	44
NÓVOA, António	9	36
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude	9	36
WITTIZORECKI, Elisandro Schultz	9	36
CONTRERAS DOMINGO, José	6	24
FREIRE, Paulo	6	24
ESTEVE, José Manuel	5	20
HUBERMAN, Michael	5	20
MOLINA NETO, Vicente	5	20
PÉREZ GÓMEZ, Angel	5	20
DUARTE, Newton	4	16
ENGUITA, Mariano Fernadéz	4	16
GIROUX, Henry	4	16
SAVIANI, Demerval	4	16
SACRISTÁN, José Gimeno	4	16
CUNHA, Maria Isabel da	3	12
FREITAS, Luiz Carlos	3	12
HARGREAVES, Andy	3	12
HYPOLITO, Álvaro Moreira	3	12
KUENZER, Acácia Zeneida	3	12
PIMENTA, Selma Garrido	3	12
GONÇALVES, José Alberto M.	2	8
GOODSON, Ivor	2	8
JÁEN, Marta Jiménez	2	8
LIBÂNEO, José Carlos	2	8
MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg	2	8
OLIVEIRA, Dalila Andrade	2	8
PERRENOUD, Philippe	2	8

VEIGA, Ilma Passos Alencastro	2	8
WOODS, Peter	2	8
ALVES, Wanderson Ferreira	1	4
APPLE, Michel Whitman	1	4
ARCE, Alessandra	1	4
ARENDT, Hannah	1	4
ASSMANN, Hugo	1	4
BASSO, Itacy Salgado	1	4
BENTO, Jorge Olimpo	1	4
BORGES, Cecília	1	4
BOSI, Antônio de Pádua	1	4
BUENO, Belmira Oliveira	1	4
CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira	1	4
CARDOSO, Maurício Estevam	1	4
CASTEL, Robert	1	4
CHARLOT, Berdard	1	4
CORDEIRO, Jaime	1	4
COSTA, Áurea	1	4
COSTA, Maria Cristina Vorraber	1	4
DAY, Christopher	1	4
DAY, Christopher; GU, Quing	1	4
DUARTE, Adriana	1	4
DUBET, François	1	4
ELIAS, Marisa Aparecida; NAVARRO, Vera Lúcia	1	4
FANFANI, Emilio Tenti	1	4
FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de MAUÉS, Olgaíses Cabral	1	4
FLORES, Maria Assunção	1	4
FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano	1	4
GARCIA, Maria Manuela Alves;	1	4

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos		
GATTI, Bernadete	1	4
GENTILI, Pablo	1	4
GONZÁLEZ REY, Fernando Luis	1	4
GÜNTHER, Maria Cecília Camargo	1	4
HAGEMEYER, Regina Cely de Campos	1	4
HIRATA, Helena	1	4
ISAIA, Silvia Maria Aguiar	1	4
KESNKI, Vânia Moreira	1	4
LEMOS, Denise	1	4
LEMOS, José Carlos Galvão	1	4
LÜDKE, Menga	1	4
MANCEBO, Deise; MAUES, Oligaisés e CHAVES, Vera Lúcia	1	4
MARCELO GARCIA, Carlos	1	4
MARTINS, Lúgia Márcia	1	4
MATTOS, Olgária	1	4
MELLO, Guiomar Namó de	1	4
MILL, Daniel	1	4
MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes RIBEIRO; CAMARGO, Luis Roberto de	1	4
MONTEIRO, Janine Kieling; DALAGASPERINA, Patrícia; QUADROS, Maríndia Oliveira de	1	4
MORAIS, Joelson de Souza	1	4
MOURA, Eliana Perez Gonçalves	1	4
SOUSA NETO, Manoel Fernandes de	1	4
PEREIRA, Maria Zuliede da Costa	1	4
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos	1	4
PISTRAK, Moisey	1	4

PUCCI, Bueno; OLIVEIRA, Newton; SGUISSARDI, Valdemar	1	4
REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo	1	4
RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida	1	4
SÁ, Nicanor	1	4
SCOZ, Beatriz Judith Lima	1	4
SHIROMA, Eneida Oto	1	4
SILVA, Ezequiel Theodoro	1	4
SOUZA, Adriana Modesto de; MONTAGNER, Miguel Ângelo	1	4
SOUZA, Aparecida Neri de	1	4
SOUZA, Kátia Reis	1	4
TAFFAREL, Celi Nelza Zülke	1	4
TAFFAREL. Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira	1	4
TARDIF, Maurice; LESSARD; Claude; LAHAYE, Louise	1	4
TRINDADE, Helgio	1	4
VENCO, Selma; RIGOLON, Walkiria	1	4
VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz	1	4

Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

Os autores que fundamentam a compreensão sobre trabalho docente das 25 produções pesquisadas somam um total de 98 e esses variam principalmente de acordo com a temática em que foi analisada o trabalho docente. Desses, apenas 29 foram citados em pelo menos dois trabalhos.

Nesse sentido, é possível observar dentre esses 29 que alguns se destacam por serem citados em grande quantidade de trabalhos, dentre eles temos Maurice Tardif que foi citado em 11 produções, o que representa 44 % das produções pesquisadas. Maurice Tardif é professor da Universidade de Montreal no Canadá, atuando na Faculdade de

Ciências da Educação. Ele possui uma vasta produção sobre trabalho docente, dentre elas destacamos o livro mais citado nessa investigação “Saberes docentes e formação profissional”.

Em seguida com citações em 9 trabalhos, representando um total de 36% das produções, temos: Maurice Tardif e Claude Lessard, António Nóvoa e Elisandro Schultz Wittizorecki. Aqui novamente temos a contribuição do professor Maurice Tardif com o professor sociólogo Claude Lessard que também atua na Universidade de Montreal, assim, o livro mais citado dos autores foi “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”. Já o professor António Nóvoa atua na Universidade de Lisboa na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ele possui várias produções sobre formação e profissão docente, nesse sentido o livro de maior destaque nos 9 trabalhos em que o autor foi citado foi “Vida de professores”, esse livro foi organizado por Nóvoa e ele é destaque nessa investigação, pois apareceu em 13 trabalhos como principal fonte teórica sobre trabalho docente. Por fim temos 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”, Wittizorecki é licenciado em Educação Física e possui mestrado e doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS, atualmente é professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, bem como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

Em sequência com citações em 6 trabalhos, 24% das produções, aparecem Paulo Freire e José Contreras Domingos. Paulo Freire foi um autor que deixou várias obras como contribuição para se pensar a Educação em vários aspectos, tais como a relação professor-aluno e o papel do professor. Duas obras se destacaram nos 6 trabalhos em que Freire foi citado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Pedagogia do Oprimido”. Em seguida tem-se o professor José Contreras Domingo que atua na Universidade de Barcelona, é um autor que dedica seus estudos principalmente à didática e a prática docente, por isso sua obra “Autonomia de professores” apareceu em 6 produções pesquisadas.

Posterior com citações em 5 trabalhos o que representa 20%, aparecem José Esteve, Michael Huberman e Vicente Molina Neto. José Esteve foi professor na Universidade Complutense de Madri na Espanha e encerrou sua carreira na Universidade de Málaga, foi um autor que se dedicou aos estudos sobre profissão

docente, assim, seu texto de maior destaque nas produções investigadas foi “Mudanças sociais e função docente” que é um capítulo do livro “Vida de professores” organizado por António Nóvoa. Michael Huberman é professor no departamento de Ciências Econômicas da Universidade de Genebra, na Suíça. Ele tem formação em economia e história e se dedicou aos estudos sobre trabalho e mercado de trabalho, nesse sentido seu texto de maior destaque nas produções investigadas foi “O ciclo de vida profissional dos professores” que é um capítulo do livro “Vida de professores” organizado por António Nóvoa. Já Vicente Molina Neto é licenciado em Educação Física, possui mestrado em Educação e doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, atualmente é professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, bem como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS e coordena o grupo de pesquisa F3P-EFICE, sua tese de doutorado “*La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas publicas de Porto Alegre*” foi a contribuição mais utilizada para discutir os temas sobre trabalho docente.

Para melhor elucidação foi elaborado o quadro 7, contendo os quatro principais autores mais citados nas investigações, suas respectivas obras mais citadas e o número de teses e dissertações que os citaram.

Quadro 7 – Demonstrativo dos autores mais citados, título da obra mais citadas e número de citações nas teses e dissertações investigadas.

Autores	Título da Obra	Nº Citação
Maurice Tardif	Saberes docente e formação profissional	11
Maurice Tardif e Claude Lessard	Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.	9
António Nóvoa	Os professores e a história de suas vidas	4
Elisandro S. Wittizorecki	O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas dom Morro da Cruz.	9

Fonte: Dados oriundos das produções científicas dos PPGEF
Elaboração da autora

4.7 AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: as vertentes pós-críticas e críticas

Nesse tópico serão citadas e analisadas as concepções de trabalho docente que foram extraídas das teses e dissertações dos PPGEF. Alguns autores expuseram sua compreensão sobre trabalho docente, no entanto em alguns trabalhos essa concepção não foi explicitada, exigindo assim a tarefa de inferir com base nas fundamentações teóricas as concepções de trabalho docente desses autores. Nesse sentido, essas produções foram classificadas em duas categorias: Concepção pós-crítica de trabalho docente e Concepção crítica de trabalho docente.

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 fundamentam 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 é 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 dessa investigação se apropriam dessas ideias e as utilizam para a produção do conhecimento sobre trabalho docente na Educação Física.

Na categoria “Concepção crítica de Trabalho Docente” vinculam-se aqueles trabalhos que partem de um referencial marxista, compreendendo o trabalho docente na perspectiva da totalidade, da contradição e da luta de classes. Nesta referida concepção a construção da compreensão sobre trabalho docente foi fundamentada com base em dois autores mais citados, Newton Duarte e Demerval Saviani.

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

4.7.1.1 Maurice Tardif e Claude Lessard

Como foi anunciado anteriormente, as formulações de Maurice Tardif foram utilizadas como fundamentação teórica por 11 autores em suas produções científicas, representando 44% do escopo dessa investigação.

O principal trabalho citado pelos autores foi a obra “Saberes docentes e formação profissional”. O livro é composto por um total de oito ensaios que tratam dos saberes docente 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 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. Esta obra representa a fundamentação teórica de 9 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 dessa 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 estes se encontram em constante interação. Para cumprir esse objetivo os autores desenvolvem 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”. É notório o caráter de utilidade prática dos conhecimentos profissionais, 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 podem 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.

Destacamos 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”. Esta 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 somos capazes de teorizar, refletir, filosofar, praticar, sentir e todo conjunto de possibilidades que podemos realizar. Moraes (2009) afirma que o conhecimento tratado dessa forma é hierarquizado por sua utilidade, e se torna 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 sobre a 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. No entanto, Cosmo (2015) destaca 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.

Na tese de Conceição (2014) por nós analisada, 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, 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 independente 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 imediaticidade 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, mas a crítica elaborada a essa forma de racionalidade prática está pautada na insuficiência de compreensão da complexidade dos fenômenos da realidade. Limitar o conhecimento à solução de problemas cotidianos de uma micro realidade (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), vimos 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 a própria vida e as próprias ações e não precisem mais de professores. Essa visão de educação muito se articula ao pensamento neoescolanovista amplamente disseminado na década de 1990, principalmente 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 docente se baseia nas ações práticas do professor,

[...] 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 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. No entanto, o primordial aqui

não seria a busca por uma corrente unificada sobre as teorias das competências, mas sim apresentar possibilidade 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, mas 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 levantam duas teses, a primeira, “pode-se dizer que a escola e o ensino tem 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). A 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” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.25).

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 é 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 imediatividade 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 lócus 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 e, é esse o sentido da crítica estabelecida.

Tem-se como exemplo a dissertação de Pozzatti (2012), vemos que a autora se preocupa em pensar o trabalho docente na complexidade de seus determinantes, e por isso busca ir “para além das discussões sobre currículo, disciplinas, conteúdos abordados, didáticas e estratégias pedagógicas, comumente presentes nas investigações sobre o Trabalho Docente” (POZZATTI, 2012, p. 109). No entanto, ao averiguar suas investigações, vimos 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.

Consideramos 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, se configurando 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 lócus específico do trabalho docente, sem que as questões mais amplas que circunscrevem o objeto da investigação sejam levadas em consideração.

Em outros trabalhos por nós 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. Tomemos como exemplo a dissertação de Borba (2015) em que o autor trata da micropolítica escolar e o 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). No entanto, ao realizar suas análises, as questões relacionadas às macropolíticas são anunciadas como forma de apresentação de um contexto mais amplo da qual a micropolítica faz parte, não são levantadas as

problematizações, as contradições, os limites dessas relações, recorrendo ao mesmo movimento dos autores que desenvolveram seus trabalhos a partir de um pequeno contexto e se encerrou nesse mesmo contexto.

4.7.1.2 António Nóvoa

As ideias de António Nóvoa foram utilizadas como fundamentação teórica por 9 autores em suas produções científicas, representando 36% do escopo dessa investigação. Tomaremos 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, e com isso 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 sobre a 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 na 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, não são mencionadas as contradições, mediações, relações com a economia/mercado, forma de organização e produção da sociedade. Consideramos que essas relações são fundamentais para compreender a totalidade do objeto, e assim desvelar sua essência.

Essa característica se apresentou também nos trabalhos que se fundamentaram em Tardif (2007), 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, os autores apresentam alguns elementos que permitem uma contextualização com questões mais amplas que influenciam diretamente o trabalho docente, mas estas não são tratadas nos capítulos teóricos ou nas análises e considerações finais, são apenas mencionadas introdutoriamente.

Já os trabalhos de Mendonça (2016), Cosmo (2015) e Lourenço (2009) tratam esse 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. Os autores anunciam esses determinantes, mas para realização das análises, eles se limitam às narrativas dos sujeitos, às práticas profissionais e as 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 à nível de formação, identidade docente, legitimidade e reconhecimento profissional.

No entanto, ao nos depararmos com as investigações das teses e dissertações, vemos essas propostas com base nas transformações da prática profissional e, conseqüentemente, a 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 algumas contradições referente à construção da concepção de trabalho docente e o 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), o 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, o autor 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, mas 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 “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) afirma que “é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Nóvoa (1997) 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, “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1997, p. 27).

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 enquanto 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 enquanto um trabalho intelectual, em que o professor deve sempre desempenhar um papel crítico-reflexivo sobre a realidade de seus alunos e de suas ações enquanto 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, reforça 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 é limitada à contextos fragmentados.

Segundo Silva (2008), a racionalidade técnica e a dicotomia entre teoria e prática não são superados 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” (SILVA, 2008, 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.

4.7.1.3 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 9 autores em suas produções científicas com vistas a fundamentar e construir suas concepções de trabalho docente, representando 36% do escopo dessa 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, pedagógicos 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) enquanto 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 e 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 lócus. 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 pode-se 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 seu 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), 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, compreendemos o trabalho de Wittizorecki (2001) como uma referência descritiva do seu *lócus* 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.

4.7.2 O ideário do professor reflexivo na produção científica da Educação Física – sínteses finais

A característica das pesquisas e da construção da concepção de trabalho docente analisada neste tópico das Concepções pós-críticas de trabalho docente, está diretamente ligada ao movimento pós-moderno e aos atributos do professor reflexivo.

Com o levantar do neoliberalismo, com a reestruturação produtiva e as tendências denominadas pós-modernas, surgem novas competências e habilidades no horizonte de formação e atuação docente sob a prerrogativa de uma formação mais prática que auxilie o profissional atuar conforme sua realidade. A relevância da prática

se torna decisória neste novo contexto, desvinculando-a da formação teórica, que por sua vez passa possuir um lugar de menor importância.

Esse ideário se manifesta na produção científica da Educação Física, com alguns autores em maior medida e, com outros autores de maneira mais tímida (ou até mesmo de forma inocente).

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, entre outros.

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 movimento “professor reflexivo” que tem se tornado crescente desde os anos de 1990 é fruto de preocupação desta investigação, por influenciar um campo do conhecimento às transformações que visam a descaracterização do trabalho do professor, esvaziando uma construção histórica de lutas por legitimação. Tratar 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).

Se a totalidade do real é 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.

4.7.3 Concepção crítica de Trabalho Docente: as influências de Newton Duarte e Demerval Saviani

As concepções críticas de trabalho docente possuem em sua estrutura um corpo de organização e exposição das ideias de maneira semelhante, no entanto, para tratar das

concepções de trabalho docente, os autores se fundamentaram em diversos referenciais, tais como alguns textos e obras de: Luiz Carlos de Freitas, Álvaro Moreira Hypolito, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

Em comum a estas teses e dissertações estão as fundamentações teóricas de dois autores, Newton Duarte e Demerval Saviani, em que cada autor foi citado em quatro investigações, representando 16% do escopo desse estudo.

Para as considerações sobre a concepção crítica de trabalho docente trataremos dos dois autores simultaneamente por se tratar de concepções de ser humano, educação, trabalho docente semelhantes e, que partem do referencial marxiano para a compreensão da realidade.

4.7.2.1 Newton Duarte

As formulações teóricas de Newton Duarte tratadas nas teses e dissertações partiram de um livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, um capítulo do livro “A formação da individualidade livre e universal” presente no livro “A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo” e dois artigos: “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista”; “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”.

No livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, Duarte (2001) desenvolve seis capítulos: o primeiro “O lema do ‘aprender a aprender’ nos ideários educacionais contemporâneos”, o segundo “Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo”, o terceiro “A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista”, o quarto “Em defesa de uma leitura marxista da obra de Vigotski”, o quinto “A crítica radical de Vigotski a Piaget” e capítulo seis “A psicologia de Piaget é sociointeracionista”.

Neste livro, Duarte (2001) versa sobre as tendências que tornaram-se dominantes entre os professores que buscavam fundamentação teórica em Vigotski a partir de tendências interpretativas vinculadas aos ideários pedagógicos centrados ao lema “Aprender a aprender”. Duarte (2001) afirma que uma grande parcela dos intelectuais da educação da atualidade consideram as pedagogias do “Aprender a aprender” como

formas progressistas, inovadoras e mais precisas conforme as necessidades atuais da educação. Assim, o autor analisa o papel ideológico dessa apropriação dos conhecimentos de Vigotski na manutenção da hegemonia burguesa no campo da educação, fazendo relações e incorporações de uma teoria fundada, construída e articulada em princípios antagônicos àqueles propostos com base em uma ideologia neoliberal e pós-moderna.

A crítica realizada por Duarte (2001) visa mostrar a necessidade de construir uma pedagogia crítica e historicizadora que apresente um posicionamento afirmativo sobre a formação dos seres humanos,

[...] nesse sentido é que defendemos a necessidade de uma pedagogia marxista, articulada a uma luta política socialista, pedagogia essa que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações educacionais que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2001, p.282).

Nesse sentido, Duarte (2001) faz a defesa da apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico como forma de mediação na construção da prática social de luta e resistência ao capitalismo e às formas de alienação existentes na sociedade atual.

No capítulo “A formação da individualidade livre e universal” do seu próprio livro, Duarte (2013), organiza sua exposição a partir de três tópicos: “A individualidade animal e humana”; “O desenvolvimento histórico da individualidade humana” e “A individualidade para si como síntese consciente de múltiplas relações e determinações”.

Duarte (2013) aborda a necessidade de conhecer o indivíduo concreto, para tanto o autor trata do tema da construção da individualidade em uma concepção dialética. Seu maior objetivo foi de “defender uma referência para essa formação: o vir e o ser da individualidade para si” (DUARTE, 2013, p. 241).

No primeiro tópico, Duarte (2013) trata da diferença entre individualidade animal e humana, destacando que a forma animal de individualidade está centrada na interação adaptativa com o meio ambiente, garantindo sua sobrevivência nas condições ambientais em que se encontra. Já a individualidade humana se dá a partir da dialética entre objetivação e a apropriação das características que foram desenvolvidas historicamente e socialmente pelos humanos.

Em seguida, no próximo tópico, Duarte (2013) aborda a análise histórica construída por Karl Marx nos *Grundrisse* sobre o desenvolvimento histórico da individualidade humana, afirmando que o capitalismo criou possibilidades de formação da individualidade universal e livre, mas rompeu a união entre indivíduo e as condições particulares e objetivas de sua existência. O capitalismo rompeu com essa união por meio da transformação dos indivíduos em “*indivíduos universais abstratos*” (DUARTE, 2013, p. 241), pois no capitalismo essa universalidade assume a forma da mercadoria.

No terceiro e último item, Duarte (2013) se apoia na teoria de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, as objetivações do gênero humano e a individualidade, mostrando que o desenvolvimento dos seres humanos se inicia pela formação da individualidade em si e, que se restringem nesse limiar, dadas às condições sociais alienadas. Por fim, o autor mostra que um dos grandes desafios da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é de ir além do limiar no qual ficou restrito e contribuir efetivamente para “*o vir a ser da individualidade para si*” (DUARTE, 2013, p. 242).

No texto “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista”, Duarte (2010) versa sobre a lógica objetiva das relações sociais capitalistas em oposição ao desenvolvimento da cidadania, compreendendo que cidadania é uma representação idealizada incapaz de superar a alienação das relações sociais, visto que estas relações tem o dinheiro como mediação universal na sociedade. Por fim o autor faz uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de filosofia no ensino médio pelo viés da cidadania, concluindo que as propostas curriculares alinham-se às “pedagogias do aprender a aprender”, mais especificamente à pedagogia das competências gerando um esvaziamento dos conteúdos ensinados nas escolas.

Duarte (2003) no texto “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”, faz uma série de análises sobre os estudos de Donald Schön no campo da formação profissional de maneira geral, e de forma mais específica, sobre a formação de professores.

No primeiro item de seu texto, Duarte (2003) trata da questão epistemológica no debate sobre a formação docente, evidenciando que as propostas de Donald Schön, tal qual autores como Maurice Tardif, se fundamentam na epistemologia da prática, que trata-se de uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico, acadêmico, teórico e uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar, principalmente porque “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’

estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2003, p. 611).

No segundo item do texto, Duarte (2003) trata das concepções de conhecimento tácito e conhecimento escolar presentes no pensamento de Donald Schön, afirmando que há uma relação estabelecida entre o conhecimento cotidiano do aluno (conhecimento tácito) e o conhecimento também tácito do professor por meio da reflexão-na-ação, gerando uma nova forma de conhecimento. Já o conhecimento escolar é anunciado por Schön como uma transmissão de conhecimentos isolados, sem relações com o conhecimento cotidiano. No terceiro e último item Duarte (2003, p. 620) apresenta algumas justificativas alegando o “por que Donald Schön não entendeu Luria”, e a principal delas está na diferença opositora de concepção de mundo e de pressupostos epistemológicos de Schön e de Luria.

Concluindo o texto, Duarte (2003) alerta para a necessidade de análises mais profundas e rigorosas dos fundamentos filosóficos que têm se tornado referência na educação brasileira e que têm ganhado espaço nas discussões sobre formação e trabalho docente à luz da hegemonia do ceticismo pós-moderno e pragmatismo neoliberal.

4.7.2.2 Demerval Saviani

As contribuições teóricas mais utilizadas de Demerval Saviani nas teses e dissertações se encontram em dois livros: “História das ideias pedagógicas no Brasil” e “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”.

Saviani (2011b) no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” realiza um exame do processo histórico da educação centrada nas ideias pedagógicas. Esse processo de historicização percorreu a trajetória de aproximadamente cinco séculos para cumprir o principal objetivo do autor, que é o de auxiliar os professores a situarem, nos cursos por eles ministrados, o objeto das suas disciplinas na história da educação do Brasil. Para isso, o autor desenvolveu quatorze capítulos dividido em quatro partes: “Primeiro período, as ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”; “Segundo período, as ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional”; “Terceiro período, as ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova” e “Quarto período, as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção da pedagogia produtivista”.

Por ideias pedagógicas, Saviani (2011b) compreende como o modo específico em que as ideias educacionais se materializavam na prática educativa. Esse movimento elucidou que as tendências pedagógicas marcavam o modo como os professores se situavam no campo pedagógico.

Em síntese, o desenvolvimento das ideias pedagógicas percorrida nos estudos de Saviani (2011b) mostram que com a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação se dava num sentido comunitário, a cultura era transmitida por meio de contatos diretos e pessoais, ainda seria inapropriado o nome de ideias pedagógicas, mas já seria possível falar de ações educativas nesse contexto. Mas com a chegada dos portugueses o cenário se altera e é imposto aos nativos as ideias pedagógicas religiosas, que perduraram até o século XVIII, período em que esta ideias começaram a se mesclar com as ideia leigas.

No período do Brasil independente, organizado politicamente na forma de Império, Saviani (2011b) aborda o movimento renovador que buscava destinar ao Estado a instituição de um sistema público de ensino, democrático e amplo, que vão se transformando até a década de 1970, em que as ideias tecnicistas apareceram. Durante a passagem dos anos de 1970 aos anos de 1980, o ideário da Escola Nova ganha força e os professores se apropriam dessa tendência, no entanto uma crise se instaura no trabalho docente, a concepção é escolanovista, mas as condições são próprias do ensino tradicional, as condições para o desenvolvimento da proposta da Escola Nova se dava nas escolas de luxo, para os filhos da elite.

Outro ponto no processo de constituição das ideias pedagógicas que abalaram a educação brasileira foi a reestruturação produtiva, que influenciou diretamente a realidade escolar e o trabalho docente. Toda a organização da escola estava centrada nos métodos empresariais próprios da virada flexível, assim, o trabalho dos professores tendia a ser objetivado, regido como se fosse uma máquina. Em sequência um novo drama surge no horizonte do trabalho docente e da educação, as tendências crítico-reprodutivistas, em que o professor desenvolve um papel de garantir a exploração dos trabalhadores, reforçando o ideal capitalista. Ao longo dos anos de 1980 surgem as pedagogias contra-hegemônicas, na tentativa de apontar caminhos de uma educação crítica e transformadora, mas em 1990 a década fica marcada pelas reformas do ensino com propostas neoconservadoras (SAVIANI, 2011b).

Conforme Saviani (2011b) as propostas neoconservadores esvaziaram as escolas da sua função de domínio dos conhecimentos sistematizados, desvalorizando o conhecimento científico e enfatizando a reflexão sobre a prática, a pedagogia do afeto,

entre outros. O caráter neoprodutivista invade as escolas e coloca sobre os professores um grande conjunto de funções, mas sem dar condições para realizá-los, intensificando e precarizando cada vez mais o trabalho docente. Com esse apontamentos, o estudo do autor se finaliza no ano de 2001, tendo sido definido a aprovação da lei que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), completando assim o processo de regulamentação da LDB de 1996.

Na obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” Saviani (2011a) a organizou em seis capítulos: “Sobre a natureza e especificidade da educação”; “Competências políticas e compromisso técnico (o pomo da discórdia e do fruto proibido)”; “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”; “Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”; “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”. O objetivo do livro consiste em elucidar a concepção educacional denominada pedagogia histórico-crítica, que tem sido alvo de desenvolvimento do autor desde os anos de 1984.

Neste livro, Saviani (2011a) toma como referência a questão do saber objetivo como elemento central da pedagogia histórico-crítica. O autor defende a concepção de trabalho em sentido ontológico e a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, afirmando que esta última é uma exigência do e para os processos de trabalho. A partir desse entendimento, o trabalho é tratado como princípio educativo, sendo que este é o ato de produzir a humanidade que é histórica e coletiva. A proposta da pedagogia histórico-crítica visa superar as teorias crítico-reprodutivistas que não refutavam a perpetuação do capitalismo e de suas ideologias.

Saviani (2011a) apresenta a necessidade do compromisso político em educação, mas para isso é preciso que haja competência técnica e política, a fim de unificar forças para avançar nas conquistas dos trabalhadores sem que haja retrocessos, apenas reapropriação do conhecimento historicamente elaborado e acumulado. No entanto, o autor apresenta alguns desafios para a educação: a ausência de um sistema educacional e o sistema e a escola em dissonância com as políticas educacionais.

A pedagogia proposta por Saviani (2011a) percorre cinco momentos não lineares, mas que partem da prática social havendo o processo de problematização, instrumentalização, catarse e a volta para a prática social. Nesta entoada o trabalho docente é fundamental para o processo de condução e mediação pedagógica, possibilitando aos estudantes a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo coletivo

da humanidade que é indispensável para a compreensão ampla da realidade e para humanização dos indivíduos.

Os autores das teses e dissertações que se fundamentaram nas concepções de Newton Duarte e Demerval Saviani partem da mesma concepção de trabalho fundamentada na concepção marxiana. A exemplo, tem-se a tese de Frizzo (2012), em que o autor afirma que para compreender a realidade da organização do trabalho pedagógico no contexto brasileiro, na estrutura do sistema do capital se faz necessário a discussão dos fundamentos filosóficos e científicos referentes ao trabalho. Nesse sentido o autor compreende que “o trabalho é a atividade pela qual o ser humano se defronta com a natureza, é a atividade pela qual o ser humano cria a si mesmo, é a condição para sua realização enquanto ser humano” (FRIZZO, 2012, p. 60).

Em consonância a esse entendimento, os autores anunciam que dentro de uma estrutura capitalista de sociedade, o caráter do trabalho se modifica e passa a ser carregado de características desumanizadoras, como vemos na dissertação de Baccin (2010) em que a autora afirma que,

[...] trabalho, ao longo da história, tem assumido características peculiares, a partir das relações de produção estabelecidas. No sistema vigente, ou seja, no capitalismo, temos o trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Com esse aspecto, o trabalho se torna alienado, com características de fragmentado, pois o trabalhador perde a percepção de que é através de sua atividade que ele modifica a natureza e a si mesmo, de tal forma que sua força de trabalho é utilizada pelo capital para criar o valor de suas mercadorias (BACCIN, 2010, p. 30).

O trabalho docente também percorre esse movimento da dupla face do trabalho na compreensão dos autores das teses e dissertações. Na dissertação de Malacarne (2014) a autora afirma que “como trabalho é atividade vital humana que confere o ser ao humano, poderíamos pensar o trabalho docente como a forma de conferir ao professor o seu ser” (MALACARNE, 2014, p. 85). Nesse sentido, a autora parte do entendimento do trabalho docente enquanto um processo de humanização, de constituição dos professores, e que estes, conferem aos estudantes a possibilidade de se humanizarem por meio da educação. No entanto, com as condições estruturantes do capitalismo, o trabalho docente se defronta com o caráter desfigurado do trabalho, como afirma a referida autora,

Assim como Marx dialeticamente percebeu o lado negativo do trabalho na sociedade capitalista, podemos também relacionar o trabalho docente, em sua precarização, como um trabalho alienado, em que os professores, visto as

suas condições materiais e imateriais de trabalho, não se reconhecem em suas atividades (MALACARNE, 2014, p. 85).

Apesar do trabalho docente na sociedade do capital estar cerceado de processos desumanizadores, a concepção dos autores das investigações analisadas visa a superação desses processos por meio do constante enfrentamento histórico, político e social da classe trabalhadora. Assim, os autores se posicionam frente a função social do trabalho docente com vistas à emancipação humana.

Na dissertação de Pasquali (2016) o trabalho docente é uma parte específica da integração do processo educativo, “no qual os seres humanos se formam de modo geral para a vida em sociedade, sendo, portanto uma atividade necessária para vida em sociedade, na medida em que promove nos indivíduos a apreensão de conhecimentos e culturas sistematizadas historicamente” (PASQUALI, 2016, p. 50). Dando sequência a esse entendimento, a autora elucida que o trabalho docente deve ser compreendido em sua totalidade, e este se configura em uma sociedade capitalista. O trabalho educativo deve ser pensado e estruturado visando superar a lógica do capital para se estruturar no próprio ser humano, com o propósito de gerar transformação e emancipação.

Para tratar da função social do trabalho docente, alguns autores se fundamentam em Demerval Saviani para construírem suas compreensões. Saviani (2011a, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e que o objeto da educação se relaciona “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”.

Vemos essa estrutura na dissertação de Bopsin (2016), em que a autora parte da compreensão do trabalho docente enquanto um trabalho educativo que tem como finalidade o desenvolvimento da humanidade, para isso, ela considera o trabalho educativo como o ato de produzir de forma direta e intencional a humanidade de maneira histórica e coletiva, em cada indivíduo. Em sua tese Frizzo (2012) caracteriza o trabalho e a educação como trabalho educativo, considerando, portanto, que o trabalho educativo é o ato de produção intencional, histórica e coletiva da humanidade, buscando os elementos culturais desenvolvidos historicamente pela sociedade e as formas mais adequadas para tal objetivo.

O trabalho docente também é tratado nas produções a partir do seu caráter político, principalmente pela concepção filosófica e epistemológica que orienta a construção do conhecimento dos autores. Frizzo (2012) em sua tese assevera a necessidade de compreender que o trabalho como princípio educativo envolve um princípio ético-político.

Esta postura política motiva inclusive a produção do conhecimento sobre o trabalho docente. Os textos que fundamentaram a construção da sua concepção de trabalho docente com base em Newton Duarte os fizeram, principalmente, como denúncia das formas como a formação e trabalho dos professores estão sendo tratados no viés da ideologia neoliberal e da influência pós-moderna.

Duarte (2003) explicita que os estudos na linha do “professor reflexivo”, da “epistemologia da prática” e da “pedagogia das competências” negam em duas instâncias o ato de ensinar, primeiro por negar que esta seja a tarefa do professor, e segundo por negar que esta seja a tarefa dos formadores de professores. O autor afirma que estas linhas mencionadas desvalorizam o conhecimento escolar, científico e teórico, gerando prejuízos para a formação e trabalho docente, bem como para a educação de maneira geral.

A partir dessa compreensão, os autores Baccin (2010), Frizzo (2012) e Malacarne (2014) afirmaram que esse movimento está presente na formação e no trabalho docente de suas investigações, mas a partir de especificidades e realidades distintas.

Malacarne (2014) ao investigar o processo de pesquisa na educação básica chegou às seguintes considerações:

[...] a suposta valorização da autonomia, do protagonismo docente e a exaltação dos saberes da experiência, tão propagadas pela epistemologia da prática, aderem perfeitamente às políticas neoliberais de descentralização do Estado, responsabilizando os professores individualmente pelo êxito da educação e pela iniciativa de pesquisar, como também mascaram e ignoram a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, colocando o problema como uma dissonância entre os teóricos da academia e os práticos da educação básica (MALACARNE, 2014, p. 185).

A autora vai à defesa do trabalho docente enquanto processo educativo que qualifica para a formação integral dos educandos e, que é possível a pesquisa na educação básica, mas se as condições objetivas cooperarem para tal intenção. Malacarne (2014) advoga que a pesquisa é uma ação política por valorizar o conhecimento teórico

na formação e no trabalho docente, visto que isso é um movimento de luta, de resistência contra os interesses do capital e a favor da classe trabalhadora.

Em síntese, o trabalho docente nas concepções críticas, é tratado na produção científica da Educação Física a partir das suas dimensões pedagógicas que guardam relações com os vários elementos que configuram sua totalidade, seja o aspecto econômico, político, social, cultural e a própria realidade escolar e o contexto da prática pedagógica. As propostas pedagógicas circunscritas na concepção de trabalho docente analisada visam a transformação da realidade, a construção de uma sociedade mais justa, colaborando para a emancipação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento desta dissertação foi tomado como ponto de partida a seguinte questão norteadora: como é caracterizado o trabalho docente e os fundamentos teóricos que o orientam na produção científica de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil? A partir desse questionamento foram analisados os dados empíricos em suas relações econômicas, políticas, sociais e epistemológicas, apresentando as características, tendências e concepções de trabalho docente presentes nas teses e dissertações dos PPGEF, alcançando o objetivo proposto para esta investigação, de identificar e analisar criticamente a caracterização do trabalho docente e seus fundamentos teóricos-filosóficos na produção científica dos PPGEF do Brasil.

Dessa forma, com o levantamento, compilação e fichamento das teses e dissertações que versavam sobre o trabalho docente, foram extraídos alguns elementos fundamentais para a caracterização da produção científica. Ao total foram selecionadas 25 produções (19 dissertações e 6 teses) que se adequavam ao escopo da investigação.

Os resultados obtidos evidenciam que 18 produções, que representa 72% da investigação, se concentram na região Sul do Brasil com os PPGEF da UFSC, UFPEL e UFRGS. Esse número se manifesta a partir de duas considerações: devido o processo de expansão dos PPGEF ser caracterizado por influências do contexto político, econômico e social do país, com predomínio em lugares que são historicamente marcados pela força político-econômica; e também pela força político-científica do micro-contexto da UFRGS que concentra 13 produções (8 dissertações e 5 teses) a partir do grupo de estudos e pesquisa F3P-EFICE voltado para investigações sobre formação e atuação docente.

Com as análises das teses e dissertações evidenciou-se certos padrões de referências em determinados autores que fundamentaram teoricamente a construção da concepção de trabalho docente da produção científica, sendo os mais citados: Maurice Tardif, Claude Lessard, António Nóvoa e Elisandro S. Wittizorecki, em 14 dissertações e 5 teses. Ao analisar as obras citadas para fundamentação teórica, foi compreendido que estes autores partiam de um referencial pós-moderno com base na epistemologia da prática e do conceito de “professor reflexivo”. Em uma parcela menor de produções (5 dissertações e 1 tese), havia a defesa de um referencial crítico de trabalho docente,

sendo os autores mais citados na fundamentação teórica: Newton Duarte e Demerval Saviani.

A partir dessa constatação foram levantadas duas categorias de análise: concepções pós-críticas de trabalho docente e concepções críticas de trabalho docente. Sobre a primeira categoria, emergiram mais três subcategorias: o professor reflexivo na proposta da epistemologia da prática, crítica romântica ao capitalismo e a escola como instituição primordial para a transformação da realidade.

Sobre a subcategoria “professor reflexivo na proposta da epistemologia da prática”, há a defesa de um saber prático baseada na experiência tácita diária do professor com seus alunos, considerando como estratégia a racionalidade prática enquanto meio didático para suas aulas.

Na subcategoria “crítica romântica ao capitalismo”, foi abordado como os autores das teses e dissertações denunciavam a realidade social, reconheciam o processo de desumanização, intensificação e precarização do trabalho docente inserido na sociedade capitalista, mas isso não era levado em consideração para a realização das análises dos contextos investigados.

E sobre a subcategoria “a escola como instituição primordial para a transformação da realidade”, as investigações analisadas apontam para uma relação de reprodução imediata da aparência, desconsiderando a perspectiva de totalidade baseada na historicidade, na consciência política, social e cultural, reduzindo toda investigação à instituição escolar, confiados na transformação da escola para geração de transformação da realidade daquela realidade específica.

As análises realizadas com base nas categorias e subcategorias elencadas remetem a algumas sínteses do desenvolvimento geral desta investigação, articulada aos processos de transformação da sociedade capitalista, do mundo do trabalho e suas interferências no trabalho e nas várias esferas da vida social.

Dessa forma, com os processos de constituição da sociedade baseado no modo de produção capitalista e com as recorrentes transformações no mundo do trabalho (fordismo/taylorismo e toyotismo) o trabalho perde sua dimensão criadora, formativa e humanizadora, passando a atender as necessidades de perpetuação e acumulação de capital.

Essa lógica circunscreve toda forma de organização da vida humana, em suas várias dimensões. A ideologia neoliberal se insere nos diferentes espaços de intervenção humana, seja no trabalho, lazer, constituição familiar, escola, universidade, pós-

graduação entre outros, para envolver a sociedade nos seus objetivos – manter *status quo* e gerar lucro.

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 na 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 sócio-políticos 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 do professor, 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”. Com os resultados obtidos, tem-se que movimento do “professor reflexivo” se manifesta na produção científica da Educação Física a partir de algumas características: a utilização do auxílio teórico de autores que se fundamentam na epistemologia da prática; realização das análises somente no contexto da prática pedagógica do professor, sem mediações com o contexto amplo; a responsabilização do sucesso e fracasso somente no trabalho do professor e na escola, entre outros. Ao total 76% das teses e dissertações investigadas evidenciaram grande aceitação ao movimento do “professor reflexivo”, isso significa que os pesquisadores do campo têm demonstrado suas preferências frente aos rumos da formação e da atuação docente.

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. Retira-se do ensino superior as características universais de produção e circulação de conhecimento científico, cultural, artístico, filosóficos, para atender as necessidades estritamente práticas de um contexto específico.

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 as 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 com os princípios capitalistas de manutenção da hegemonia.

Por isso a necessidade de se compreender o trabalho enquanto atividade criadora dos seres humanos e de todas 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 se supram as várias necessidades que emergem em âmbito individual e coletivo.

O trabalho docente se constituiu 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.

Com base nesse entendimento, tem-se as teses e dissertações desenvolvidas a partir da concepção crítica de trabalho docente, em que o trabalho é compreendido pelo seu duplo caráter, humanizador na perspectiva ontológica e, alienado nas características da sociedade do capital. Sendo assim, foram levados em consideração aspectos da totalidade, contradição, mediação que envolve o trabalho docente, além de propostas de superação, inclusive do ideal do professor reflexivo, com vistas à transformação da realidade social e emancipação humana.

Este posicionamento presente nas concepções críticas de trabalho docente vai ao encontro da proposta desta dissertação. Busca-se alertar para o desenvolvimento verdadeiro da práxis, pela via da ação transformadora com base na realidade concreta e reflexão crítica, articulada ao conhecimento científico produzido pela humanidade, com o objetivo de consolidar e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Para tanto é preciso atuar com resistência contra os modismos epistemológicos que têm permeado a formação e atuação docente.

Apesar das limitações inerentes à própria pesquisa científica, acredita-se que esta dissertação tenha apresentado elementos significativos para refletir sobre como o campo da Educação Física tem abordado o trabalho docente em suas produções científicas, abrindo possibilidades para futuras investigações, principalmente àquelas com vistas a um projeto político de desenvolvimento e transformação social de uma classe que encontra-se historicamente desamparada e a mercê das manobras capitalistas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha.** 2010. Disponível em: http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- 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.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2.ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.
- BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico.** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione; PEREIRA, Gilson. **O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas.** SP: Autores Associados, 2015.
- BOPSIN, Andressa Pires. **Saúde docente e a precarização do trabalho no curso de Educação Física na rede privada de Ensino Superior.** 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- 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.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p.1503-1523, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

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.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3046/5140>>. Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases. Lei 4.024, de 20 de dezembro, de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 977, de 3 dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro, de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. Lei de diretrizes e Bases. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 9.801, de 14 de junho, de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para perda de cargo público por excesso de despesas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jun. 1999. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho, de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Lei 10.861, de 14 de abril, de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Decreto nº 6096, de 24 de abril, de 2007. Institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília, 2010.

_____. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Seção 1, p. 1.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. Conferência mundial de Educação Superior - UNESCO, Paris, jun. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 de maio de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: formação de oligopólios. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481– 500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

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.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 30, set/out/nov/dez, 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 15 jul. 2018.

DEJOURS, Christopher; BÈGUE, Florence. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Sobradinho: Paralelo 15, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155 – 1177, dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

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.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: < >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601 – 625, dez, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-posições**. Campinas, vol. 20, n. 1, p. 75 – 87, jan/abr, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. A formação da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

F3P-EFICE. Objetivos do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3407955553653633>>. Acesso em: 27 set. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Luiz Otávio et. al. Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl., p. 43-71, jun. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/03.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: < >

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4003/3919> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. Lei Ordinária nº 19.843 de 21 de Setembro de 2017. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Volume 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

KIMURA, Ana Paula de Melo Silva. **A política nacional de Pós-Graduação como expressão da decadência ideológica**: incidências na Educação Física. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KREIN, José Dari. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007a.

_____. O avanço da contratação flexível. **Carta Social e do Trabalho**, n.6 maio-ago. 2007b p. 34-41. Disponível em: <cesit.net.br/wp/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Social-e-do-Trabalho-6.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

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: 15 jul. 2018.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003. Disponível em: < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/526> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. O trabalho e a formação do professor da educação básica no MERCOSUL/CONE SUL. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: < <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Ac%C3%A1cia-Zeneide2.pdf> >. Acesso em 01 out. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica dos processos de trabalho docente**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012a.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

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.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

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

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

_____. 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.

MACHADO, Benedito Honório. Universidade Ltda. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 20, p. 6-9 set. 2000. Disponível em: < <https://www.adusp.org.br/files/revistas/20/r20a01.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

MALACARNE, Marluza Secchin. **A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução?**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARCONI, Eva Maria; e LAKATOS, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

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

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

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

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

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, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n. 14 p. 131-194, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

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, Vitória, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, Autores Associados, 2006.

MIRANDA, Elflay. A mundialização financeira frente ao neoliberalismo. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2, n. 1 (2), p. 41-51, jan./jun. 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13621/12487> > Acesso em: 01 de out. 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856/10334> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 14 nº 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. O recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Trajatórias 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, Antônio. Os professores e a história das suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

OTRANTO, Célia Regina. Desvendando a política de educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**. DF, ano XVI, nº 38, p. 18-29, junho, 2006. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-849302599.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PASQUALI, Dénia. **O trabalho docente virtual em Educação Física**: saberes docentes e práticas pedagógicas sobre as práticas corporais. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PATRIARCA, Amanda Corrêa. **A decadência ideológica contemporânea e a Educação Física**: as incidências sobre a pós-graduação. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

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.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: Novos paradigmas e velhos dilemas. **Faculdade Unopéc**. São Paulo. 2000. p. 1-1. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/josesantos/disciplinas-2012.2/fundamentos-sociopoliticos-e-economicos-da-educacao-para-licqui2n/do-fordismo-taylorismo-a-acumulacao-flexivel>>. Acesso em: 01 Out. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico**: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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.

ROCHA, Leandro Oliveira. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física no Município de Lajeado**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, Maria de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. Curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor** n. 10, Ponta Grossa, p. 35-62, 2007. Disponível em: < <https://www.oei.es/historico/pdfs/revista101.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 57. São Paulo, p. 20-29, maio 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1334/1334>> Acesso em: 01 de out. 2017

SACARDO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em:

<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REA%C3%87%C3%95ES%20AO%20GIRO%20LINGU%C3%8DSTICO%20Silvio%20S%C3%A1nchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTINI, Joarez. **A Síndrome do Esgotamento Profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos. Reis; CARVALHO Celso Prado de Ferraz. Novas faces da Educação Superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **EccoS Rev. Cient. UNINOVE**, São Paulo: N. 1, Vol. 5, p. 11-38, jun. 2003. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/715/71550102.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos. Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 29, mai/jun/jul/ago, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

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) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Régis; SACARDO, Michel; SOUZA, Wilson. Dilemas da política científica da Educação Física brasileira em tempos de produtivismo acadêmico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, nº 4, p. 1563-1585, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/43145> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVESTRE, Bruno Modesto. **Precários no trabalho e no lazer**: um estudo sobre os professores da Rede Estadual Paulista. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia, et. al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Aparecida Neri. **Professores, modernização e precarização**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VON DENTZ, Volmir. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação: análise filosófica e crítica ontológica**. 2015. 389 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

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.

_____. **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.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 3, p. 118-128, 1996. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John. B. **Em Defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - RELATÓRIO PARA COLETA DA CARACTERIZAÇÃO
(PLANILHA EXCEL)**

Código de registro da produção
Estado
Sigla da IES
Nome do autor
Sexo do autor
Endereço do Currículo Lattes
Área de formação na graduação
Titulação obtida com o trabalho
Área do curso de pós-graduação
Linha e/ou grupo de pesquisa
Agência de fomento (bolsa)
Título da pesquisa
Ano de defesa
Orientador
Sexo do orientador
Co-orientador
Sexo do co-orientador
Localização do resumo das teses e dissertações
Localização do texto completo das teses e dissertações

**APÊNDICE B - RELATÓRIO PARA COLETA DAS CONCEPÇÕES
(PLANILHA EXCEL)**

Código de registro da produção

Nome do autor

Título da pesquisa

Palavras-chave

Principais temáticas tratadas

Problema de pesquisa

Objetivo geral

Teorias utilizadas ou elaboradas

Concepção de Educação

Concepção de Educação Física

Concepção de Trabalho Docente

**APÊNDICE C - RELATÓRIO PARA COLETA DOS REFERENCIAIS
TEÓRICOS (PLANILHA EXCEL)**

Código de registro da produção

Ano de defesa

Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação

A tipologia documental da referência.