


**A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: do paradigma artesanal ao profissional**

**FIELD CONFIGURATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION:  
from craft to professional' paradigm**

**LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA  
EDUCACIÓN FÍSICA: del paradigma artesanal al profesional**

**Luiz Gustavo Bonatto Rufino**

 0000-0003-2567-9104

**Samuel de Souza Neto**

 0000-0002-8991-7039

**Resumo**

O conceito de configuração compreende as relações não estáticas entre indivíduo e sociedade e suas interdependências. Neste contexto, o processo de formação de professores de Educação Física pode registrar características que vão da tentativa-erro, isto é, de uma estrutura configuracional arraigada à perspectiva artesanal, a um paradigma centrado no processo de profissionalização do ensino, incidindo novas visões sobre epistemologia da prática. Emerge dessa transição paradigmática desafios tendo em vista a organização social e as relações entre os campos acadêmico e profissional. Assim, objetivou-se analisar o processo de configuração do campo da formação de professores de Educação Física a partir de suas implicações entre dois paradigmas formativos, o artesanal e o profissional, e suas implicações à compreensão de prática oriunda dessa estruturação. Focalizamos as análises na compreensão de configuração de Norbert Elias e investigamos parte das transformações históricas no campo da formação docente a partir da representação dos paradigmas artesanal e profissional com foco ao conceito de epistemologia da prática e suas implicações. Para a teoria configuracional, no mundo moderno as configurações se tornam cada vez mais evidentes e as relações de interdependência entre indivíduos e sociedade formam uma teia flexível de tensões de acordo com interesses dos grupos e/ou indivíduos e as relações de poder existentes. Conclui-se que a idade da profissão na Educação Física requer novas configurações, aproximando os campos acadêmico (universidade) e educativo (escola) nessa estrutura configuracional arraigada à ideia de epistemologia da prática centrada no campo profissional.

**Palavras-chave:** Formação profissional. Formação docente. Formação de professores de Educação Física. Epistemologia da prática. Sociologia configuracional. Norbert Elias.

**Abstract**

The concept of configuration comprises non-static relations between individual and society and their interdependencies. In this context, the educating process Physical Education teachers can register characteristics that range from trial-error, that is, from a configurational structure rooted in the

artisanal perspective, to a paradigm centered on the professionalization process of teaching, focusing on new visions about epistemology of practice. It emerges from this paradigmatic transition challenges in view of the social organization and the relations between the academic and professional fields. The aim of this study was to analyze the process of the configuration of the field of Physical Education teacher education from its implications between two formative paradigms, the craft and the professional, and their implications to the comprehension of practice stemming from this structuring. We focus the analysis on Norbert Elias' understanding of configuration and investigate part of the historical transformations in the field of teacher education based on the representation of the craft and professional paradigms with a focus on the concept of the epistemology of practice and its implications. For configurational theory, in the modern world configurations become increasingly evident, and the interdependence relations between individuals and society form a flexible web of tensions according to the interests of the groups and/or individuals and the existing power relations. It is concluded that the age of the profession in Physical Education requires new configurations, bringing the academic (university) and educational (school) fields closer together in this configurational structure rooted in the idea of epistemology of practice centered in the professional field.

**Keywords:** Professional education. Teacher education. Physical education teacher education. Epistemology of practice. Configurational sociology. Norbert Elias.

## Resumen

El concepto de configuración comprende las relaciones no estáticas entre individuo y sociedad y sus interdependencias. En este contexto, el proceso de formación de profesores de Educación Física puede registrar características que van desde el intento-error, es decir, de una estructura configuracional arraigada a la perspectiva artesanal, a un paradigma centrado en el proceso de profesionalización de la enseñanza, centrándose en nuevas visiones sobre epistemología de la práctica. En este sentido, se trata de un proceso de transformación social y de relaciones entre los campos académico y profesional. Así, se objetivó analizar el proceso de configuración del campo de la formación de profesores de Educación Física a partir de sus implicaciones entre dos paradigmas formativos, el artesanal y el profesional, y sus implicaciones a la comprensión de la práctica oriunda de esa estructuración. Enfocamos los análisis en la comprensión de la configuración de Norbert Elias e investigamos parte de las transformaciones históricas en el campo de la formación docente a partir de la representación de los paradigmas artesanal y profesional con foco en el concepto de epistemología de la práctica y sus implicaciones. Para la teoría configuracional, en el mundo moderno las configuraciones se vuelven cada vez más evidentes y las relaciones de interdependencia entre individuos y sociedad forman una red flexible de tensiones de acuerdo con intereses de los grupos y/o individuos y las relaciones de poder existentes. Se concluye que la edad de la profesión en la Educación Física requiere nuevas configuraciones, acercando los campos académico (universitario) y educativo (escuela) en esa estructura configuracional arraigada a la idea de epistemología de la práctica centrada en el campo profesional.

**Palavras-clave:** Formação profissional. Formação docente. Formação de maestros de Educação Física. Epistemologia de la práctica. Sociología configuracional. Norbert Elias.

## 1 INTRODUÇÃO: A configuração do campo da formação docente na educação física e suas nuances

Esse estudo tem como foco a profissionalização do ensino (BRASIL, 1996; HOLMES GROUP, 1986) na formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2015; 2004; 2002; 1987), perspectivada pela compreensão de uma epistemologia da prática profissional que emerge dos saberes profissionais mobilizados em situação concreta de prática

pedagógica (TARDIF, 2012). Partimos do pressuposto de que esse processo é perpassado por teias de interdependência (ELIAS, 1994a) e configurações sociais (ELIAS, 1970), nosso arcabouço teórico e sustentáculo de análises no presente trabalho. Desse modo, intentamos tencionar algumas perspectivas acerca do campo da formação docente direcionada para a área da Educação Física sob o viés de análise sociológico, mais especificamente no que corresponde algumas visões arroladas ao sociólogo alemão Norbert Elias.

No que corresponde à lógica de estruturação dentro do campo social, podemos compreender, à luz de nosso referencial teórico, ainda que em linhas gerais, que na organização das sociedades contemporâneas, a complexidade com que as rápidas e abrangentes transformações apresentadas pelas estruturas sociais – baseadas na dinamicidade e multiplicidade de informações – incide em importantes desafios para o contexto da produção do conhecimento e democratização da cultura (BAUMAN, 2007). Nesse intuito, os mais diversos campos de interação social, como o trabalho, a formação profissional, a produção científica de novos conhecimentos, os processos educativos e a própria compreensão de cultura, entre outros, têm cada vez mais sido alvo de inúmeros dilemas sociais, sendo colocados em xeque sucessivas vezes.

Assim, tanto o campo escolar, *locus* da formação educativa no seio da cultura, quanto o campo acadêmico, *locus* da produção de conhecimento científico e formação profissional dos professores que futuramente atuarão na escola, requerem novas compreensões e apropriações acerca de seus limites e possibilidades frente aos proeminentes desafios da contemporaneidade. Essa estrutura analítica impacta diretamente na constituição dos diferentes domínios do saber, entre eles, a Educação Física, campo cujo foco recai em nossa análise nesse trabalho.

Partindo-se dessa contextualização podemos compreender que as estruturas sociais nas quais o campo educativo (escolar) e acadêmico (universidade) estão inseridos são compostas por indivíduos que interagem entre si por meio de ações de força e/ou coerção social, ensejando o que o sociólogo Norbert Elias (2006; 1998; 1994a; 1994b; 1991; 1970) denomina de teias (ou cadeias) de interdependência. Portanto, tanto os indivíduos quanto as estruturas sociais devem ser concebidos como um processo no qual ambos interagem de forma dialética. O indivíduo compõe a sociedade da mesma forma que as sociedades são compostas por indivíduos (ELIAS, 1994a). Desse modo, é por meio das teias de interdependência que os indivíduos, em suas singularidades e manifestações subjetivas de comportamentos, gostos, gestos, ações e representações (ego) compõem grupos que interagem entre si por meio de uma série de forças de interação (ELIAS, 1994a).

Nesse contexto, as sociedades são produtos de relações e funções entre os indivíduos, não sendo uma organização formulada de modo deliberado, mas representando o centro da estrutura social no qual as pessoas estabelecem seus objetivos e modos de vida. Assim, grupos sociais tais como as famílias, as aldeias, as cortes, as profissões, as cidades, os Estados, as nações, entre outros, são construídos historicamente por meio de uma série de processos de interação através das teias de interdependência. De acordo com Elias (1994b):

[...] uma acção [sic] individual raramente é auto-suficiente. É, habitualmente, orientada para as acções [sic] de outras pessoas. Em geral, o significado de uma acção [sic] para o actor [sic] é co-determinada pelo significado que ele assume para outros. As relações das pessoas entre si não são aditivas. A sociedade não é um amontoado de acções [sic] individuais comparável a um monte de areia, nem é um formigueiro de indivíduos programados no sentido de uma comparação mecânica. Ela assemelha-se antes a uma teia de pessoas que, sob uma diversidade de formas, são interdependentes (ELIAS, 1994b, p. 51).

Os processos construídos historicamente que culminaram nas inúmeras transformações das sociedades ao longo do tempo foram amplamente analisados por Norbert Elias em sua vasta obra, sobretudo em sua profunda análise denominada de “processo civilizador”. Esse processo, grosso modo, pode ser compreendido como o reflexo das transformações nas teias de interdependência humana, originadas das próprias teias de interdependência social, tendo em vista o estabelecimento de normas e comportamentos ditos “civilizatórios” (ELIAS, 1994c; 1993). Porém, por se tratar de estruturas dinâmicas, elas são compostas por elementos que são, *suis generis*, interdependentes entre si (ELIAS, 1994a; 1991; 1970), dando margem as configurações.

A indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, fortemente presente no pensamento de Norbert Elias, apresenta uma série de implicações aos mais diversos contextos sociais, entre eles, o campo educativo. Trata-se, de acordo com Elias (1994a), de evitar-se a separação do sujeito e da sociedade, provocando a ruptura que representou boa parte da literatura nas ciências sociais tradicionais. Esse processo dicotômico entre indivíduo e sociedade é denominado pelo autor de “*homo clausus*” (a ideia do eu como estando numa caixa fechada), ou seja, a busca por evitar as compreensões que ‘enclausuram’ o pensamento humano de forma bipartida, representado ora pela individualização da realidade social, ora pela socialização exacerbada da realidade individual.

Dentre os inúmeros processos de configuração presentes na esfera social o campo educativo apresenta uma série de especificidades, uma vez ser ele, entre outras coisas, o responsável pela introjeção de valores arraigados aos processos civilizatórios (ELIAS, 1994c;

1993). Em suma, é por meio da instituição escolar que boa parte dos costumes e maneiras aceitos em uma dada sociedade são apresentados aos indivíduos que fazem parte dessa realidade social, por meio da significação dos códigos de conduta, valores e normas morais, ideias e inculcação de hábitos e representações culturais tidas como ‘civilizatórias’.

Com efeito, compreender como são desenvolvidos os processos formativos dos profissionais que atuam diretamente inseridos dentro do campo escolar é fundamental para a análise reflexiva de como são configuradas socialmente as relações entre os diferentes agentes sociais que interagem entre si, a exemplo dos docentes responsáveis pela formação nas universidades, os professores nas escolas (formados pelas diferentes Instituições de Ensino Superior), as equipes gestoras escolares, os alunos, os pais e responsáveis, etc. Esse processo requer que sejam aprofundadas pela literatura acadêmica novas compreensões acerca de como tem sido desenvolvidas as ações no âmbito da formação profissional nos mais diversos domínios de saber que compõem os currículos da Educação Básica, entre eles, a Educação Física.

As configurações estruturadas no campo da formação de professores de Educação Física apresentam intrínseca relação com as redes de interdependência desenvolvidas pelos agentes que compõem estas interações, com especial atenção aos processos que estabelecem relações entre o contexto formativo (universidade) e o contexto da prática profissional (escola). Cabe, assim, trazer um breve panorama analítico no que tangencia as especificidades da Educação Física, tomando como intento perspectivar parte dessa análise à luz do referencial empregado no presente trabalho. Entre outras considerações, ao menos duas adquirem contornos de destaque:

(1) Dentro dessa perspectiva, a Educação Física apresenta certas características que a distingue dos demais componentes curriculares no campo educativo dado, entre outras coisas, pela natureza do conjunto de saberes que compõe suas especificidades, atrelados às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a compreensão dos processos formativos à luz de fundamentações que investiguem as configurações sociais presentes nesse campo pode contribuir com as análises acerca das práticas pedagógicas, bem como com a sustentação de sua legitimidade como componente curricular (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

(2) Entretanto, o processo de formação profissional na Educação Física apresenta uma série de desafios tendo em vista responder de maneira mais efetiva aos ditames da prática profissional. De acordo com Kirk (2010), parte desses problemas se deve ao processo de academicização da Educação Física, o qual se iniciou entre as décadas de 1960 e 1970,

momento em que as credências e qualificações básicas para o exercício profissional passaram de certificações diversas para os diplomas universitários. Tem-se assim a passagem de uma estrutura até então organizada por meio de pequenas associações, clubes esportivos, entidades específicas (federações, confederações, etc.) entre outros, para a institucionalização universitária com sua dinâmica arrolada ao processo de formação com forte base científica disciplinar, focalizado na transmissão de conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas acadêmicas e ensinados nos cursos de graduação. Como resultados, entre outras coisas, se deu um paulatino enclausuramento dos conhecimentos dentro do âmbito acadêmico da universidade, cujo objeto de poder se configurou de forma explícita no bojo do reconhecimento de um conjunto de capitais os quais estavam pouco relacionados com os saberes profissionais cotidianos dos trabalhadores inseridos nos diferentes segmentos do campo profissional, isto é, nos contextos de intervenção prática.

Uma das consequências desse processo se deu, por um lado, no aumento da carga horária dos cursos superiores e, por outro, na diminuição das disciplinas e atividades práticas (KIRK, 2010). A necessidade da academicização fez com que a formação galsse maior *status* e reconhecimento científico, baseado na organização acadêmica das universidades, estruturado em disciplinas. Kirk (2010, p. 7, tradução nossa) aponta: “à medida que esse processo de academicização se desenvolveu, o espaço na grade curricular para as experiências práticas das atividades físicas se tornou cada vez mais comprimido”. Esse processo repercutiu em profundas alterações na organização da formação de professores de Educação Física, o qual passou a ser considerado o modelo hegemônico de formação, apesar das críticas suscitadas.

No contexto brasileiro, Betti e Betti (1996), ao analisarem as mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de Educação Física no país, apresentam que, de modo semelhante, o processo de academicização da formação se deu a partir da transformação de um modelo de currículo tradicional-esportivo (centrado nas disciplinas denominadas “práticas”), para um modelo de orientação técnico-científica (focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos correlatos e na aplicação dos conhecimentos nos contextos práticos). Como implicações desse processo pode-se destacar que se estendeu as diferenças entre conhecimentos ditos “práticos” daqueles intitulados “teóricos”, ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação profissional, a qual permaneceu bastante distante da realidade da prática profissional usualmente empregada dentro do campo da Educação Física de modo mais amplo (BETTI; BETTI, 1996). Essa configuração formativa apresenta profundas implicações para a

prática profissional, as quais devem ser mais exploradas cientificamente nos mais diversos domínios, entre eles, sob o ponto de vista sociológico.

Com base nesse delineamento de investigação, permeado pela análise do contexto apresentado, objetivou-se com o presente ensaio analisar o processo de configuração do campo da formação de professores de Educação Física a partir de suas implicações entre dois paradigmas formativos, o artesanal e o profissional, e suas implicações à compreensão de prática oriunda dessa estruturação. Para isso, em um primeiro momento focalizamos as análises no aprofundamento das compreensões de configuração com base em Norbert Elias. Posteriormente, aludimos nossa análise nas compreensões das transformações históricas no campo da formação docente a partir da representação dos paradigmas artesanal e profissional. Por fim, compreendemos como o conceito de Epistemologia da Prática pode incidir em novas compreensões acerca dos processos formativos no campo da Educação Física brasileira. Cada uma dessas etapas será analisada separadamente a seguir.

#### **A TEORIA (CON)FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS:** algumas possíveis relações com o campo da formação de professores de educação física

Nascido em Breslau na Alemanha e tendo vivido, como nos lembra Hobsbawm (1995), na “era dos extremos”, representada pela efervescência de acontecimentos e transformações sociais durante o século XX, Norbert Elias apresenta uma obra, por um lado, marcadamente enraizada em seu contexto social e histórico, alicerçada pela crítica e pela capacidade analítica em realizar interfaces com outros domínios do conhecimento, tal como a história, a filosofia, a biologia, entre outros. Por outro lado, o autor apresenta fortes contornos inovadores em suas interpretações dos fenômenos sociais, o que suscitou importantes interlocuções com diversos aportes teóricos norteadores da época. Devido a essa característica, variados autores reforçam a ideia de que Elias não se restringe apenas ao pensamento sociológico, pois suas análises apresentam notável base interdisciplinar (COSTA, 2017).

Segundo Sarat e Sobrinho (2017), com uma robusta formação erudita e de tradição judaica, Elias teve que refugiar-se primeiro para França e, posteriormente, para a Inglaterra, tendo vivido, inclusive em sua própria família, os horrores da Guerra. No entanto, teve um reconhecimento tardio de sua obra, sendo considerado por muitos autores como um ‘outsider’ de seu tempo. Foi sobretudo após seu falecimento que seus estudos começaram a se disseminar até galgar proeminência e importância crucial ao pensamento social moderno, contribuindo com a fundamentação do campo de estudos sociológicos, bem como servindo de

base para muitos dos pesquisadores sociais contemporâneos, tendo influenciado diversas escolas de pensamento.

De acordo com Elias (1994a; 1970) uma das questões fulcrais do pensamento nas ciências sociais é compreender analiticamente de que modo e por quais razões os indivíduos estão ligados entre si, por meio das configurações dinâmicas específicas. O conceito de configuração (ou figuração, dependendo da tradução), sob o ponto de vista sociológico, apresenta implicações para uma série de desdobramentos na compreensão do ser humano e da sociedade. Tamanha é essa estruturação conceitual e analítica elaborada por Elias que autores como Costa (2017), por exemplo, asseveram que a teoria eliasiana pode ser considerada como uma “sociologia configuracional”. Em outras palavras, considera-se que o conceito de configuração “possibilita a reformulação até mesmo do próprio significado de sociologia” (COSTA, 2017, p. 36).

Além disso, essas configurações são estruturadas no bojo de representações que refletem a própria organização social na qual estão inseridas. Nesse sentido, a compreensão dos processos configuracionais dentro do campo da formação de professores de Educação Física deve estar atrelada à análise de sua organização histórica a qual é permeada, grosso modo, pelo processo de academicização, isto é, do desenvolvimento de processos formativos articulados cada vez mais com a estrutura acadêmica disciplinar vinculada à institucionalização da ciência como vetor determinante para que a formação pudesse ser legitimada, lotada na universidade e na constituição da ciência moderna como seu eixo norteador.

Para o autor, a configuração pode ser compreendida como elemento articulador da sociologia com outros campos de estudo (ELIAS, 1993). Nesse sentido:

Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais em um bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis. Mas os habitantes da aldeia, da cidade ou da nação, também formam configurações embora, neste caso, as configurações não se possam perceber diretamente, porque as 2 cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. (ELIAS, 1970, p.143).

Em suma, podemos compreender que a teoria desenvolvida por Norbert Elias é extremamente rica e abrangente, possibilitando uma série de análises sociológicas fundamentadas em conceitos tais como configuração, teias de interdependência e do processo civilizador – este último sendo considerado possivelmente como seu trabalho mais conhecido. Inclusive, o autor desenvolveu, em colaboração com outro sociólogo, a exemplo de Eric



Dunning, importantes análises no campo da sociologia do esporte, a partir do conceito do processo civilizador, na obra “A busca da excitação” (ELIAS; DUNNING, 1992). Em linhas gerais, o autor advoga que a análise sociológica necessita levar em consideração que a sociedade é formada por indivíduos que, por sua vez, formam a sociedade. Assim, de acordo com o autor:

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Conceitos como família ou escola referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras (ELIAS, 1970 p. 13-14).

Nesse sentido, Elias (1970) aponta que o conceito de configuração está relacionado às estruturas constitutivas da sociedade. Estas estruturas são formadas por meio de relações de interdependência entre os indivíduos que estão simultaneamente inseridos em um meio social. Dessa forma, as pessoas são orientadas e unidas umas às outras de diversos modos, constituindo teias de interdependência ou configurações que podem ser de diferentes tipos, tais como família, escola, cidades, etc. Além disso, como ressalta Ribeiro (2010), a visão processual da teoria configuracional de Elias permite compreendermos as dinâmicas das inclinações individuais que levam diferentes indivíduos a comporem as sociedades, a partir das relações de interdependência. A representatividade dessa teorização se refere justamente ao fato de se levar em consideração os sentimentos e padrões de comportamentos individuais da mesma forma e em igualdade de condições com a análise da macroestrutura social vigente (RIBEIRO, 2010).

Norbert Elias galgou uma estrutura analítica extremamente proeminente sobre o ponto de vista de se compreender a relação entre indivíduo e sociedade e suas configurações. Tamanha é sua importância conceitual que diversos autores, entre os quais podemos citar, entre outros tantos, Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman, por exemplo, fazem uma série de alusões ao ‘pensamento eliasiano’ em suas vastas obras. Bauman (2011), exemplifica a célebre análise sobre o trabalho “A sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994a) ao relatar:

A feliz expressão de Elias acerta na mosca e não pode ser melhorada quando se trata de explorar e narrar a questão da individualidade. Ela coloca de lado os problemas de Hobbes e de Spencer, que mantiveram diversas gerações de pensadores sociais ocupados, ao mesmo tempo que os estimulavam a olhar na direção errada. Em vez disso, ela traz para o centro das atenções o fato de que é a “sociedade” que transforma (ou não, dependendo do caso) os seres humanos em *indivíduos*, em vez de ser um milagroso antídoto ao veneno terminal da individualidade inata e imaculadamente concebida, ou “natural”, como queria Hobbes, ou o inimigo mortal do indivíduo, como insistiria Spencer (BAUMAN, 2011, p. 115, grifo do autor).

Ainda dentro desse ponto de vista, Bauman (2011) insista na ideia de que Norbert Elias apropriou-se de uma compreensão muito profícua ao vincular a configuração social a partir das relações entre sociedade e indivíduo. Valorizando-se o pensamento eliasiano e, reconhecendo sua influência, apesar das possíveis divergências entre os autores, Bauman (2011) arremata:

O que chamamos “sociedade” é responsável por sermos vistos como predominantemente idiossincráticos ou como entidades seriais, ou por subordinarmos nossas estratégias de vida (de modo consciente ou não) à afirmação e ao cultivo da idiossincrasia ou da “conformação à espécie”. E, o que é engraçado (ou nem tanto, afinal, sendo tão comuns as imitações pela coruja dos hábitos de Minerva), para dizer “sociedade” e “pensar a sociedade” já se precisa estar bem avançado na rota da individualidade, conhecer o sentimento de “ficar órfão”, privado de guias e guardiões, e abandonado com mapas no bolso e instrumentos vergonhosamente inadequados na caixa de ferramentas particular (BAUMAN, 2011, p. 115).

O conceito de configuração pode ser utilizado nas análises de quaisquer que sejam as possibilidades de formação de conexões e teias de interdependência, ou seja, em grupos relativamente pequenos ou em agrupamentos maiores. Assim sendo, o Elias critica o pressuposto de que as sociedades apresentam fronteiras e limites bem delimitados e especificáveis, uma vez que as cadeias de interdependência escapam das delimitações e definições abrangentes. Além disso, algumas destas cadeias são também muito mais complexas que outras, por serem maiores e mais diferenciadas, exigindo análises igualmente complexas e não reducionistas.

Respaldadas por um conjunto significativo de estudos e pesquisas cujo aporte teórico se institui a partir das ideias de Norbert Elias, Areias e Marques (2013, p. 15) salientam que a perspectiva configuracional exige um pensamento dinâmico e complexo, uma vez que “a relação entre indivíduo e sociedade só pode ser compreendida através da multidimensionalidade das relações sociais”. Segundo as autoras, a complexa teia de redes que constitui o processo contínuo e dinâmico das interações sociais é geradora de transformações permanentes. Os indivíduos, inseridos nessa complexidade, são encarados então como participantes, delineadores (em maior ou menor grau) em se operar transformações na sociedade (AREIA; MARQUES, 2013). Ainda de acordo com as autoras:

Palavras como interdependência, relação, rede e teia são centrais no pensamento *Eliano* e dão lugar a uma teoria central da sociologia que se aproxima da empiria e proporciona fundamento teórico à construção de um alicerce para refutar, corrigir e transformar a compreensão das configurações do viver no mundo. Uma constante do pensamento do autor é a convicção de que “o homem é obra do próprio homem” e a rede de interdependências é o

que os liga, formando elas o nexo do que ele designa por configurações, isto é, o conjunto de pessoas mutuamente dependentes. Por isso, refuta as polarizações clássicas entre abordagens individualistas e holistas, causalistas e dualistas. Além disso, cria um paradigma que une estas perspectivas opostas através de um quadro de inteligibilidade sobre as sociedades complexas e paradoxais, abertas à criação e recriação de formas organizacionais, resultado da necessidade de se criarem abordagens inovadoras com maior potencial de adaptação a um ambiente turbulento e em mudança e mais harmonizados com processos de auto-transformação continua (AREIAS; MARQUES, 2013, p. 14, grifo das autoras).

A consideração das dinâmicas e especificidades da configuração dos professores, enquanto grupo social estabelecido historicamente permite então uma série de reflexões à luz da teoria de Norbert Elias. Estas análises, por sua vez, devem necessariamente considerar as teias de interdependência e o envolvimento deste grupo social com os demais, bem como suas relações de poder e dos jogos de competição, por exemplo, do grupo dos professores com o grupo governamental responsável pelas políticas públicas na área da educação, ou então as relações que este grupo constituído de docentes apresenta com as demais profissões, sobretudo aquelas de maior prestígio social e que possuem claramente estabelecidos um corpo de conhecimentos apropriados para si e reconhecimento perante a sociedade.

Embora Norbert Elias não tenha desempenhado estudos sistemáticos inserido especificamente no contexto educacional, muitas de suas concepções e teorias têm contribuído com o desenvolvimento de reflexões críticas acerca dos processos educativos presentes na sociedade e os condicionantes sociais relacionados. De acordo com Sarat e Sobrinho (2017) foi apenas nos últimos 20 anos que os principais trabalhos de Elias passaram a ser publicados em língua portuguesa e, com isso, disseminou-se também pelo Brasil. Para os autores:

Suas teorias se tornaram conhecidas em alguns cursos de graduação e se constituíram em referência teórica em dissertações, teses e publicações científicas, tratando dos mais variados temas, desde a constituição, o lugar e a relação entre os Estados nacionais nas sociedades modernas, até os processos de violência no esporte, e, mais recentemente, no campo da educação (SARAT; SOBRINHO, 2017, p. 1212).

Podemos citar, entre outras coisas, que a vasta obra de Elias tem procurado encontrar ressonância nas relações sociais presentes no campo educativo e na própria compreensão de apropriação da cultura em suas diversas interfaces. Assim, entre outras questões, tem-se procurado compreender aspectos tais como os sentidos e significados do que é ser professor (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011), a compreensão da formação do

indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura (LEÃO, 2007) e o papel da disciplina e do controle das emoções nas pedagogias modernas (BRANDÃO, 2003).

Ao analisarmos os processos de profissionalização docente e suas configurações, temos um panorama que apresenta inúmeras vicissitudes uma vez que apesar de investimentos para que a carreira docente possa se tornar uma profissão com uma clara base de conhecimento que sirva de sustentação e legitimação, indo além de ser apenas um ofício, muitos são ainda os desafios a serem superados. Essas implicações, entre outras ações de proletarização e precarização do trabalho dos professores, apresentam um campo de tensões complexo e que envolve diversos grupos sociais, os quais relacionam-se a partir das teias de interdependência, das posições ocupadas dentro dos grupos sociais e das relações de poder que emergem dessas interações.

Com efeito, compreender como são desenvolvidos os processos formativos dos profissionais que atuam diretamente inseridos dentro do campo escolar é fundamental para a análise reflexiva de como são configuradas socialmente as relações entre os diferentes agentes sociais que interagem entre si, a exemplo dos docentes responsáveis pela formação nas universidades, os professores nas escolas (formados pelas diferentes Instituições de Ensino Superior), as equipes gestoras escolares, os alunos, os pais e responsáveis etc. Esse processo requer que sejam aprofundadas pela literatura acadêmica novas compreensões acerca de como tem sido desenvolvidas as ações no âmbito da formação profissional nos mais diversos componentes curriculares que compõem os currículos da Educação Básica, entre eles, a Educação Física. Na próxima seção, analisaremos de forma mais específica alguns desses desdobramentos, buscando relacioná-los à luz do referencial eliasiano.

### **AS IDADES DO ENSINO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA: do paradigma artesanal ao profissional**

Embora não tenhamos como pretensão realizar um resgate da gênese histórica dos conceitos de formação e suas diferentes perspectivas, uma vez que fugiríamos do delineamento do objetivo central desse ensaio, compactuamos com Tardif (2013), quando o autor apresenta de forma resumida e didática as “Idades do Ensino”. Para o autor, os diferentes processos históricos que constituíram o ensino e, conseqüentemente, a formação, apresentam três períodos diferenciados. O primeiro é intitulado “idade da vocação” (séculos XVI à XIX) e representa o forte vínculo com a tutela religiosa, no qual o ato de ensinar era considerado como uma “profissão de fé”, bem como com caráter missionário e moralizante,

com o processo de ensino e aprendizagem em uma visão artesanal, isto é, aprendia-se com uma pessoa mais experiente por meio da observação e vivência prática concomitante à introjeção dos valores morais correspondentes.

Nesse delineamento, para Tardif (2013) o segundo período abrange a “idade do ofício” (séculos XIX e XX) e tem como marco o processo de obrigatoriedade da escola pública e seu vínculo com o Estado, com as relações deixando de ser vocacionais para serem contratuais e salariais, sendo necessária formação especializada (escolas normais e, posteriormente, o ensino superior), estando ainda presente em boa parte dos países. Essa idade ganha proeminência a partir dos processos de secularização das sociedades industriais, as quais vão paulatinamente afastando-se da grande ingerência religiosa. Passa-se de um modelo vocacional para uma visão de ofício, no qual ainda prevalece certos “dons naturais” e aptidões como elementos centrais para aqueles que gostariam de se tornar professor.

Finalmente, apoiados na conjuntura analítica proposta por Tardif (2013) podemos compreender que o terceiro período abarca a denominada “idade da profissão” e corresponde à busca pela consolidação do estatuto profissional do ensino, bem como o reconhecimento de uma base de conhecimentos que o sustente e legitime, buscando: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar da idade do ofício para a da profissão; 3) construir uma base de conhecimento. É um processo mais recente, cujo marco tem-se demonstrado apenas há aproximadamente trinta anos, de forma que não tem acontecido linearmente e nem mesmo pode ser compreendido como vigente em todos os países e contextos.

Gauthier et al. (2013), por sua vez, complementam essa construção analítica ao compreenderem e relacionarem em cada uma das idades do ensino diferentes visões acerca dos entendimentos sobre saberes que compõem cada um dos momentos históricos das “idades do ensino”. Nesse sentido, os autores assinalam que esse processo pode ser perspectivado em três etapas, denominado por eles de: “ofício sem saberes”; “saberes sem ofício”; e “ofício feito de saberes”. Os autores partem do pressuposto de que a docência como profissão deveria considerar o que o professor é como sujeito e faz como trabalho, não se ignorando as disciplinas escolares e a cultura escolar constituída historicamente (GAUTHIER et al., 2013).

Assim sendo, na primeira etapa, denominada de um “ofício sem saberes”, a pessoa se forma a partir da observação de mestres experienciais e pela tentativa erro. Os saberes tácitos estão presentes nessa aprendizagem artesanal (RUGIU, 1999) em que para ensinar basta ter experiência, bom senso, conteúdo. Tardif (2013) assinala justamente que esse período corresponde com a idade do ensino como vocação, uma vez que nessa configuração, para ensinar era preciso gostar de crianças, estar a serviço de um chamamento espiritual e

vocacional, enfim, ter ‘dom’. Dessa forma, como vimos, as interações vão se dar na direção de se estar a serviço de uma causa, uma missão (TARDIF, 2013) na formação da comunidade (espiritual).

Entretanto, com a formação das republicas ocidentais, o ensino é alçado à condição de ocupação, passando a ser regrado em termos de contrato de trabalho, bem como por uma base científica que possa lhe dar sustentação. Gauthier et al. (2013) denominam essa fase de “saberes sem ofício”, uma vez se parte de conhecimentos científicos, visando fundamentar a prática pedagógica, mas esses não foram construídos no interior da docência como profissão. Analogamente, trata-se da idade do ensino como ofício de Tardif (2013), uma vez que se passa a ter uma base de conhecimentos fornecida pelas ciências da educação, bem como de ordem disciplinar (academização), mas os estágios e as práticas de ensino continuam a se desenvolver pela tentativa e erro. Nessa perspectiva é muito comum ouvir narrativas tais como: “eu aprendi a ensinar, ensinando”. Nesse paradigma, salienta Tardif (2012) não deixa de entrar em cena outro debate: o dos teóricos com os práticos que será explorado mais para frente e que causou grandes implicações nas ciências da educação nos últimos anos.

Finalmente, Gauthier et al. (2013) retratam a perspectiva denominada de “ofício feito de saberes”, no qual se concebe que a docência como profissão é formada por um corpo de saberes que fundamentam aquilo que o professor é e faz. Alicerça-se na idade da profissão de Tardif (2013), sendo um dos principais projetos de desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, apesar dos inúmeros desafios ainda em voga. Baseia-se na consideração de que vários saberes são mobilizados pelo professor, formando uma espécie de “reservatório” no qual o docente se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. De forma didática, Gauthier et al. (2013) representam os seguintes núcleos de saberes docentes:

QUADRO 1: Reservatório de saberes baseado em Gauthier et al. (2013)

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (Jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier et al. (2013).

Um dos principais marcos dentro do paradigma da profissionalização do ensino é que se reconhece tanto os saberes acadêmicos e dos especialistas quanto os saberes

experienciais e da tradição pedagógica, mas se coloca como divisor de águas os saberes da ação pedagógica na qual o futuro professor ou o docente em exercício precisa fundamentar as suas rotinas e práticas pedagógicas cientificamente, bem como torna-las públicas. Tardif (2013) reconhece que nessa perspectiva se sai de um programa curricular acadêmico de formação para um programa curricular profissional, no qual se concebe a universidade e a escola como lugares de formação. Rompe-se assim com a visão aplicacionista que durante muito tempo assolou as ciências da educação, a qual compreende que a universidade, isto é, o campo acadêmico, é lugar de formação e a escola, ou seja, o campo profissional, é o local de mera aplicação de teorias e constructos científicos.

A docência como profissão passa a ter como fundamentação ao menos duas ações distintas. A primeira advém da sociologia das profissões, na qual se concebe a profissão como um método de controle do próprio trabalho (FREIDSON, 1998) composto por um corpo de conhecimentos que dá sustentação a sua prática. Como expressão desse novo momento se tem o Movimento de Profissionalização do Ensino (HOLMES GROUP, 1986) que, ao apresentar um relatório sobre os professores nos Estados Unidos, vai reivindicar a necessidade de eles terem uma formação de alto nível (universitarização e academização), serem melhor formados e ascenderem a uma carreira (instrutores, professores profissionais, profissionais de carreira). Entre os signatários desse movimento se encontra Shulman (1986), que propõe a necessidade de uma base de conhecimentos (conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico, conhecimento pedagógico do conteúdo específico, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto) para a formação dos professores.

A outra mediação oriunda dessa perspectiva vem marcada pela ideia de uma epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) levada para o magistério de outra área, a artística, a partir da observação de profissionais experientes em sua reflexividade. Aqui, a questão mais significativa está no fato de se reconhecer que os professores possuem uma racionalidade, um tipo de conhecimento/saber que emerge justamente de suas rotinas e práticas de trabalho as quais transmutam-se, como assevera Schön (2000) em saberes pragmáticos, tácitos, artísticos e muitas vezes até intuitivos e que são fundamentais ao exercício profissional. Compreende-se que a prática produz saberes não sendo meramente a aplicação de conhecimentos advindos de outros contextos. Analisaremos essa prerrogativa de forma mais aprofundada na próxima seção, pois ela se constitui como nefrágica na perspectiva da profissionalização.

Nesse contexto, em se tratando da profissionalização do ensino, Tardif (2013; 2012) apresenta a ideia de se pensar o magistério como uma profissão que possui um corpo de saberes, assim como propõem Gauthier et al. (2013). A mobilização desses saberes

profissionais em ação, na situação concreta de prática pedagógica, é o que origina e fundamenta a epistemologia da prática profissional que pode incluir em seu desenvolvimento a abordagem ecológica de ensino, momento em que se passa a considerar todo o entorno que envolve a ação didática, da mesma forma que se considera a análise de ensino e a gestão da aula inseridos na esfera da cultura escolar. Tem-se no trabalho docente o elemento centralizador dos saberes desenvolvidos na formação de professores.

Ao se pensar nas Idades do Ensino e suas implicações à formação docente, inseridos na esfera da compreensão das configurações de Elias, podemos assumir que na idade da vocação a formação apresentava os contornos de um aprendizado artesanal, por meio do exemplo dado pelo professor/formador e do aprender fazendo próprio das ações artísticas e com certa perspectiva intuitiva. Na idade do ofício, por sua vez, a égide científica vai paulatinamente tornando-se centralizadora, de modo que se buscou legitimar o processo de ensino e aprendizagem por meio de um amplo arsenal de conceitos e fundamentos advindos das mais diversas disciplinas científicas e sua aplicação na prática profissional. No que tange a configuração da idade da profissão, embora evidentemente não venha a negar as contribuições da ciência no bojo do processo, busca-se romper com a visão aplicacionista própria da idade do ofício, a qual procurava formar professores que pudessem aplicar os conceitos e procedimentos aprendidos em suas formações.

Resguardadas as devidas e evidentes diferenças, parte desse processo de profissionalização docente acaba por se desenvolver de forma semelhante à constituição da gênese da profissão naval a partir da análise de Elias (2007) acerca da formação de oficiais da marinha inglesa entre os séculos XVI e XIX. De acordo com o autor, o conceito de profissão naval destaca a formação especializada pautada na prática, por meio das experiências advindas da contínua formação a bordo dos navios. Esse aprendizado pela prática apresentava conflitos com a formação recebida por parte dos oficiais, focada na aplicação dos conhecimentos matemáticos sobre navegação, cartografia e balística, distanciando-se da dimensão mais imediata das batalhas, as quais, por sua vez, valorizavam um “saber” adquirido por meio do treinamento que se aproximasse tanto quanto possível das ações bélicas reais (ELIAS, 2007).

Embora o terreno da formação de professores não seja por definição literal “belicoso”, vemos nesse exemplo apresentado por Elias (2007) indícios da estrutura formativa artesanal do “aprender fazendo” e “aprender observando”, guiado pela figura representativa do “mestre” (autoridade), tão presente nas “escolas de ofício” (RUGIU, 1999). Essa alusão à idade da vocação com perspectivas artesanais era conflituosa com a formação com bases



científicas e caráter aplicacionista presente na idade do ofício no qual o lugar da prática nos processos formativos vai tornando-se cada vez mais diminuto. O paradigma da profissionalização, por sua vez, busca trazer novos olhares sobre a prática, inclusive procurando valorizá-la dentro dos currículos na formação docente, apesar de ser ainda um desafio compreender suas dificuldades e potencialidades, uma vez se tratar de um processo ainda em construção.

A partir da perspectiva da teoria configuracional, podemos compreender que cada uma das idades do ensino apresentou configurações diferentes entre os agentes inseridos no campo da formação docente. As teias de interdependência na idade da vocação consideravam uma proximidade maior entre formador e pessoas em formação, apesar da ampla autoridade do primeiro sobre os segundos tendo em vista o caráter até certo ponto “místico” representado pela figura formativa, a qual deveria ser seguida e até “copiada”. Já na idade do ofício, a configuração transformou-se a partir da dinâmica dos vínculos contratuais e do papel do Estado no processo regulando e legitimando as funções. O papel do formador continuou bastante proeminente, mas agora mais fortalecido pelo conjunto de conhecimentos científicos que deveriam ser aprendidos e aplicados na prática profissional. Há nesse processo novas teias de interdependência entre os agentes.

De forma semelhante, a configuração necessária à idade da profissão requer novas estruturas, tendo em vista o caráter de valorização da prática profissional e de elevação do estatuto da docência. Nesse direcionamento, apresentamos ao menos três condições necessárias dentro desse processo na perspectiva da profissionalização:

- 1) A formação inicial deve ser repensada para que seja menos disciplinar e mais voltada à aprendizagem da profissão como um todo, compreendendo assim novas dinâmicas sociais, novos atores, novos processos e outros lugares de formação que não se restrinjam apenas ao campo acadêmico, mas que possam abarcar a escola e suas especificidades como *locus* de formação profissional;
- 2) A aproximação dos diferentes atores que colaboram com a formação é condição *sine qua non* desse processo (professores do ensino superior, docentes das escolas, equipes gestoras, administração pública, etc.). Trata-se de se repensar a lógica e a estrutura das inter-relações entre os diferentes agentes no campo social para processos menos hierarquizados e mais dialógicos. A formação continuada ganha contornos de valorização ainda mais proeminente nesse processo;
- 3) A valorização dos professores iniciantes e o acompanhamento constante dos docentes com mais tempo de serviço é fundamental para se compreender como é

desenvolvido a aprendizagem da profissão durante a prática profissional. Não se deve entender que a carreira docente está alicerçada em uma estrutura configuracional estática, muito pelo contrário. Há um dinamismo nas diferentes etapas da carreira que modificam as relações e interações configuracionais e precisam se melhor compreendidas sob o ponto de vista sociológico.

No entanto, especificamente no que corresponde à Educação Física, conforme analisado anteriormente, Betti e Betti (1996) consideram que os currículos dos cursos de formação nesse domínio do conhecimento passaram de uma visão tradicional-esportivista, com forte delineamento de formação artesanal, baseada na prática, para um modelo de orientação técnico-científica, baseado nas evidências do âmbito acadêmico e na aplicação dos postulados científicos. Consideramos importante incluir, a partir de uma visão contemporânea, estruturas formativas baseadas em currículos profissionais, arraigados ao movimento de profissionalização do ensino, o qual permeia novos processos configuracionais que necessitam de maiores análises e proposições dentro da Educação Física. A partir dessa nova configuração necessária à formação profissional emerge a necessidade de novas compreensões acerca da prática pedagógica e de como ela pode ser desenvolvida nos processos formativos no que tangencia a formação profissional no campo da Educação Física. Essa é a nossa intenção no último item de nossa análise.

### **A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas possibilidades para profissionalização do ofício de professor**

A perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional na literatura acadêmica encontra eco em autores como Schön (2000), Tardif (2012), Tardif, Lessard e Gauthier (2001), entre outros. Em síntese, busca apresentar um paradigma alternativo ao problema da racionalidade técnica, isto é, a perspectiva de que é a ciência clássica tradicional que deve legitimar as ações profissionais e, assim, ser a base dos processos formativos. Em oposição, procurou-se compreender os limites dessa visão aplicacionista, uma vez que ela desconsidera os contextos de incerteza, singularidade e conflito de valores nos quais as práticas profissionais estão fundamentadas (SCHÖN, 2000). É nesse sentido que o paradigma da racionalidade prática apresenta novas perspectivas à formação profissional, pois compreende que a prática não se trata de um local de aplicação de teorias científicas, mas de *locus* de produção de saberes, conhecimentos, competências e habilidades específicas ligadas às

dinâmicas de trabalho e ao contexto laboral com as quais estão vinculadas, exigindo, dessa forma, novas configurações entre seus agentes.

Tardif (2012, p. 255) propõe como definição de pesquisa para o conceito de Epistemologia da Prática Profissional o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o autor, esse conceito encontra-se no cerne do movimento de profissionalização do ensino, pois se apresenta como um novo paradigma para a formação e a prática profissional tendo em vista que profissionalizar significa reformular os fundamentos epistemológicos do ofício docente, implicando em profundas alterações na preparação e atuação para o magistério (TARDIF, 2012).

De acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (2001), a perspectiva dessa nova Epistemologia da Prática Profissional é baseada no princípio de que a prática constitui em si mesma um lugar autônomo e original de formação, implicando características específicas. Para os autores, a formação de professores deve compreender as nuances e especificidades da prática profissional, pois ela é permeada por uma realidade própria, largamente independente das construções teóricas, isto é:

Local tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é cada vez mais considerada numa instância de produção desses mesmos saberes e competências; neles integrando uma parte da formação, a prática torna-se um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Esta visão rompe profundamente com o modelo tradicional que separava claramente uns dos outros os locais de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 26).

O deslocamento da perspectiva da formação inicial focalizada na prática profissional não significa que a formação docente deve se tornar uma instância de reprodução de ações já existentes onde impera o pragmatismo e as ações realizadas de modo irrefletido. Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001) essa visão epistemológica significa que a inovação, o espírito crítico e os preceitos teóricos devem levar em conta os condicionantes reais no exercício da profissão, o que historicamente nem sempre foi a tônica dos processos formativos de professores.

No caso da Educação Física, Rufino, Benites e Souza Neto (2017) consideram que historicamente, o desenvolvimento do trabalho docente sofreu inúmeras críticas, haja vista os processos de desvalorização pelos quais esse componente passou ao longo do tempo. Nesse sentido, há ainda o reconhecimento de que a Educação Física apresenta pouca legitimidade social, muitas vezes entendida como “atividade” e não como componente curricular

obrigatório, por exemplo. Essa situação pode ser compreendida por uma série de ações, a exemplo da possível retirada dessa disciplina no currículo do Ensino Médio e o debate aflorado a partir dessa situação. Sendo assim:

A valorização dos saberes dos professores como núcleo gerador de sentidos de suas práticas pode ser uma das possibilidades de reversão do quadro apresentado (...). Nesse sentido, compreende-se que enquanto parte dos saberes dos professores advém de diferentes fontes tais como a formação, a experiência e o currículo (os quais apresentam importantes implicações no processo de construção do conhecimento), outra parte é gerada durante o desenvolvimento da prática profissional. Esta, por sua vez, engendra um amálgama de construção, mobilização e ressignificação de saberes que são fundamentados a partir da epistemologia que se ancora na prática (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017, p. 400-401).

Assim, apresentamos de forma sintética ao menos cinco eixos nos quais a consideração do conceito de Epistemologia da Prática arraigado ao paradigma da racionalidade prática poderia propiciar e fomentar um fértil debate para o campo da Educação Física, tendo em vista a consolidação de novas configurações às dinâmicas formativas vigentes até o presente momento:

- 1) Na formação inicial, por meio de processos formativos mais alicerçados na prática profissional, dinâmicas menos disciplinares e aproximações entre os contextos de formação e prática;
- 2) Na formação continuada como forma de compreender os saberes produzidos na prática, oferecer subsídios e trocas entre os contextos formativos e da prática profissional e entendimentos mais claros entre os processos que corroboram com o desenvolvimento profissional ao longo do tempo;
- 3) Para a valorização da prática profissional e da identidade docente, por meio do reconhecimento dos saberes produzidos na prática, da geração de sentidos e significados do que é ser professor e da compreensão das configurações a eles envolvidos;
- 4) Na pesquisa científica no campo educativo, através de processos que valorizem as ações docentes e propiciem parcerias na construção coletiva de possíveis respostas aos dilemas, contingências e condicionantes da prática profissional;
- 5) Para a elevação do *status* profissional, como forma de contribuir com o desenvolvimento de processos que aludem à perspectiva da profissionalização do ofício docente.

Evidentemente, são inúmeros os desafios para o processo de legitimidade da profissionalização do trabalho dos professores dos mais diversos componentes curriculares, os quais a Educação Física também se insere. Todavia, entendemos que as possíveis reformas nas políticas educacionais e a própria efetividade do movimento de profissionalização do ensino só podem se concretizar caso haja uma transformação configuracional nas inter-relações entre os diferentes agentes inseridos no campo social. Partindo-se de algumas prerrogativas apresentadas por Norbert Elias, consideramos que a mudança paradigmática do ofício docente de uma estrutura artesanal, baseada na ideia de ofício (saberes sem ofício, ofício sem saberes), para a estruturação profissional (ofício feito de saberes) necessita de uma transformação na configuração das inter-relações as quais, como vimos, ainda não tem se mostrado efetiva, apresentando-se como um importante desafio a ser superado por todos os agentes inseridos na esfera social que interagem através das dinâmicas e teias de interdependência.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** algumas possibilidades de desenvolvimento formativo centradas na prática profissional e suas novas configurações

Retomando nosso objetivo, permeados pela análise configuracional, procuramos analisar o processo de configuração do campo da formação de professores de Educação Física a partir de suas implicações entre dois paradigmas formativos, o artesanal e o profissional, e seus desdobramentos para a compreensão de prática oriunda dessa estruturação. Para isso, buscamos apresentar uma análise que contemplasse tanto o entendimento da teoria configuracional de Norbert Elias, quanto da formação docente na Educação Física, bem como apresentando possíveis relações e novas compreensões a partir da conceituação de Epistemologia da Prática Profissional advinda do paradigma da racionalidade prática.

As relações estabelecidas com cada um desses conceitos demanda esforços analíticos no sentido de buscar fundamentar suas compreensões sem perder de vista as especificidades entre eles. Nesse sentido, não tivemos como intenção apresentar uma proposição teórica pronta e acabada sem o cuidado de compreender e contextualizar os diferentes conceitos envolvidos em suas próprias particularidades. Assim, procuramos ampliar as visões sobre formação docente na Educação Física tendo em vista o elemento norteador da profissionalização do ensino procurando, na medida do possível, estabelecer inter-relações com alguns aspectos conceituais eliasianos. Trata-se de uma ação que requer que se compreenda as especificidades de cada conceito para que não se viabilize relações

equivocadas ou diálogos entre autores de diferentes matrizes de conhecimento, estabelecidos sem os cuidados teórico-metodológicos necessários.

Evidentemente, há inúmeros elementos que condicionam e impactam a consolidação da profissionalização dos professores de modo geral e na Educação Física de forma específica. Embora a configuração do campo formativo esteja no cerne de boa parte dos desafios presentes atualmente, outros inúmeros elementos devem compor o rol de problematizações acerca desse processo, a exemplo dos problemas advindos das políticas educativas vigentes. Apesar disso, algumas alterações na esfera formativa perpassam a compreensão de novas configurações que estabeleçam relações maiores de cooperação entre os diferentes agentes do processo.

O dinamismo com que as inter-relações são desenvolvidas entre indivíduo e sociedade é um elemento chave para se pensar a transformação das configurações estabelecidas no campo da formação e da prática profissional no contexto educativo na área da Educação Física. Esse entendimento repercute em um elemento fulcral da análise social e se transmuta como uma importante e proeminente contribuição de Norbert Elias e que precisa ser melhor explorada tanto pelos segmentos advindos do campo acadêmico (pesquisadores, docentes e formadores do ensino superior, entre outros), quanto do campo político (os políticos e desenvolvedores de políticas públicas na esfera educativa), assim como do campo profissional (os agentes inseridos no contexto educativo da Educação Física, tal como os professores desse componente curricular obrigatório).

Entender que o desenvolvimento profissional se faz no exercício da profissão não deve ser visto como uma forma de desconsiderar a importância da formação profissional no campo da Educação Física nem de esvaziar conceitualmente o contexto formativo no que corresponde às inúmeras contribuições produzidas pela comunidade acadêmica. A valorização da prática não deve ser confundida com a negação dos pressupostos científicos historicamente criados e consolidados, desde que se rompa com a configuração do paradigma aplicacionista ainda muito presente no interior da realidade social.

Por outro lado, a idade da profissão e os saberes que lhe são constituídos, requer que sejam compreendidas novas configurações aos processos formativos que possam propiciar formas mais coerentes de ação baseadas na realidade da prática profissional. A aproximação entre os campos da formação (universidade) e prática profissional (escola) é fundamental para essa nova estrutura configuracional arraigada à ideia de Epistemologia da Prática Profissional. Essa constatação necessita de novas perspectivas e proposições tendo em vista o desenvolvimento da prática profissional dos professores desse componente curricular.

Sem a superação desse paradigma, o projeto de profissionalização tende a ser apenas mais uma acepção teórica hipotética, um sonho idealizado cuja possibilidade de concretização permeia apenas o imaginário social utópico de uma parcela dos agentes inseridos nessa dinâmica rede de interdependência configuracional.

## Referências

AREIAS, H.; MARQUES, A.P. Redes e reconfiguração organizacional: o contributo de Norbert Elias. **Configurações: Revista de Sociologia**, Braga, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2013.

BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15. 1996.

BRANDÃO, C. da F. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 172, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho, Seção 1. p. 8-12, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP, n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE, n. 7**, de 31 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

COSTA, A.O. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações: Revista de Sociologia**, Braga, v. 19, n. 1, p. 34-48, 2017.

ELIAS, N. **A Condição Humana**. Lisboa: DIFEL, 1991.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N. **Escritos & Ensaio 1: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – volume 1: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994c.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, N. **The Genesis of the Naval Profession**. Dublin: University College Dublin Press, 2007.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: O breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers: a Report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. Abingdon: Routledge, 2010.

LEÃO, A.B. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, L.S. **Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias**. 273f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SARAT, M.; SOBRINHO, R.C. Apresentação da Seção Temática – Norbert Elias e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1211-1215, out./dez. 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.