

Universidade do Estado do Pará

Centro de Ciências Sociais e Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado



Robson dos Santos Bastos

**A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR:
implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**

Belém – Pará
2013

Robson dos Santos Bastos

A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR:
implicações na Organização do Trabalho Pedagógico

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa de Formação de Professores, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Política Educacional.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

Belém – Pará
2013

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação – UEPA – Belém - Pará

B324f Bastos, Robson dos Santos

A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico / Robson dos Santos Bastos; Orientadora: Marta Genú Soares – Belém, 2013.

198 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

1. Professores – Formação. 2. Educação Física. 3. Plano de Formação de Professores da Educação Básica. 4. PAFOR I. Soares, Marta Genú. (Orient.) III. Título.

CDD 21^a ed.: 371.12

Robson dos Santos Bastos

A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR:
implicações na Organização do Trabalho Pedagógico

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa de Formação de Professores, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Política Educacional.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

.....
Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki – Examinador Externo – UFJF
Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

.....
Prof^a. Dr^a. Albêne Lis Monteiro – Examinadora Interna – UEPA
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Examinada em: 31/ 10/ 2013.

Belém – Pará
2013

Aos meus pais, Roberto Amador Bastos e Eglantina dos Santos Bastos, por serem as pessoas que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e que, mesmo com todas as intempéries que a vida lhes impusera, nunca deixaram de lutar para que seus filhos tivessem acesso à educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roberto Amador Bastos e Eglantina dos Santos Bastos, sobretudo, por terem me dado a vida e me ensinado a vivê-la com dignidade, iluminando os caminhos obscuros com afeto e dedicação para que os trilhasse sem medo e com esperanças; por terem se doado por inteiro e, em certos momentos, até renunciado de seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus.

A minha companheira de vida e de luta, Zaira Valeska, pela demonstração de carinho e respeito e pelo eterno incentivo e apoio durante toda minha trajetória acadêmica e profissional; uma pessoa com a qual tenho o prazer de compartilhar não apenas sentimentos afetuosos, mas também o desafio da construção de um projeto histórico de sociedade.

Aos meus filhos Iara e Davi, por nunca terem me deixado esquecer o amor incondicional que sentem por mim; e, pela compreensão de, nesse momento, não poder ter dado a atenção que eles merecem em função da necessidade de isolamento para os estudos.

Um especial agradecimento à Rosemary Melo e à Kedima Leite, por terem contribuído para o bem-estar dos meus filhos durante meus estudos e, assim, proporcionarem a tranquilidade necessária para concluir a dissertação.

Aos meus irmãos William e Marcela e aos demais integrantes da família, por sempre torcerem pelo sucesso nessa empreitada acadêmica.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares, pela confiança depositada a mim no curso de Mestrado, pelo apoio dado durante todo meu amadurecimento teórico e, por ter aceitado o desafio de, junto comigo, desenvolver este estudo.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki e Prof^a. Dr^a. Albêne Lis Monteiro, pelas contribuições feitas na qualificação e na defesa da dissertação.

Aos companheiros históricos de luta, Hildeide Aviz, Mateus Ferreira, Marcelo Ferreira “Russo”, Ney França e Joselene Mota, que desde o início de minha trajetória acadêmica no CEDF/UEPA, sempre estiveram presentes, de alguma forma, colaborando para minha formação humana, política e profissional.

Aos militantes do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), camaradas que travam uma luta incessante contra o poder do capital na Educação Física brasileira.

Aos camaradas do Movimento Estudantil de Educação Física e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), movimentos sociais fundamentais em minha formação política.

Aos pesquisadores da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer LEPEL/UFPA, pelo exercício permanente de aprendizado sobre os princípios do materialismo histórico, teoria do conhecimento fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas professores e professoras das escolas estaduais “Lar de Maria”, “Agostinho Monteiro” e “Antônio Goldim Lins”, pelo incentivo e apoio a mim depositados.

À Universidade do Estado do Pará (UEPA), em especial aos docentes e funcionários que contribuíram para minha formação, desde a graduação até a pós-graduação no PPGED.

Aos colegas da 7ª turma de Mestrado em Educação da UEPA, em especial, Albert Cordeiro, Andreany Santos, Ângela Cristina, Cristiane Nery, Monica Dias, Nathália Cruz, Osvaldo Galdino, Talita Sá, Vitor Nery, Vivianne Nunes, pelo prazer de ter trocado experiências e aprendizados durante as aulas e os cafés da tarde.

Um especial agradecimento ao camarada e amigo Osvaldo Galdino, por ter topado, junto comigo, compartilhar a árdua, mas rica tarefa, de se apropriar de uma teoria do conhecimento até então distante dos nossos estudos, mas perto de nossa prática social; uma parceria fundamental para o processo de amadurecimento teórico.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, com críticas, sugestões, orientações e apoio à conclusão desta tarefa.

RESUMO

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**, 2013, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

O presente estudo analisa a formação do professor de Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – e suas implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física, em escolas públicas do Estado do Pará. Estudo que buscou na tradição marxiana, a teoria do conhecimento para auxiliar na análise e na síntese sobre o fenômeno investigado. Para o trato analítico, trabalhamos com as categorias dialéticas da totalidade, mediação e contradição, com o intuito de compreender o movimento do real articulado a outras categorias, científicas e empíricas, que emergiram durante a pesquisa de campo e a análise dos dados, coletados a partir de um questionário e entrevista com os professores/cursistas do PARFOR, alunos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA – e Universidade Federal do Pará – UFPA. No desenvolvimento mais geral de análise sobre os elementos constitutivos do PARFOR, identificamos a predominância de uma lógica liberal sobre a Formação de Professores, determinada por influências ideológicas oriundas de uma política macroeconômica direcionada à Educação Básica, com a justificativa da melhoria da condição econômica do país. Uma proposta baseada em um projeto histórico e em teorias educacionais e pedagógicas das competências, sustentadora de uma formação profissional fragmentada, com o intuito de manter o modo de produção atual; proposta baseada ainda na flexibilização da força de trabalho e na instrumentalização do conhecimento. Identificamos que esses elementos fazem parte dos pressupostos do PARFOR e dão continuidade às reformas educacionais iniciada na década de 1990. A partir da análise dos dados, concluímos que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas se constituem através de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica; na Organização do Trabalho Pedagógico com conhecimentos fragmentados e superficiais; na dificuldade da relação teoria/prática; e, na desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado. Além disso, a pesquisa revelou que o PARFOR/PA tem sérias dificuldades de gestão, por não atender, em sua plenitude, aos professores sem formação que estejam atuando em escolas públicas. Por fim, na perspectiva de superar as problemáticas identificadas, propomos fundamentos básicos que devem constituir uma Política de Formação de Professores, a partir de elementos essenciais para o desenvolvimento de uma formação de caráter ampliado e de qualidade.

Palavras-chave: Política de Formação de Professores. Organização do Trabalho Pedagógico. Educação Física.

ABSTRACT

BASTOS, Robson dos Santos. **The Teacher Education in Physical Education PARFOR: implications for Pedagogical Work Organization**, 2013, 198 f. Dissertation (Master of Education), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

This present study deals with the information of a physical education teacher, in PARFOR and its implications for the organization Pedagogical work, thus aimed to analyze the implications of the National Teaching Training in Educational Work of the organization of the teachers/teachers students, who work in the teaching of physical education in public schools in the state of Pará. Study sought to Marxian tradition in the theory of knowledge to assist in the analysis and synthesis of the study on the phenomenon investigated. For the analytical work dealing with the dialectical category of totality, mediation and conflict, in order to understand the movement of the actual pleadings to other categories, scientific and empirical, that emerged during the fieldwork and analysis of data collected from a questionnaire and interviews with teachers / teacher students of PARFOR, students of Physical Education and UEPA UFPA. This study of the following question: What are the implications of the National Teacher Training – PARFOR – Pedagogical Work of the Organization of teachers/teacher students who work in the teaching of physical education in public schools in the state of Pará? The empirical categories that emerged from the fieldwork were: Object of study of physical education, educational approach and knowledge of physical education. In the more general development of analysis of the constituent elements of the National Teacher Training for Basic Education identified the predominance of liberal logic on the training of teachers, which is determined by ideological influences, coming from a macroeconomic policy directed education with the basic rationale of improving the economic condition of the country, a proposal based on a historical project, based on educational theories in teaching skills, sustaining a fragmented vocational training, which are intended to maintain the current mode of production based proposition the flexibility of the workforce and the instrumentalization of knowledge. We found that these elements are part of the assumptions of the National Teacher Training for Basic Education – PARFOR – continuing the educational reforms initiated in the 1990. From the data analysis we conclude that the implications of the Organization of pedagogical work of teachers / teacher students are constituted through pedagogic practices without theoretical sustainability, the organization of educational work with fragmented and superficial knowledge, the difficulty of the theory / practice, and untying research as essential process in respect of teaching/learning. In addition, the survey revealed that the PARFOR/PA has serious management difficulties we ignore in its fullness untrained teachers or who are acting in public schools. Finally, the perspective of overcoming the identified problem we propose basic fundamentals that should be a policy of teacher education, as essential elements for the development of a larger formation of character and quality.

Keywords: Teacher Education Policy. Organization of Pedagogical Work. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Implicações das políticas educacionais para OCDE e as iniciativas brasileiras.....	56
Quadro 2 – Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos polos.....	111
Quadro 3 – Demanda por formação inicial, por URE e por disciplina.....	113
Quadro 4 – Professores que atuam de acordo com sua formação, por URE e por disciplina.	115
Quadro 5 – Quadro geral de professores com formação incompatível com as funções exercidas, por URE.....	116
Quadro 6 – Distribuição dos sujeitos quanto à faixa etária.....	159
Quadro 7 – Instituição onde atua como docente.....	159
Quadro 8 – Nível de formação antes do ingresso no PARFOR.....	160
Quadro 9 – A quanto tempo atua no magistério.....	161
Quadro 10 – A quanto tempo atua como docente na Educação Física Escolar..	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do trabalho pedagógico da escola capitalista.....	82
Figura 2 – Superação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEAL	Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer
CEDF	Curso de Educação Física
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPAFD	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
FPAFDP	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAR	Plano de Ação Articulada
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará
STF	Supremo Tribunal Federal
TALIS	Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

URE Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CENÁRIOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS.....	29
1.1 A crise do Estado desenvolvimentista e a reestruturação do capital.....	31
1.2 As políticas educacionais brasileiras e os organismos internacionais: do Consenso de Washington às orientações da OCDE.....	38
1.3 A OCDE e suas recomendações para as políticas educacionais.....	48
1.4 A formação de professores como parte da política educacional no Brasil.....	58
1.4.1 As políticas de formação docente a partir dos anos 1990.....	59
2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PARFOR E SEUS APONTAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO PARÁ: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	75
2.1 A Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento.....	75
2.2 A organização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.....	87
2.3 O desenvolvimento do PARFOR no Pará.....	94
2.4 A organização do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará no acompanhamento do PARFOR.....	99
2.5 Planejamento estratégico: princípios e diretrizes do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará.....	108
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/CURSISTA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	128
3.1 O Projeto Político Pedagógico das IPES: proposições à Organização	

do Trabalho Pedagógico.....	131
3.2 O Objeto de Estudo da Educação Física.....	136
3.3 A aplicação dos instrumentos e o perfil dos sujeitos.....	157
3.4 Conhecimentos presentes nos dados coletados.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES.....	179
REFERÊNCIAS.....	184
APÊNDICES.....	193

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores no Estado do Pará, assim como em todo Brasil, se constitui a partir de políticas educacionais que se colocam frente aos desafios na busca pela melhoria do panorama educacional. Entretanto, as demandas que emergem desse setor, sobretudo dos docentes e discentes, além dos demais sujeitos que estão nas instituições de ensino, anseiam por uma política de Formação de Professores de caráter ampliado, que não esteja voltada à mera certificação, ou apenas ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Essa questão levanta a necessidade de um amplo estudo sobre as implicações que políticas como a do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) têm no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas públicas.

No Pará, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) fazem parte dessa política, desenvolvendo o PARFOR em polos distribuídos por muitos municípios do Estado. A Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) desenvolvem, dentre outros, o Curso de Educação Física, o qual muitos trabalhadores da educação, oriundos de vários municípios, estão cursando (SEDUC, 2012).

A iniciativa desta pesquisa surge por muitos motivos: primeiramente, em função da aproximação do pesquisador com o objeto de estudo, no que diz respeito à atuação profissional; pela relevância acadêmica, principalmente para os programas de Mestrado em Educação no Estado; e, devido a sua relevância social, no que diz respeito à contribuição à qualidade da educação pública do Estado.

A aproximação com a temática, parte do envolvimento em estudos e debates originários no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia Paraense (GEPERUAZ/UFPA), que posteriormente foram aprofundados na Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL), espaço acadêmico que possibilitou uma aproximação teórica sobre as realidades da Educação Física e que fortaleceram o interesse no estudo sobre a política de formação docente. Paralelamente a isso, houve também a relação profissional como professor substituto, no Curso de Educação Física da UFPA, no período de 2010 a 2012, situação que ocasionou a inserção no CEF do PARFOR/UFPA, experiências que contribuíram significativamente para a aproximação teórica do objeto.

Esse acúmulo de experiência provocou a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a política de formação desenvolvida no Estado do Pará, pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), haja vista que a quantidade de professores sem formação superior atuando nas escolas públicas no Pará é de proporções gigantescas¹; e, o PARFOR é uma política de governo que se apresenta no sentido de minimizar essa realidade, dando acesso à formação inicial e continuada a esses trabalhadores.

A pesquisa ora desenvolvida, versa sobre a formação do professor de Educação Física no PARFOR e suas implicações na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista, e se dá no sentido de contribuir com o papel da universidade, sobretudo, dos cursos de pós-graduação, na construção de conhecimentos acadêmicos sobre os processos de formação profissional na educação brasileira. O PARFOR, mesmo sendo uma política recente, implementada em 2009, já apresenta elementos significativos para análises de sua repercussão na educação do Estado do Pará, haja vista a grande quantidade de trabalhadores da educação que estão passando por processo de formação no programa².

Essa realidade se apresenta como mais um elemento importante que justifica o desenvolvimento deste estudo. Os desafios foram gigantescos, contudo, só se saberá construir uma educação que possibilite, de fato, a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos das transformações sociais, se a universidade, sobretudo, o PPGED da UEPA, também cumprir com seu papel na construção de elementos relevantes para um sistema educacional de Formação de Professores, que almeje tornar esses objetivos possíveis, e é com essa perspectiva que esta pesquisa se apresenta.

O problema de pesquisa e seus objetivos

¹ Segundo o Educacenso/INP/MEC de 2007, o Pará possui 60.000 professores sem formação adequada à LDBEN.

² Segundo a SEDUC/PA (2011), no Estado do Pará, até o primeiro semestre de 2012, foram atendidos pelo programa aproximadamente 19.800 professores em aproximadamente 500 turmas de diferentes cursos, em cinco Instituições Públicas de Ensino Superior (UEPA, UFPA, IFPA, UFOPA e UFRA) e a expectativa é que até 2021 o programa atenda um total de 41.300 professores sem formação adequada à LDBEN.

Desde a década de 1990, em função das reformas educacionais, os cursos de Formação de Professores vêm sofrendo transformações significativas na estrutura curricular, posto que a formação profissional, baseada na racionalidade técnica do conhecimento, passou a ser um processo comum nas Licenciaturas, “reduzindo o professorado a executores de um projeto alinhado a objetivos políticos de manutenção da ordem social vigente” (D’AVILA, 2008, p. 24).

Essa realidade não é causada unicamente pelo elenco de disciplinas, tampouco, pelo perfil profissional de quem está nas Instituições Públicas de Formação Superior, mas pelo conjunto de diretrizes que demarca o núcleo essencial da formação docente e que, conseqüentemente, repercute no trabalho pedagógico (TAFFAREL, 2006).

Hoje, o debate presente em estudos acadêmicos aborda as reformas e políticas educativas a partir de duas perspectivas: uma parte do pressuposto de que é necessário, urgentemente, democratizar o acesso à universidade pública, com o intuito de atender à demanda exigida pela sociedade que destaca o sentido de “cidadão produtivo” como perspectiva de formação para o indivíduo; e, a outra, apesar de também considerar a necessidade desse acesso, entende que o contexto em que as políticas estão inseridas causa certa precarização da profissão, em função da necessidade de adaptação às exigências do mercado de trabalho.

No que tange ao desenvolvimento do PARFOR, esses dois aspectos constituem a necessidade de estudos que avaliem as implicações da formação deste programa no desenvolvimento da educação brasileira, principalmente no que tange à Organização do Trabalho Pedagógico do sujeito que está passando pelo processo de formação (professor/cursista). Essa necessidade se dá em função de que no Brasil, 54,5% dos professores que atuam na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) não têm formação superior, sendo que no Pará esse percentual aumenta para 64,6% (BRASIL, 2011).

O Pará é um Estado que possui baixos índices educacionais, sobretudo, na área rural, onde estão 75% das escolas públicas (MEC/IDEB, 2009) e onde a maioria dos alunos do PARFOR atua como professor. Desta forma, dar acesso imediato a esses sujeitos, garantindo a formação acadêmica universitária por meio da relação com os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, torna-se imprescindível.

A CAPES, órgão ligado ao MEC, fomenta e financia o desenvolvimento do PARFOR, através de convênios entre os Estados, Municípios e o Distrito Federal, além das IPES, com o intuito de dar acesso à formação superior aos trabalhadores da educação que não tem formação adequada, objetivando melhorar a qualidade da Educação Básica no país. Para muitos professores sem formação superior, o referido programa pode ser a única oportunidade de acesso ao ensino superior, haja vista as imensas dificuldades que esses profissionais enfrentam diariamente para garantir sua formação, sobretudo os que atuam longe dos grandes centros urbanos, situação que torna ainda mais difícil o ingresso no ensino superior pelos meios tradicionais, pois dar apenas o acesso à formação não é o suficiente.

Hoje, muitos estudos colocam ações como essas associadas às recomendações de Organismos Internacionais³. Segundo Freitas (2007), essas ações têm o intuito de diversificar e flexibilizar a oferta de cursos superiores no país, gerando a formação de docentes meramente técnicos e reprodutores dos valores neoliberais, pois promovem “a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de Formação de Professores”, minimizando o tripé ensino-pesquisa-extensão (Ibidem, p. 1211).

Desta maneira, compreender se há indicativos ou não de que o PARFOR pode estar formando docentes na perspectiva de “capital humano”⁴, ou seja, profissionais que devam ser capacitados para atender às demandas da sociedade moderna, baseada na lógica de mercado, se torna um exercício acadêmico fundamental, no sentido de problematizá-lo de maneira científica e propor superações, a partir de elementos teórico-científicos. Se a proposta curricular desenvolvida pelas IPES por meio do PARFOR se organiza nessa lógica, as ações desenvolvidas pelas IPES e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam nas escolas públicas, poderão sofrer implicações da ótica liberal de formação, mas também podem se constituir como resistência a esse processo, determinado pelo modo de produção capitalista, e revelar outros aspectos

³ Ver em FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – PPGED/Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

⁴ Ver em SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano** – Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

constitutivos de uma proposta de formação de caráter ampliado, haja vista a autonomia universitária garantida por lei.

Diante desse contexto, cabe às IPES que desenvolvem o PARFOR no Estado do Pará, a partir de sua autonomia garantida pela constituinte de 1988⁵, definir que caminhos tomar como referência para desenvolver uma proposta de formação profissional que traga repercussões significativas para os professores que estão nas escolas públicas. A formação desenvolvida pelas IPES, no PARFOR, poderá atender às exigências das reformas educacionais, no sentido de formar um profissional subordinado ao modelo de sociedade capitalista ou se contrapor a essa lógica, ampliando sua intervenção político-pedagógica, constituindo-se outros elementos estruturantes na práxis educativa e, assim, contribuir para a formação de sujeitos emancipados, destacando o caráter ontológico da práxis educativa.

O Curso de Educação Física do PARFOR desenvolvido pela UEPA e UFPA torna-se elemento indissociável desse debate, pois está inserido em uma totalidade constituída de interesses de classes. Só poderemos identificar a materialidade das implicações dessa formação na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista, se nos aproximarmos desse fenômeno buscando compreender os pressupostos teóricos presentes na organização político-pedagógica do programa e dos cursos desenvolvido pelas IPES, a partir de suas relações macropolíticas e seus aspectos teórico-metodológicos, presentes no trabalho pedagógico dos professores que cursam o programa.

Diante do exposto, este estudo se concentrou em responder à seguinte questão-problema: Quais as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará?

Para que o estudo se configurasse em uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva sobre o objeto investigado, outras indagações surgiram, as quais nortearam a construção teórica sobre o objeto, a saber: Qual o cenário macroeconômico que envolve a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil? Quais os conceitos e concepções de

⁵ O Art. 207 da Constituição de 1988 estabelece que: “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

formação que constituem o PARFOR e seus apontamentos para a Organização do Trabalho Pedagógico das instituições formadoras no Estado Pará? Quais os elementos que constituem a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física Escolar? Para buscar responder as questões traçadas, o estudo teve como objetivo analisar as implicações PARFOR na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará.

Para alcançar tal objetivo, partidos do micro para o macro, do real para o ideal, contudo, na sua síntese, o sentido foi inverso, pois se buscou primeiramente analisar o cenário macroeconômico que envolve a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, para depois identificar os conceitos e concepções de formação que constituem o PARFOR e seus apontamentos para a Organização do Trabalho Pedagógico das instituições formadoras no Estado Pará; e, por conseguinte, investigar os elementos que constituem a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física Escolar, uma exposição meramente organizacional, que busca traduzir uma estrutura lógica de pensamento sobre o real.

A estratégia teórico-metodológica

Visando alcançar os objetivos traçados e responder à problemática abordada, adotaram-se procedimentos teórico-metodológicos caracterizados como dinâmicos, pelos quais se buscou ir além da aparência imediata do objeto. Busca-se, com isso, aproximar-se teoricamente do fenômeno, indo ao encontro de sua essência, para compreender sua estrutura e seu movimento, isto porque se acredita que a realidade não se apresenta na sua superficialidade e, para que a realidade concreta seja revelada, é necessário fazer esse movimento de aproximação para melhor conhecer seus significados e suas relações, para que a pesquisa possa,

[...] ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Nesse sentido, o conhecimento,

não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Nesse contexto, a **formação docente** é compreendida como um processo contínuo e dialético, que deve se desenvolver por toda a vida profissional, em que a aprendizagem deve ser baseada na experiência e em uma sólida base teórica, na qual a construção dos conhecimentos profissionais deve ser estabelecida na relação teoria e prática, pois o ato da docência se constitui em um processo complexo que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, históricos, sociais e políticos.

Já o termo docente é entendido como sinônimo de professor e sua vida profissional, como as dimensões que o sujeito desenvolve ou pratica no seu cotidiano profissional e que tem relação com sua formação inicial e continuada. A formação inicial é compreendida como o período que antecede o ingresso do profissional no mundo do trabalho e que se realiza em instituições oficiais de ensino (médio ou superior), onde, no caso do magistério, o professor adquire fundamentos da educação, tais como: concepções filosóficas aplicadas à educação, teorias educacionais, técnicas pedagógicas, metodologias e didáticas.

Como parte integrante desse processo, a formação continuada é entendida como um processo que ocorre no exercício da profissão docente, de forma contínua, trata-se, portanto, de:

dar continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, [...] e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994, p. 34).

A partir dessa referência conceitual sobre a formação docente, é que se desenvolverá este estudo, cuja abordagem associa pesquisa de campo e pesquisa documental. Essa estratégia se justifica pela necessidade de compreensão da

problemática traçada, pois sua delimitação depende da imersão do pesquisador no conjunto de situações que a envolve, exigindo-lhe uma postura aberta diante das revelações com as quais poderá se deparar, negando explicações adiantadas ou mesmo, a condução por aparências imediatas, a fim de obter uma leitura global dos acontecimentos.

Os dados serão encarados como parte de um processo histórico e não como acontecimentos fixos e isolados, sendo considerados importantes a este estudo, as revelações e ocultamentos, a frequência e a interrupção, a constância e a ocasião das informações obtidas, considerando como referência central de análise das experiências relatadas, os conceitos elaborados pelos sujeitos da pesquisa e a organização sistemática de seu pensamento (CHIZZOTTI, 2006).

Para compreender esse processo histórico, busca-se realizar uma leitura histórica sobre o objeto, de acordo com o que Gadotti (1982, p. 49) propõe, pois,

a leitura histórica ultrapassa o fixismo do sentido literal para nos introduzir em um trem em marcha que envolve, um trem onde há pessoas que falam, que fazem discursos, peritos que explicam o papel do condutor [...]. Mas tomar o trem, compreender o trem, explicá-lo não é senão mais uma etapa do percurso. Pra que os discursos nos atinja e torne possível outros trens, outros caminhos, outras possibilidades de ver as coisas, é preciso descer do trem. A leitura histórica nos exige sair dela mesma e ir além, procurar as origens. Ela nos faz descer, ir olhar por baixo.

A abordagem proposta poderá contribuir qualitativamente na análise das implicações da formação desenvolvida pelo Curso de Educação Física do PARFOR da UEPA e UFPA, na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista. Para isso, a pesquisa se baseou no Materialismo Histórico-dialético como teoria do conhecimento, uma referência de análise, na qual se busca revelar a verdade sobre o objeto, no sentido de fazer o exercício da investigação e análise sobre o fenômeno estudado, buscando a distinção entre aparência e essência, colocando o indivíduo como centro da história, mas não em uma perspectiva metafísica (MARX, 1983).

Entende-se que o método proposto pode nos dar oportunidade de partir do real aparente e buscar a essência do objeto, a partir da análise de sua complexidade, buscando a superação da “pseudoconcreticidade” do fenômeno. Para isso, utilizaram-se as seguintes estratégias analíticas: a) a crítica revolucionária da práxis humana sobre o fenômeno; b) o pensamento dialético, no sentido de dissolver

o mundo fetichizado da aparência para atingir o real concreto; c) e as realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontológico (KOSIK, 1976).

Delarosa (1999) considera o materialismo histórico-dialético fundamental para se entender as relações sociais em que está inserido o objeto.

O materialismo é o pressuposto básico de onde se parte para se compreender as relações sociais. É a condição material em que vive os homens. O ponto de partida para entender suas relações e a produção tanto material quanto cultural. O materialismo histórico porque entendido a partir dos condicionantes históricos. Não é uma explicação materialista estática, linear, permanente. O materialismo dialético porque tem como pressuposto lógico de análise a contradição. Contradição produzida na história. Para cada tese há uma negação que é uma antítese. Deste processo de negação da tese é que se dá a síntese que será uma nova tese (Ibidem, p. 48-49).

Engels (1877) entende que a dialética considera as coisas e os conceitos no seu encadeamento, suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência. Para Netto (2011), Marx utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade, através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável por sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico.

Neste contexto, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. Esses instrumentos e técnica são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (NETTO, 2011, p. 26, grifo do autor).

A partir desse pressuposto sobre o método adotado, tendo a realidade aparente como ponto de partida para, em seguida, buscar sua superação, aproximando-se da essência do fenômeno, partiu-se para a definição dos sujeitos da pesquisa – professores/cursistas, alunos do PARFOR –, pessoas que necessariamente atuam como professores de Educação Física nas escolas públicas dos municípios conveniados com o programa. Entende-se que esses indivíduos já passaram por um tempo significativo de formação no programa, principalmente os que estão no 5º, 6º e 7º módulos. Esse tempo de formação inevitavelmente promove um impacto na atuação profissional daqueles que trabalham como professores.

Os critérios para seleção desses sujeitos foram três, a saber: a) ser aluno do programa que esteja cursando em turmas que iniciaram em 2009 ou 2010 – na UEPA no polo Belém (3 turmas), e na UFPA, nos polos de Abaetetuba (1 turma), Castanhal (1 turma) e Bragança (1 turma); b) ser aluno do programa que estejam atuando como docentes na Educação Física Escolar em escolas públicas; e, c) a quantidade de sujeitos para amostragem seja de 25% do total de alunos que se enquadram nesses critérios.

Para o desenvolvimento cronológico desse estudo e para dialogar com suas questões norteadoras, a pesquisa será desenvolvida em etapas que se complementam e interagem entre si, na perspectiva de organizar as fontes para coleta de dados e para o exercício de análises. Na primeira etapa, exploratória, foi realizado o levantamento da documentação existente sobre o programa, tais como: os Decretos e Resoluções do MEC sobre o PARFOR, o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente do Pará, bem como outros documentos produzidos pelo órgão. Entende-se que esses documentos são essenciais como fonte de concepções, valores, argumentações, o que contribuirá para análise da política de formação em questão (SHIROMA; CAMPO; EVANGELISTA, 2004).

Buscou-se também se apropriar dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso da UEPA e da UFPA, bem como dos planejamentos de ensino dos professores sujeitos deste estudo, como fonte adicional da pesquisa documental. A análise desses documentos, relacionada ao estudo bibliográfico, que será permanente e essencial durante todo o processo, favorecerá compreender, caracterizar e analisar os impactos da formação do PARFOR na organização política dos professores pesquisados, ajudando a contextualizar e entender o problema estudado, bem como construir um quadro teórico que permita sustentar a análise dos dados, buscando estabelecer relações entre as partes e o todo, bem como identificar suas mediações e contradições.

A segunda etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro foi de aplicação de um questionário com os sujeitos, em julho de 2012; e, o segundo momento, a realização de entrevistas com os sujeitos, em janeiro de 2013. Essa dinâmica se deu na perspectiva de identificar as relações entre o que é proposto pelo programa na formação e o que está sendo produzido pelos professores em seu campo de atuação. Para Severino (2007, p. 124), essa etapa é indispensável, pois consiste em

“identificação, levantamento, exploração de fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas dessas fontes”.

A análise dos dados coletados foi desenvolvida com o intuito de organizar por sentidos, conceitos, categorias ou temas, as informações obtidas no instrumento. Os dados recolhidos foram sistematizados e organizados através de eixos de análises, utilizando como referência a Análise de Conteúdo. Esse exercício refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1997).

A partir da análise desses dados, buscou-se realizar conexões entre categorias analíticas pré-definidas nesta pesquisa, tais como as categorias mediação, contradição e reprodução. Entretanto, vale ressaltar que as referidas categorias se relacionam mutuamente, como nos explica Cury (2000, p. 15):

a categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma análise mais abrangente. [...] A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. [...] Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar.

Michelat (1987, p. 201) referenda a necessidade de se estabelecer categorias de análise, quando se opta pela técnica de “análise de conteúdo”:

[...] o texto é então decomposto em unidades de significação que são classificadas por meio de um sistema de categorias estritamente definidas. A análise deve ser exaustiva: todas as unidades de significação devem encontrar seu lugar, de maneira não ambígua, nas categorias definidas [...] a vantagem deste método é a de que, ao proceder segundo regras precisas, a fidelidade da análise pode ser grande.

Por fim, acredita-se que a análise dos dados coletados, sustentada por um referencial teórico sólido e coerente com o método proposto, possibilitou alcançar os objetivos traçados neste estudo, e, assim, cumprir o papel social e acadêmico a que

se propôs, provocando reflexões e apontando indicativos no sentido de refletir sobre o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Pará.

A estrutura da dissertação

O caminho teórico-metodológico percorrido neste estudo, bem como as reflexões acumuladas, partiu do específico para o geral, do concreto ao ideal, para depois retornar ao real. Contudo, a sistematização do estudo seguiu uma lógica diferente, pois se partiu do geral para o específico. A estrutura que sintetiza a construção teórica sobre o objeto está organizada em três momentos, divididos em capítulos.

O primeiro capítulo trata sobre a Formação docente e suas configurações atuais. Versa sobre a gênese e o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, em especial, os aspectos destas políticas que abordam a educação superior, sobretudo a formação docente. Nesta etapa expomos os aspectos teóricos sobre o objeto de estudo, identificando os pressupostos políticos-teóricos presentes nas Políticas Públicas direcionadas à Educação Superior e sua articulação com o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Pará.

A análise parte de uma abordagem histórica e conceitual sobre as políticas para a educação superior a partir dos anos 1990, dialogando com outros tempos históricos, mas tendo como referência os aspectos políticos, sociais e econômicos que promoveram as reformas na educação brasileira a partir da reestruturação do capital, iniciada na década de 1970. Aborda ainda a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação docente, tendo como foco o que vem sendo proposto pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a gênese do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e o desenvolvimento do programa no Pará.

O segundo capítulo aborda os pressupostos que compõem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sua origem e seus princípios e diretrizes. Nesse processo, trata também sobre o papel do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente, as estratégias utilizadas por esse órgão para o acompanhamento do desenvolvimento do programa, os pressupostos que

constam no Planejamento Estratégico do Fórum e sua relação com as instituições conveniadas e com as gestões municipais.

O terceiro e último capítulo trata especificamente dos dados coletados, dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de formação dos sujeitos da pesquisa e dos registros coletados no questionário e na entrevista. Para tal, será desenvolvida uma construção teórica sobre o objeto de estudo da Educação Física, uma categoria empírica que surge da análise desses dados. Por fim, identificam-se os elementos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas, oriundos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ou seja, suas implicações no trabalho pedagógico dos docentes que passam pelo processo de formação do PARFOR.

Como conclusão, apresenta-se uma síntese do estudo, bem como, algumas proposições referentes às superações das problemáticas encontradas durante todo o percurso desse estudo, na perspectiva de colaborar no desenvolvimento e na elaboração de políticas de Formação de Professores no Pará e no Brasil.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CENÁRIOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo trata sobre a gênese, o desenvolvimento e as crises das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, um recorte histórico dos últimos quarenta anos da educação brasileira, a partir de cenários políticos que permearam as reformas educacionais e, conseqüentemente, as políticas para a educação superior, sobretudo, as destinadas à Formação de Professores.

Para aproximar-se teoricamente do objeto de estudo, buscou-se compreender, neste capítulo, os pressupostos político-ideológicos que compõem esses cenários e que, conseqüentemente, influenciam no desenvolvimento das políticas direcionadas à educação brasileira. Para tal, aporta-se nos estudos desenvolvidos por Draibe (1989), Frigotto e Ciavata (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Peroni (2003), Bianchetti (2005), Saviani (2007), Freitas (2007), Carvalho (2008) e Ferreira (2011), estudos que colaboram para compreender a totalidade que constitui as políticas de Formação de Professores, principalmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e sua repercussão no Curso de Educação Física da UEPA e UFPA.

Utiliza-se também o acúmulo teórico de movimentos sociais nacionais e entidades acadêmicas ligadas a essa temática, tais como: a Associação Nacional pela Formação Docente (ANFOPE); o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública; e, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Entidades que vêm contribuindo qualitativamente com essa discussão por meio de um consistente debate teórico e político sobre a temática “Formação Docente”, a partir das Políticas Educacionais, na qual se evidencia que as políticas de formação foram elaboradas, historicamente, por gestores da política educacional brasileira, ou seja, sujeitos que tendem a representar os interesses individuais de grupos econômicos que desconsideram a produção de teóricos ou de movimentos que representam os interesses das camadas populares. Desta forma, parte-se do pressuposto de que estas relações concretas que se estabelecem na gestão pública, estão longe de ser criadas pelo poder do Estado, ao contrário, é o poder econômico que as cria (MARX & ENGELS, 2009).

Para se chegar à totalidade sobre o desenvolvimento das políticas de Formação de Professores no Brasil, em sua dimensão histórica e conceitual, torna-

se necessário fazer uma reflexão sobre as políticas desenvolvidas na Educação Básica, buscando relacioná-las com as políticas de formação docente constituídas nos dias atuais. Isso se torna necessário porque elas são determinadas por aquilo que é pensado para a Educação Básica, um processo que tem como marco central a crise do Estado Desenvolvimentista e a reestruturação do capital nos anos 1970.

Iniciar o estudo deste capítulo a partir deste recorte temporal se faz necessário para compreender a dimensão na qual se deu esse processo e seus efeitos na política educacional brasileira dos últimos anos. Isso se torna relevante porque foram situações que resultaram nas reformas na educação brasileira, a partir da década de 1990, e que colocaram a Formação de Professores como prioridade, na proporção em que a política educacional faz a mediação que assegura o desenvolvimento da Educação Básica, atrelada à perspectiva de formação de um trabalhador flexível e polivalente. Para tanto, se estabelece um diálogo com a concepção materialista da história, proposta por Marx (2009, p. 57-58), por entender que:

essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ela produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, com base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência.

Para ampliar a análise sobre os aspectos que versam a respeito das políticas de Formação de Professores, examinou-se os cenários que fazem parte desse contexto de reformas na educação, tais como: a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, sobretudo nas políticas de Formação de Professores, partindo do que foi proposto no “Consenso de Washington” até o que vem sendo apresentado pelos organismos internacionais; o papel da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas recomendações para as políticas de Formação de Professores; e, por fim, a materialização da proposta liberal nas políticas de Formação de Professores, a partir das políticas educacionais no Brasil, uma análise sobre a concepção de formação presente nos principais ordenamentos legais, a partir da década de 1990.

A dimensão teórica que se compreende adequada para se entender a Formação de Professores como política educacional é a que essa política é uma

manifestação da política social e, como tal, envolve um vasto conjunto de agentes sociais que se expressa por meio de iniciativas direta ou indiretamente pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para sua compreensão. Por isso é que se torna oportuno compreender as políticas de Formação de Professores a partir das políticas educacionais, tendo como referência os seus aspectos mais amplos, pois são processos sociais que sofrem determinações e que envolvem mediações, negociações e, até mesmo, contestações e contraposições, pois “até hoje, a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes” (MARX & ENGELS, 2006, p. 28).

Os cenários que se busca abordar para se aproximar da totalidade sobre o objeto deste estudo, referem-se às dimensões mais amplas, cuja gênese está relacionada com o âmbito econômico que, por sua vez, repercute sobre a vida social de todos aqueles que fazem parte do contexto social regido pelo poder estatal. O que se pretende revelar com essa análise, além das relações com o PARFOR, é a compreensão de que os problemas presentes no campo educacional são mais amplos e complexos do que se possa imaginar, pois fazem parte de uma rede de relações atrelada às determinações sociais maiores e que reproduzem interesses ideológicos específicos, de domínio de uma classe sobre a outra, porque é através desse domínio (objetivo e subjetivo) que se garante a manutenção do atual modo de produção.

1.1 A crise do Estado Desenvolvimentista e a reestruturação do capital

Para melhor entendimento sobre o processo pelo qual a reestruturação do capital se deu a partir da crise do Estado Desenvolvimentista, e como esse processo interferiu nas políticas de Formação de Professores no Brasil no final do século XX; é necessário fazer um pequeno regresso temporal, mais especificamente, ao pós Segunda Guerra Mundial, momento em que, no país, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), as políticas públicas educacionais demandavam um projeto educativo com o intuito da reestruturação produtiva do Estado, pois o governo se via obrigado, por forças internas e externas, a desenvolver uma educação voltada para a vida. Isso significava uma revisão do sistema de ensino no país.

Neste sentido, a perspectiva governamental sobre a educação brasileira era afirmá-la como processo mais amplo e, como tal, poderia ser vivenciado fora do

ambiente da escola⁶. Sendo assim, neste período, o governo brasileiro revisa o sistema de ensino, com a preocupação de reduzir o fracasso dos alunos, diminuir o custo com a educação e valorizar os recursos humanos e materiais, na perspectiva de formar “capital humano⁷” para acompanhar o processo de “modernização” da sociedade. Com isto, surgem inúmeras políticas que apontam para essas dimensões, tais como: “a política do livro didático, da avaliação, da reforma curricular, da Formação de Professores, da reforma das universidades e do ensino superior” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 13).

Como se pode perceber, no Brasil pós-guerra, o Estado assume novas funções frente às demandas do modelo de produção que estava sendo implantado no país. A ascensão das indústrias e a produção em massa requeriam investimentos em capital humano e em condições adequadas para as demandas exigidas por tal modelo. Sendo assim, a política governamental tratou de responder a essa demanda, mediante políticas públicas voltadas para esse fim.

O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego (PERONI, 2003, p. 22).

Até certo ponto, esse modelo de desenvolvimento já estava fortalecido nos países da Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), e chega ao Brasil de forma postergada, mas acompanhado do discurso liberal pautado no padrão de acumulação fordista-taylorista e do *Welfare State* (Estado de bem-estar social⁸), ou seja, uma referência de organização política e econômica que deveria garantir minimamente a educação, saúde, habitação, renda e seguridade social para todos.

⁶ Hoje, a própria LDB reconhece as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar.

⁷ Para Frigotto (1986), na teoria do Capital Humano, a educação é a principal responsável pela produção da capacidade potenciadora de trabalho.

⁸ Para Draibe (1989) existem três tipologias de Estado de bem-estar social: 1) *residual*, na qual a política social intervém *ex-post*, apenas quando os canais naturais de satisfação das necessidades individuais se mostram insuficientes. A intervenção do Estado é seletiva e em caráter limitado no tempo, e findará quando a situação emergencial for sanada; 2) *meritocrático-particularista*, que pressupõe que cada indivíduo deve estar em condições de resolver suas questões, com base no mérito próprio; no entanto, reconhece a necessidade da intervenção político-social para corrigir, ainda que parcialmente, as distorções geradas pelo mercado; 3) *institucional-distributivista*, concebe o sistema de *welfare* como parte importante e constitutiva das sociedades contemporâneas, voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais, os quais são garantidos a todos os cidadãos. Ancora-se na premissa de que o mercado é incapaz de realizar, por si próprio, uma alocação tal de recursos que elimine a pobreza.

Esse discurso pode ser percebido, com mais ênfase no Brasil, no período de desenvolvimento da “Era Vargas”, a qual teve como propósito o estímulo à industrialização com vistas ao progresso (ASSUNÇÃO, 2005). Contudo, foi no período de 1950 a meados da década de 1970 que o Capitalismo mundial viveu seu apogeu no desenvolvimento industrial, fomentado pela política internacional dos EUA durante a guerra fria.

Esse processo de domínio da economia mundial teve sua gênese na “Conferência de Bretton Woods”⁹, em 1944, em que se inicia a construção de ideias que garantissem a consolidação da liderança estadunidense no mundo capitalista, tendo o dólar como o novo padrão monetário internacional. Entretanto, foi um modelo econômico que se desgastou durante a década de 1960, provocado por diversos fatores, tais como: a ascensão econômica do Japão e da Alemanha Ocidental, que naquele momento ultrapassava os EUA em diversos campos da economia; a dificuldade de desempenhar o papel de “política democrática”; a guerra do Vietnã, um conflito que trazia sérias consequências financeiras ao país; além dos problemas políticos e sociais internos causados pela mobilização nacional que condenava esta guerra. Esse conjunto de fatores acabou promovendo um déficit orçamentário e comercial significativo à economia norte-americana.

No Brasil, esse modelo de desenvolvimento econômico, que de certa forma foi reproduzido e também questionado, aconteceu no período de 1950 a 1960, momento em que o país vivia um despertar da consciência crítica, no qual se constituíam os sindicatos; estruturavam-se as Ligas Camponesas; a União Nacional dos Estudantes (UNE) estava sendo fortalecida pelos estudantes universitários, subalternos que se organizavam nos quartéis militares; e, reivindicações populares exigiam reformas estruturais nas políticas sociais. Ou seja, era uma mobilização nacional que repercutiu intensamente no campo da educação, haja vista que diante

⁹ Conferência de gerenciamento econômico internacional que estabeleceu, em julho de 1944, as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema “Bretton Woods” foi a primeira referência, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como propósito governar as relações monetárias entre as nações do mundo. Uma organização internacional que preparava a reconstrução do Capitalismo mundial enquanto a Segunda Guerra Mundial ainda não findava. Participaram do encontro 730 delegados de todas as 44 nações aliadas em Bretton Woods, New Hampshire. Definindo um sistema de regras, instituições e procedimentos para regular a política econômica internacional, tais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (*International Bank for Reconstruction and Development*, ou BIRD, tempos depois dividido entre o Banco Mundial e o Banco para Investimentos Internacionais) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas organizações tornaram-se operacionais em 1946, depois que um número suficiente de países ratificou o acordo.

desse clima propício, se poderia pensar em novas perspectivas para a política educacional brasileira.

Nesse contexto, diversos movimentos sociais ligados à educação, chamados de “movimentos de educação popular”¹⁰, que tinham como um dos principais idealizadores Paulo Freire, se organizaram e começaram a atrair intelectuais preocupados com a questão educacional cujos intuito maior estava na possibilidade de se consolidar uma nova proposta de educação para o país. Um desses movimentos chegou a ter uma experiência no governo de Miguel Arraes, em Pernambuco, no início da década de 1960, um movimento de cunho revolucionário que influenciou outras propostas de educação, tais como o campesino, os movimentos de bairros e outros intelectuais.

A concepção de educação pautada pelos movimentos sociais exigia um novo modelo de formação dos sujeitos em todos os níveis de ensino. Desta forma, pautava uma formação ampla e que questionasse o modo de produção capitalista. Sendo assim, também propunha outro modelo de Formação de Professores, uma proposta subsidiada em uma formação crítica, contextualizada e integral (FREIRE, 1987).

Esse processo vivenciado no Brasil, a partir da década de 1960, somava-se aos demais conflitos políticos nacionais e internacionais que, dentre outras coisas, ampliavam as conquistas trabalhistas, onerando os gastos públicos com políticas voltadas para o social que, de certa forma, dificultavam a investida dos grupos que detinham o poder econômico no país.

[...] o vento pré-revolucionário, assinala, descompartimentava a consciência nacional e enchia os jornais de manchetes sobre a reforma agrária, o voto do analfabeto, o imperialismo, a agitação camponesa, o movimento operário, a nacionalização de empresas americanas. [...] o país estava irreconhecivelmente inteligente. Eram as reformas de base postas em discussões abertas (SCHWARZ apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 31-32).

¹⁰ A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria e imposta, pois baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo. Não é “Educação Informal”, porque visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e à organização do trabalho político para afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social. Sua principal referência no Brasil é Paulo Freire que, através de uma “educação libertadora”, entende que a principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, pois, é aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele, que a Educação pode ser vista como ato de conhecimento, de transformação social, portanto, política (FREIRE, 1987).

Em meio a esse processo de libertação da consciência da população brasileira, o país enfrentava uma crise econômica e o mundo estava passando por uma bipolarização ideológica e militar promovida pela União Soviética e EUA, a chamada Guerra Fria, que no continente americano se agravou com a vitória dos socialistas Fidel Castro e Ernesto Che Guevara em Cuba, em 1959. Diante desse quadro de extremo risco aos interesses do Capitalismo no continente, a elite brasileira alia-se aos interesses do governo estadunidense. Esse feito provoca no país uma obrigatoriedade de se intensificar um combate aos movimentos que buscavam uma transformação na educação brasileira a partir de pressupostos socialistas.

Os representantes do conservadorismo aliaram-se aos generais e iniciaram um novo marco para a política nacional, no sentido de garantir os interesses do Capitalismo e impedir a insurgência socialista. A educação, que estava sendo pautada em novas perspectivas, sofre um duro golpe. Segundo Peroni (2003), o poder econômico representado pela lógica liberal retoma o controle e passa a ter a função de ordenar leis constituídas no seio da política estatal, mecanismos econômicos, sociais e políticos que produzissem valores da economia capitalista americana que, na oportunidade, iniciava um processo de expansão de ideias liberais¹¹ a partir de elementos políticos pedagógicos mais elaborados, constituindo, assim, o que conhecemos como “Neoliberalismo”.

Para Harvey (2008), o termo “Neoliberalismo” é compreendido como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano deve assentar-se nas liberdades e capacidades empreendedoras individuais, com uma intervenção mínima do Estado nestes assuntos. Os direitos à propriedade privada e ao livre mercado são cruciais, cabendo ao Estado garanti-los, nem que seja pela utilização do monopólio da coação física (WEBER, 2004).

¹¹ O Liberalismo é uma filosofia política que tem como fundamento a defesa da liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, da não agressão ao direito de propriedade privada e da supremacia do indivíduo contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal. Suas raízes remontam ao taoísmo na China antiga, ao pensamento Aristotélico grego, ao Renascimento e ao Iluminismo. As influências teóricas do Liberalismo incluem John Locke, Frédéric Bastiat, David Hume, Martin Luther King, Alexis de Tocqueville, Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill, Rose Wilder Lane, Lysander Spooner, Milton Friedman, David Friedman, Ayn Rand, Joseph Schumpeter, Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Murray Rothbard e John Rawls. Seus principais conceitos incluem o individualismo metodológico e jurídico, liberdade de pensamento, liberdade religiosa, direitos fundamentais, Estado de direito, governo limitado, ordem espontânea, propriedade privada e livre mercado. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberalismo>>.

Por conta disso, Hayek (1983) defendia o uso da força para garantir o desenvolvimento do Neoliberalismo nos países periféricos, afirmando que “uma democracia pode empunhar poderes totalitários, e é pelo menos concebível que um governo autoritário possa atuar com base nos princípios liberais. O Liberalismo é, portanto, incompatível com democracia ilimitada [...]” (Ibidem, p.143). Neste sentido, o autor propõe regras gerais como alternativas à democracia ilimitada, para salvaguardar os direitos da propriedade e competição, através de uma estrutura legal cuidadosamente pensada.

É importante ressaltar que os maiores alvos de Hayek (1983) em suas críticas eram o Estado de bem-estar social e os países socialistas. Desta forma, percebemos que há uma consciência de dominação por parte de intelectuais orgânicos do capital que pautam uma lógica de sociedade. Assim ocorre porque:

[...] as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu *espiritual* dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual [...]. As ideias não são mais do que a expressão do ideal das relações materiais dominantes, concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias de seu domínio (MARX, 2009, p. 67, grifo do autor).

Ao revelar esse processo de superioridade das ideias dominantes, na obra *Para questão judaica*, Marx (2009) ajuda a entender que esse processo utilizado pela classe dominante ao longo da história, permanece bastante atual. No Brasil, esta mesma classe – na década de 1950 e início de 1960 – ao perceber que estava perdendo forças devido ao grande estado de “consciência nacional”, se junta aos militares na tomada do poder, permanecendo principalmente junto a eles durante as reformas políticas, sobretudo, as direcionadas à educação, assumindo assim, alguns elementos dos governos anteriores ao regime, ou seja, a proposta de um Estado desenvolvimentista, ainda pautado nos postulados da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL)¹².

A fim de atender aos postulados da CEPAL:

¹² Em documentos produzidos por organismos internacionais como o da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), “Educación y conocimiento: ejemplo de la transformación productiva con equidad”, propõe-se uma articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, o que respalda a ideia de educação como principal instrumento de melhoria social e econômica para os países em desenvolvimento.

a reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vincularam-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 33-34, grifo do autor).

Durante o governo militar no Brasil, mais especificamente no período entre 1968 e 1974, ocorreu o que Mendonça (1998) chamou de “milagre econômico” brasileiro, um crescimento favorecido por vários fatores e circunstâncias, tais como: o momento favorável aos investimentos econômicos; estabilidade sociopolítica, embora sob a égide de um governo autoritário; uma mão de obra relativamente barata e “disciplinada”¹³; e, uma conjuntura internacional com disponibilidade de capitais e créditos. Esse contexto favoreceu um crescimento significativo, uma taxa que variava de 9% a 10% ao ano, enquanto a inflação apresentava índices relativamente baixos. Cabe ressaltar que esse cenário só pôde acontecer devido a um alto custo social.

Essa fase de crescimento econômico foi interrompida quando a crise do petróleo, em 1973, desmascarou a realidade do “milagre econômico” brasileiro. Neste sentido, revelaram-se as contradições deste modelo econômico, como o endividamento e o esgotamento do fôlego do Estado na manutenção do ritmo do crescimento¹⁴, isso marcou a crise do Estado Desenvolvimentista no Brasil e em outros países da América Latina. Este fato acontece no momento em que a economia mundial também passa por uma recessão, provocando no Brasil uma redução de crescimento e uma crise econômica, obrigando os governos seguintes o controle da balança comercial, no sentido de incentivar a exportação e controlar a importação, além de pedir ajuda econômica às agências financeiras internacionais.

Foi nessa nova relação política econômica entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais que o ideário neoliberal foi disseminado pelos organismos financeiros internacionais. Este fato provocou um reajuste na política interna de

¹³ Neste período vivia-se o auge do esportivismo, causado pelo sucesso da seleção brasileira de futebol na copa de 1970, no México; A Educação Física tinha como referência hegemônica uma prática pedagógica pautada na repetição e disciplina das práticas corporais.

¹⁴ Conferir Mendonça (1998) para uma análise mais detalhada da crise do “milagre econômico” brasileiro.

alguns países da América Latina, dentre eles o Brasil, sobretudo, nas políticas sociais tais como a educação.

1.2 As políticas educacionais brasileiras e os organismos internacionais: do Consenso de Washington às orientações da OCDE

A presença dos ideários neoliberais sustentados pelos Organismos Internacionais, na política brasileira, se fortificou a partir do momento em que o país necessitava de uma negociação de sua dívida externa. De acordo com Batista (1995), o receituário a ser seguido foi prescrito por representantes do governo dos EUA e representantes do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID ou *Inter-American Development Bank*, IDB), em uma reunião que aconteceu em Washington, capital estadunidense, em novembro de 1989, um encontro que ficou conhecido como “Consenso de Washington”.

Segundo Batista (1995), esse encontro não teve um caráter deliberativo, pois o ideário neoliberal já havia sido apresentado pelo “Institute for International Economic” em uma publicação intitulada “Towards Economic Growth in Latin America”, em cuja elaboração participou, dentre outros, Mário Henrique Simonsen¹⁵, Ministro da Fazenda do Brasil, durante o governo de Ernesto Geisel. O encontro não tratou de formulações novas, contudo, a reunião em Washington promoveu uma série de análises sobre a forma como os países latino-americanos estavam conduzindo suas políticas internas, ou seja, avaliar o grau de efetivação das políticas já recomendadas em outros momentos e pensar em novas estratégias de expandir suas recomendações entre os demais países da América Latina.

O resultado foi o reconhecimento da “excelência” das reformas desenvolvidas nos países da região, com exceção de Brasil e Peru, principalmente no Chile durante o governo Pinochet. O Chile, mesmo depois de ter saído da Ditadura e entrado em um processo político de Democracia, continuou pautando o desenvolvimento econômico inicial, modelo este que serviu de referência na adoção

¹⁵ Simonsen foi Ministro da Fazenda do Brasil durante o governo de Ernesto Geisel, entre 16 de março de 1974 e 15 de março de 1979 e Ministro do Planejamento no governo Figueiredo. Antes disso, havia sido Presidente do Banco Central no governo Castelo Branco, nos idos de 1960.

de políticas neoliberais no continente¹⁶, ocasionando a necessidade de se expandir para os demais países da América esse receituário.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), esse evento, que contou com a participação dos nove países que detinham a taxa de analfabetos acima de 10 milhões de pessoas (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), foi um marco na organização política desses países. No caso do Brasil, o governo assume o compromisso de descentralizar suas ações para adequar-se aos princípios estabelecidos naquele encontro. Sendo assim, a forma de gerir as políticas deveria ser adequada às deliberações desse Fórum, que por sua vez, avaliava e acompanhava as ações dos governos por meio de reuniões regionais e globais promovidas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com o intuito de cumprir as orientações definidas na Conferência.

As propostas oriundas da Conferência inspiraram, em 1993, durante o governo Itamar Franco, a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”, no qual se pretendia identificar obstáculos à universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Contudo, o plano se mostrou incipiente, pois ao tratar de todos os níveis de ensino e por não dialogar em outros aspectos com os documentos de Washington, não teve andamento.

Para Batista (1995), essas medidas convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco, ou seja, Estado máximo para o capital e mínimo para o social. Tudo em nome de um grande princípio: “o da soberania absoluta do mercado autorregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas” (Ibidem, p. 18).

De acordo com o autor, podemos resumir as propostas do “Consenso de Washington” por intermédio de 10 medidas, a saber: **1) Ajuste fiscal:** o Estado limitando seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; **2) Redução do tamanho do Estado:** a limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública; **3) Privatização:** o Estado deve vender empresas que não se relacionam com a atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas e de implementar políticas sociais;

¹⁶ Com relação ao Chile e seu ingresso no ideário neoliberal, vide Cano (2000).

4) Abertura comercial: para promover a redução das alíquotas de importação e o estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia; **5) Fim das restrições ao capital externo:** para promover a abertura do mercado ao capital internacional e a livre concorrência; **6) Abertura financeira:** o fim das restrições às instituições financeiras internacionais, para que elas possam atuar em igualdade de condição com as do país, além da redução da presença do Estado no seguimento; **7) Desregulamentação:** a redução das regras governamentais para o funcionamento da economia; **8) Reestruturação do sistema previdenciário:** aumentar o tempo de contribuição do trabalhador e redução das responsabilidades do Estado sobre a aposentadoria; **9) Investimento em infraestrutura básica;** e, **10) Fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas.**

Tais medidas constituem-se na política brasileira a partir da mediação da classe dirigente. Sofrendo adaptações de acordo com os seus interesses, tais propostas foram facilmente absorvidas pelas elites brasileiras como sinônimas de modernidade. Exemplos dessa absorção foram: o documento publicado em agosto de 1990, pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), hoje em sua 5ª edição (1995), sob o título “Livre para crescer – Propostas para um Brasil moderno”; além de outros documentos publicados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), tais como “Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil” (1988), “Educação Básica e formação profissional: a visão dos empresários” (1993) e “Competitividade e crescimento: a agenda da indústria” (1998).

Esses documentos justificavam-se pela crise que o Brasil vivia naquele momento e continham relações com a proposta apresentada pelo “Consenso de Washington”, pois apontavam medidas neoliberais para combater a crise econômica, medidas estas vistas pela elite brasileira e por setores do governo brasileiro como a solução “modernizadora” para os problemas econômicos e políticos que o país enfrentava. Nesses documentos, dentre outras coisas, críticas eram apontadas ao sistema educacional brasileiro, indicando que sua precariedade contribuía para uma formação desqualificada da mão de obra do trabalhador, ou seja, uma educação que não atendia às demandas do mercado de trabalho, um exemplo claro de que, para o

setor empresarial, o desenvolvimento econômico do país está relacionado à educação¹⁷.

Seguindo as estratégias organizadas em 1989 no “Consenso de Washington”, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) patrocinaram a realização da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia cujo principal eixo era a ideia sobre a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Dois anos depois, a CEPAL publica “Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad”, esse documento relaciona educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe, um material que, dentre outras coisas, teve o propósito de orientar as políticas educacionais (SHIROMA et al, 2004).

A CEPAL entendia que a reforma dos sistemas produtivos e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: de construção de uma moderna cidadania e de competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade (Ibidem, p. 65).

O governo brasileiro, para não ter que arcar com o peso político junto à sociedade internacional e, principalmente, perante o governo estadunidense, opta por não ficar à parte desse processo organizado pelas agências internacionais ligadas à ONU. O Brasil, governado pelo então presidente Fernando Collor de Melo, decide utilizar os postulados produzidos nestas instâncias como referência para a política educacional brasileira. O principal argumento pautou-se na redução da alta taxa de analfabetismo e na inserção da economia do país na ordem econômica mundial.

Sendo assim, as políticas educacionais na década de 1990 foram formuladas a partir das discussões promovidas pelos Organismos Internacionais no “Consenso de Washington” e na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, haja vista que lá estavam representadas as maiores economias do mundo, portanto, um modelo a ser seguido. Com isso, a ideia de estar ao lado desses países,

¹⁷ Com relação às análises e proposições do empresariado brasileiro sobre a educação, vide Oliveira (2003).

utilizando as mesmas estratégias políticas, dava a sensação de estar no caminho certo, para que no futuro se pudesse estar na mesma condição político-econômica.

Mesmo o Brasil tendo assumido os pressupostos da Conferência como norte para a formulação da política educacional, durante os dois anos do governo Fernando Collor de Mello, esse processo foi interrompido quando aconteceu o seu *impeachment* em 1992 e iniciou o novo governo, o de Itamar Franco, sendo somente retomado no governo Fernando Henrique Cardoso (presidente durante dois mandatos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). Todavia, é importante ressaltar que no início do governo Itamar, o Ministro da Educação, o Sr. Murilo de Avillar Hingel, ao participar da “Conferência de Educação Para Todos”, em Pequim, na China, no início de 1993, patrocinada pelos mesmos Organismos, constatou que o Brasil não vinha assumindo os acordos estabelecidos e orientados pelos documentos da Conferência Mundial de 1990 (PERONI, 2003).

Então, Avillar Hingel toma a decisão de elaborar, juntamente com uma representação dos Estados e municípios e ainda algumas entidades, como o Consed, a Undime e a CNTE, o “Plano Decenal de Educação Para Todos”. Desta forma, podia apresentá-lo em outro encontro, em junho de 1993, em Paris, e na reunião da Nova Deli, na Índia, também no mesmo ano. Assim, poderia prestar contas à comunidade internacional acerca do “fracasso” da educação brasileira.

É a partir desse momento histórico que nasce a relação mais ampla entre as políticas educacionais brasileiras e os Organismos Internacionais, mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que esta relação se fortifica, por meio de uma trilogia de leis que promoveram reformas profundas destinadas à educação: a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424 em 24 de dezembro de 1996.

Esse conjunto de leis foram essenciais para levar adiante o processo de **descentralização** das políticas educacionais, como foi o caso do “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE)¹⁸, antes chamado “Programa de Manutenção e

¹⁸ O PDDE visa o repasse de investimentos direto nas escolas públicas de ensino fundamental e nas organizações não governamentais sem fins lucrativos que atuem com a Educação Especial. O dinheiro serve para o custeio e manutenção de suas atividades. A origem dos recursos é proveniente do salário-educação, sendo distribuídos pelo FNDE de acordo com o número de alunos matriculados nas instituições.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental” (PMDE), e o “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE). Vale ressaltar que o eixo da **autonomia na escola** se baseia nas determinações do Banco Mundial para promoção da descentralização da política educacional (Ibidem, 2003).

Para Haddad (2008), o fundo veio também acompanhado da política de descentralização através da municipalização do ensino fundamental, outra clara recomendação do Banco Mundial. Todavia, em 2007, já no governo Lula, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estendia o fundo para outras modalidades de ensino. Apesar dessa nova forma de organização do Fundo ter rompido com algumas orientações do BM, a restrição aos investimentos na educação continuaram.

Outros exemplos que se pode citar de reformas na educação que se concretizaram após esse conjunto de leis, são as seguintes: 1) as Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizado, desde a Educação Básica até a superior; 2) a implementação de um sistema nacional de avaliação de desempenho, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na perspectiva de alcançar as metas de melhoria da qualidade de ensino; 3) a privatização do ensino superior público, garantindo a solidificação e a hegemonia do setor privado no ensino superior, aos moldes do que já acontece na Argentina e Inglaterra; 4) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), aprovado em 1996, com a intenção de focalizar os recursos ao ensino fundamental; e, 5) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definidos para todos os níveis de ensino.

Como se pode perceber, os Organismos Internacionais, sobretudo o Banco Mundial, tiveram forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nem tanto pelo volume de recursos que injetaram no setor, mas pelo que influenciaram nas políticas sociais, principalmente porque abriram portas para a liberação de empréstimos destinados aos programas de ajustes estruturais (HADDAD, 2008).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), essa relação entre as agências internacionais e as políticas neoconservadoras voltadas para a Educação Básica, no período do governo FHC, sofre inúmeras críticas, tanto no âmbito econômico e político, como no social, cultural e educacional, mas que convergem no seguinte aspecto, já que:

[...] trata de um governo que conduz as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (Ibidem, p. 103).

Compreende-se que as reformas iniciadas na primeira gestão do governo FHC e que se aprimoraram na segunda, também tiveram continuidade nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010). Apesar de não terem as mesmas amplitudes, ainda mantêm fragmentações de textos legais produzidos por especialistas, tecnocratas e técnicos muito comuns no governo anterior, uma clara evidência de que não houve um rompimento mais amplo com os pressupostos presentes nos documentos do BM ou de outros organismos, pois definiam as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste.

Se por um lado o governo Lula não supervalorizou a criação desenfreada das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e até mesmo a privatização das universidades públicas (até então a mais importante das políticas para este setor); por outro, fomentou, através do Ministério da Educação (MEC), o fortalecimento das instituições privadas já existentes por meio do financiamento público. É o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa destinado à concessão de financiamento aos estudantes regularmente matriculados em cursos superiores da iniciativa privada e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁹.

Com base nesses aspectos, percebe-se que no governo Lula houve a continuidade das políticas anteriores, ou seja, uma plena transferência de recursos

¹⁹ O PROUNI nasce em 2003 acompanhado de um discurso de **justiça social** que, segundo Carvalho (2008), encobria a pressão das associações representativas dos interesses das empresas da educação, uma política que se justifica pela grande quantidade de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior e pela necessidade de expansão de vagas neste nível de ensino. O programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais aos estudantes brasileiros para ingressar em instituições de educação superior não públicas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

públicos para o setor privado via *vouchers*²⁰, bolsas, financiamentos, principalmente objetivando atender às pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social, assim como, aos grupos sociais segregados, como os negros, indígenas, portadores de necessidades especiais, etc. Continuísmos que se apresentam também no governo da “presidenta” Dilma Rousseff, ou seja, prioridade no financiamento da educação através do FUNDEB, utilizando as mesmas prerrogativas de antes – as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda se mantendo como diretrizes compatíveis com a lógica política e pedagógica dominante da Pedagogia das Competências, utilizando agora a sigla “CHAVE” no sentido de reunir os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções).

A visão da educação como “chave” para se chegar a algum lugar não é nova. Incluem-se “chave” para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação, tão difundida pela “Teoria do Capital Humano”, nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora.

Um dos efeitos de todo esse processo de intervenção externa na política educacional e, conseqüentemente, na Formação de Professores, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado aos projetos societários firmados na perspectiva da autonomia. Esses preceitos hoje se tornaram comuns na Formação de Professores, pois se pautam em uma concepção de educação apresentada pela Unesco, através do Relatório da “Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”, em 1996. Uma educação para ser desenvolvida ao longo da vida, tendo como pilares básicos o aprender a viver junto, o aprender a conhecer e o aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 2001).

Nesse contexto, apresentam-se demandas de um profissional do magistério capaz de aprender a aprender, com formação de base instrumentalista/generalista. Isso fortalece a via do pragmatismo na Formação de Professores, nas visões positivistas e neopositivistas, neorracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentada da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

²⁰ *Voucher* significa “garantia” ou “comprovante”. Seria um título que possui um determinado valor monetário e que pode ser gasto, neste caso, para o pagamento de bolsa de estudo em uma universidade.

As dimensões apresentadas à competência são situações concretas de trabalho. A sigla “CHAVE” apresentaria as possibilidades ao trabalhador, por proporcionar um “saber operativo, dinâmico e flexível” (BRASIL, CNE/CEB, 2011, p. 22). Entende-se, assim, que por meio destas possibilidades, o trabalhador poderia se manter constantemente apto e produtivo, gerador de renda em contextos socioeconômicos inconstantes, podendo ser flexível para atuar em diversas atividades. Neste sentido, a formação é voltada para esse tipo de competência, pois estaria mais preocupada com o desenvolvimento da capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções do que com o conjunto de conhecimentos e habilidades.

Outro aspecto relacionado à educação no governo Dilma é o “Pacto Todos Pela Educação”, uma proposta que busca materializar ações educacionais de interesses privados de grupos industriais, principalmente ligados ao sistema bancário e de grandes empresas privadas. Isso se configura através da adoção por prefeituras e Estados que contratam institutos privados para coordenar os sistemas de ensino por meio de conteúdos e métodos baseados nos valores mercantis. Segundo Frigotto (2013), o momento mais significativo desse processo aconteceu em 31 de janeiro de 2013, quando foi lançado o portal virtual gratuito com o nome de “Conviva Educação”, uma página desenvolvida por “investidores sociais” para ajudar a gestão das secretarias municipais de educação de todo o Brasil. Os investidores são: “Fundação Lemann”, “Fundação Roberto Marinho”, “Fundação SM”, “Fundação Itaú Social”, “Fundação Telefônica Vivo”, “Fundação Victor Civita”, “Instituto Gerdau”, “Instituto Natura”, “Instituto Razão Social”, “Itaú BBA” e o “Movimento Todos pela Educação”. Os grandes apoiadores foram a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).

Percebe-se, então, que os Organismos Internacionais continuam exercendo influência na atual gestão do governo federal, na perspectiva de fomentar uma educação de acordo com os seus interesses econômicos, a partir de uma lógica que valoriza a fragmentação do conhecimento e de sua organização na dimensão pedagógica. Ao trazer em seu bojo a intenção de reduzir a educação a um serviço normatizado pelas regras do comércio, a influência desses organismos “afeta não só a concepção de educação como direito, mas também a identidade e soberania dos países membros” (SIQUEIRA, 2004, p. 1).

Há, com isso, uma representação clara da manutenção do poder sobre os países periféricos, um processo que vem se aprimorando ao longo dos anos no Brasil. Para a Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação é parte de sua agenda, um serviço comercial importante que, por sua vez, desenvolve estratégias que impeçam a existência de qualquer barreira para prover esse “livre comércio” no setor educacional. Isso acontece por meio do fomento à terceirização dessa atividade, da venda de serviços mediante cursos e treinamentos, de pesquisas remuneradas ou de *marketing* comercial, para atrair interessados em atuar nesta área. Um exemplo disso é o “Pacto Pela Educação”.

O Fundo Monetário Internacional (FMI) é mais uma instituição financeira internacional que atua junto às políticas governamentais com o mesmo propósito. Através dos acordos, fomenta a desresponsabilização do Estado para com a educação, fazendo com que priorize pagamentos da dívida externa em contraposição ao investimento no setor social, para tanto, estimula o desenvolvimento de políticas fiscais e monetárias com o intuito de garantir os compromissos financeiros assumidos, estabelecendo uma relação direta entre a dívida externa e o Produto Interno Bruto (PIB)²¹. No bojo desses acordos, há uma imposição de limites à educação²².

Essas instituições financeiras operam de forma articulada, no contexto da globalização econômica internacional, para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. Com isso, passam a funcionar como um “ministério de educação” paralelo, principalmente o BM, interferindo nas políticas educacionais, na perspectiva de formar “capital humano” para atender aos interesses do mercado global (HADDAD, 2008).

Nas últimas décadas esses organismos vêm aprimorando suas intervenções junto às políticas educacionais no mundo todo e novas estratégias são criadas na perspectiva de ampliar suas proposições. De um lado estão as agências financeiras

²¹ Um exemplo disso foi a aprovação de um acordo entre o FMI e o governo brasileiro em 1988, por meio do qual se definiu um pacote de empréstimos da ordem de U\$ 41 bilhões, relacionado a uma série de condições que afetaram a economia do país. Este acordo “embutiou o estabelecimento de outros acordos, empréstimos, e conseqüentemente, condições juntos aos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento que engessaram o investimento em políticas sociais” (SIQUEIRA, 2004, p. 9).

²² É o que podemos perceber no Orçamento da União em 1988, ano em que o país foi obrigado a gerar um superávit primário equivalente a 2,6% do PIB para pagar as dívidas com o FMI. No ano de 1999, para cumprir tal acordo, o governo comprometeu-se a elevar receitas e cortar gastos, dentre eles, os relacionados à educação, com impacto maior no Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$ 112,3 milhões, isso representou 42% do investimento previsto inicialmente (AÇÃO EDUCATIVA, 1999).

(BM, FMI e BIRD) que entram com o financiamento e com a as regras para o desenvolvimento das políticas, e, de outro, as Organizações como a Unesco, Unicef e a OCDE, que entram com a cooperação técnica. Estudos importantes são desenvolvidos hoje no país ressaltando essa relação, principalmente as orientações oriundas do Banco Mundial e a da Unesco²³, ambas organizações importantes na orientação a elaboração de políticas educacionais. Contudo, se evidenciará neste estudo, a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico²⁴ (OCDE), por se tratar de um organismo que aponta em seus documentos²⁵, diretrizes para o desenvolvimento de políticas de Formação de Professores; relações que estão sendo reveladas em estudos recentes²⁶ que identificam a utilização dessas diretrizes pelo governo brasileiro como referência no desenvolvimento das políticas atuais.

1.3 A OCDE e suas recomendações para as políticas educacionais

Para um melhor entendimento sobre a concepção de formação docente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE), torna-se indispensável situar essa Organização e suas proposições para o desenvolvimento das políticas educacionais. Segundo Schleicher (2006), a OCDE vem atuando no campo educacional como parte de um programa liberal que pretende desenvolver, desde a fundação até o desenvolvimento das políticas públicas nos mais diversos âmbitos. Assim, seu objetivo geral é “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para ajudá-los na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade” (OCDE, 2006, p. 235). Essa ajuda busca dar aos países membros, os caminhos para o crescimento econômico sustentável de suas economias e aumentar a expectativa de vida de seus habitantes, mantendo a estabilidade financeira.

A OCDE é uma Organização formada por 31 países membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia,

²³ Ver mais elementos sobre essa relação nas obras de Haddad (2008) e de Marangon (2001).

²⁴ Em inglês, *Organisation Economic for Co-operation and Development*.

²⁵ Ver OCDE. Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

²⁶ Ver FERREIRA, Diana Lemes. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

Espanha, Estônia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. Além destes, abarca também países não membros, com destaque para Brasil e Argentina, que juntamente com Cabo Verde, estão entre os mais recentes.

Atualmente, a Organização mantém relações de cooperação com mais de 70 países para expandir a integração econômica, colocando à disposição dos outros países, suas experiências e conhecimentos de organização. Para tornar-se membro dessa Organização, o país deve submeter-se às suas orientações e proposições. Desta forma, além de ter o *status* de país associado e dispor do poder simbólico de estar entre esse grupo de países, tem ainda acesso as publicações sistematizadas pela OCDE.

São duas as principais condições para que um país seja ligado à Organização: 1º) estar de acordo com pensamento comum à OCDE; 2º) o país deve se constituir como um ator de suas políticas, assumindo os devidos custos, no que diz respeito ao processo de transição das políticas e de adesão à OCDE. Esse valor se constitui em uma anuidade que gira em torno de 2,4 e 5,7 milhões de euros e a manutenção como membro na OCDE se efetiva mediante a contribuição financeira dos países membros, a partir de uma fórmula baseada no PIB de cada um. Dentre os países que hoje são membros da Organização, o maior contribuinte é os Estados Unidos, com aproximadamente 25% do orçamento, seguido pelo Japão. Embora a Organização não conceda empréstimos, ela possui um grande poder de influência, na medida em que seu trabalho subsidia os governos na concepção de políticas que possam gerar acordos ou ser aplicadas em nível local e internacional (OCDE apud CORREIA, 2012).

Dentre as atividades realizadas pela OCDE, destaca-se a organização e publicação de estatísticas sobre os sistemas educacionais nacionais dos países participantes do bloco. São em média 250 novos títulos por ano, em inglês e em francês, alguns são traduzidos para outras línguas. Em 1988, criou-se o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), por meio do “Centro da OCDE para a Investigação e Inovação Educativa”. A partir de então, a relevância política dos indicadores se configurava como objeto de atenção dos países membros (CORREIA, 2012).

Em 1997, a OCDE passa a aplicar, nos países associados, provas com intervalo de três anos, na perspectiva de avaliar as necessidades educacionais nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Assim, surge o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA)²⁷, para gerar indicadores sobre esses diferentes aspectos no funcionamento dos sistemas educativos e, assim, permitir aos países membros adotar medidas de combate aos problemas que venham a dificultar o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Essa avaliação trienal é aplicada desde 2000. O Brasil é o único país da América Latina que, com exceção do México que é membro, participou de todas as edições até hoje, o que evidencia a influência do programa no desenvolvimento de suas políticas.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o resultado desse estudo pode ser utilizado pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (BRASIL/INEP, 2010).

Depois do PISA, a OCDE cria também o Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)²⁸, cujo principal objetivo está o levantamento de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecida aos professores. O Plano de Ação Articulada (PAR) desenvolvido pelo MEC surge em consonância com o TALIS, e o levantamento feito por esse plano justificou a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O capítulo seguinte tratará mais especificamente sobre essa questão.

O PISA foi criado com a intenção de gerar indicadores sobre diferentes aspectos do funcionamento dos sistemas educativos e permite aos países adotar medidas que melhorem a qualidade da educação, a partir da concentração nos resultados da aprendizagem dos alunos. Já o TALIS tem o papel de fazer levantamentos de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecidas aos professores, ou seja, o seu foco está nos docentes, investigados por questionários, aplicados em entrevistas com professores e diretores.

A importância dos professores e diretores participarem desse levantamento de dados está no fato de que estas informações poderão contribuir para “um

²⁷ Em inglês, *Programme International for Students Assessment*.

²⁸ Em inglês, *Teaching and Learning International Survey*

diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas” e, diante dessas informações, “a análise de dados internacionais permita que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas adotadas por outros países” (INEP, 2011, p. 1).

Como retrato desse processo, Maués (2009, p. 479) faz o seguinte comentário:

as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização.

No Brasil, esse modelo de política de avaliação, que utiliza métodos e objetivos idênticos adotados pelo PISA e pelo TALIS, é realizado a partir de três censos: um para levantar dados da Educação Básica (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB); outro do ensino médio (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e outro da educação superior (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES ou Provão). Os três censos servem de base para o Estado analisar, elaborar e implementar políticas educacionais, com o intuito de combater às questões que impeçam o desenvolvimento da educação no país e, por conseguinte, de sua economia.

Essas estratégias metodológicas de avaliação identificam as demandas para a educação. Entretanto, as definições das políticas que vão combater as problemáticas apresentadas utilizam como referência o modelo indicado pela OCDE. É o que se pode perceber no documento do INEP (2010, p. 1):

a Prova Brasil foi idealizada para atender à demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O PISA e o TALIS, além de servirem de modelos para os sistemas nacionais de ensino mediante uma avaliação de larga escala, têm contribuído ainda para a consolidação de um modelo de Estado forte e minimalista, por meio de políticas de

formação docente flexíveis e aligeirada (KRAWCZYK & VIEIRA, 2003). Modelos que atendem às necessidades de um mercado de trabalho extremamente competitivo, que explora as forças de trabalho e manipula o homem a partir do controle de sua subjetividade e a educação é um caminho para isso.

Em abril de 2002, o Comitê de Educação da OCDE lança um documento cuja atividade principal é fomentar as políticas educacionais na perspectiva de atrair, desenvolver e reter os professores eficazes; um projeto colaborativo para auxiliar os governos na concepção e implementação de políticas de Formação de Professores para melhorar o ensino e a aprendizagem (OCDE, 2011). O projeto foi concluído em junho de 2005, com a publicação do relatório de um documento final.

No Brasil, foi publicado em português, em 2006, o projeto intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, cujo objetivo geral é “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006, p. 235). Os principais objetivos do projeto ficaram definidos da seguinte forma:

- Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes.
- Identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem sucedidas.
- Facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países.
- Identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (Ibidem, 2006, p. 235).

O documento da OCDE ainda “fornece a análise mais abrangente já realizada sobre questões de políticas para professores em nível internacional” (Ibidem, p. 3) e indica que as questões relacionadas aos professores “são prioritárias para as políticas públicas e o serão cada vez mais nos próximos anos” (Ibidem, p. 7). Essa prioridade deve estar na ordem do dia dos governos e justifica-se, haja vista que as “exigências em relação às escolas e aos professores tornam-se mais complexas” (Ibidem, p. 7), reforçando que os professores são fundamentais no aprimoramento da educação, “sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (Ibidem, p. 7). Neste sentido, a Organização cria uma expectativa sobre a escola:

atualmente, a sociedade espera que as escolas sejam eficazes ao lidar com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes, que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero, que promovam a tolerância e a coesão social, que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que utilizem novas tecnologias e que acompanhem o ritmo de desenvolvimento de áreas de conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes (Ibidem, p. 7).

Como se pode perceber, os professores são tidos como fundamentais no impacto da aprendizagem dos estudantes, haja vista que “[...] a melhoria da qualidade dos professores talvez seja a orientação a ser adotada pelas políticas que abrem as melhores probabilidades de ganhos substanciais no desempenho da escola” (Ibidem, p. 7). Sendo assim, esse profissional passa a ser o grande responsável pela melhoria da educação.

Dessa forma, as preocupações com as políticas de formação docente se intensificam nos países membros da Organização, bem como naqueles países que não são associados, como é o caso de Brasil, mas que reproduzem a concepção de escola da Unesco, o que também está presente nos documentos da OCDE. Para se adequar às atuais mudanças sociais e econômicas, a escola deve prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2006).

Outros aspectos relevantes tratados no documento da OCDE (2006) e que servem de referência para os países que utilizam seus pressupostos na elaboração de políticas de formação docente, são os termos “professor eficaz” e “ensino eficaz”. Eles apontam a concepção de formação docente que a Organização propõe, pois o termo “eficaz” relacionado apenas à figura do professor e sua prática pedagógica, desresponsabiliza o Estado na eficácia do ensino. Dessa maneira, a formação desse profissional deve ser pautada no desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam “eficazes” no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos necessários às exigências do mercado de trabalho.

O termo “professor” é definido no relatório da OCDE (2006, p. 25) “como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional”. Essa definição não depende apenas da qualificação, mas também de três conceitos que define um professor, são eles: 1) atividade que desenvolve com o ensino, neste sentido, exclui os professores sem obrigações ativas de ensino, mas

inclui os que, temporariamente, não estão trabalhando (por exemplo, por licenças médicas, licença maternidade ou paternidade, feriados ou férias); 2) que tenha a atividade docente como profissão, desconsiderando aqueles que trabalham ocasionalmente ou como voluntários em instituições educacionais; e, 3) que esteja atrelado a uma política educacional.

Da mesma forma, o documento se refere à “equipe docente”. Para a OCDE (2006), são profissionais diretamente envolvidos com o ensino aos estudantes, inclusive professores da sala de aula; professores de educação especial; e, professores que trabalham com alunos, sejam em um grupo completo em sala de aula, em pequenos grupos em sala de pesquisa, ou em ensino individual, dentro ou fora da sala de aula regular. A equipe docente também inclui diretores de departamentos, cujas obrigações incluem algumas horas de ensino, isto é, no mínimo 0,25 de equivalência em período integral. Porém, não inclui pessoa não profissional de apoio aos professores no provimento de instrução aos estudantes, como professores auxiliares ou outros profissionais (Ibidem, p. 25).

Ainda no relatório, são apontadas as características do profissional docente. Segundo a OCDE (2006), é imprescindível que o professor possua algumas prerrogativas, para transmitir o conhecimento com qualidade.

Competência para transmitir ideias de maneira clara e convincente; para criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; para estimular relações produtivas entre o professor e os estudantes; para demonstrar entusiasmo e criatividade; e para trabalhar de maneira eficaz com os colegas e os pais (Ibidem, p. 27).

É com base nessas características que o relatório da OCDE sustenta o conceito de “professor eficaz”, um sujeito que preze pelas ações como docente, que pesquise e solucione problemas, refletindo sobre a sua própria prática, assumindo responsabilidades sobre seus próprios atos profissionais, bem como sobre a continuidade de sua formação. Mas, para isso, é preciso que seja garantido uma formação “moldada”. Neste sentido, fomenta a substituição dos professores mais antigos pelos mais novos, e, essa forma, segundo o documento, é uma “oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006, p. 8).

Um “ensino eficaz”, na lógica da OCDE, é aquele que atinge aos objetivos e metas definidos pela Organização para a educação, para tanto, os “professores

eficazes” deverão atingi-los de forma exemplar, por meio de uma “docência de sucesso”, mediante uma padronização na atuação pedagógica. Sendo assim, os governos devem definir o perfil docente que pretendem formar e deixar claro, em todos os sistemas escolares e de Formação de Professores, as competências que os professores devem ter. Neste sentido,

reconhece-se amplamente que os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e ser capazes de fazer, e esses perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares e de educação de professores (OCED, 2006, p. 13).

O perfil de um professor competente, tendo como base os conceitos apresentados no documento da OCDE, deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como, a compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso.

Os perfis docentes devem englobar amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidades para trabalhar de maneira eficaz com ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e capacidade para continuar seu desenvolvimento. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença (OCED, 2006, p. 13).

O relatório aponta ainda as diretrizes básicas a serem seguidas pelas políticas de Formação de Professores dos países membros, a saber:

1. Colocando a qualidade do professor acima da quantidade de professores;
2. Desenvolvendo perfis docentes para alinhar o desenvolvimento e o desempenho dos professores às necessidades das escolas;
3. Considerando o desenvolvimento do professor como um *continuum*;
4. Tornando a educação do professor mais flexível;
5. Transformando a docência em uma profissão rica em conhecimentos; e
6. Atribuindo às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente (Ibidem, p. 12-15).

Percebem-se, neste trecho, pressupostos importantes tais como: o alinhamento e o desempenho dos professores; a educação flexível; a descentralização das responsabilidades do Estado sobre a educação; e os padrões de desempenhos, aspectos já tratados nas seções anteriores deste estudo e que

corroboram com as análises realizadas na seção anterior, ou seja, as políticas educacionais, nas quais se inserem as políticas de formação docente, seguem os pressupostos dos Organismos Internacionais²⁹.

Vale ressaltar que hoje, no Brasil, é notório que as políticas de formação docente seguem o receituário da OCDE, as iniciativas brasileiras neste setor indicam essa submissão no desenvolvimento das políticas. Para fazer uma categorização entre o que é proposto pela Organização e o que as reformas educacionais brasileiras vêm desenvolvendo ao longo dos últimos anos, apresenta-se um quadro comparativo desenvolvido nos estudos realizados por Ferreira (2011), em que aponta como o governo brasileiro tem feito para atrair, reter e proporcionar o desenvolvimento de professores eficazes.

Utiliza-se como referência, os quatro eixos apontados pela OCDE como importantes para galgar a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação e o trabalho docente, a saber: 1) a atratividade da docência como carreira; 2) o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; 3) o recrutamento, a seleção e a contratação de professores; e, 4) a retenção de professores eficazes nas escolas.

Quadro 1 – Implicações das políticas educacionais para OCDE e as iniciativas brasileiras.

Objetivo de políticas para a OCDE	Orientações de como direcionar a profissão docente da OCDE	Iniciativas Brasileiras
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	<p>Direcionado à profissão como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a imagem e o <i>status</i> da docência. - Melhorar a competitividade salarial da docência. - Melhorar condições de emprego. - Tirar partido de superambudância de professores. Direcionado a tipos específicos de professores e escolas. - Ampliar a oferta de professores potenciais. - Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis. Melhorar as condições de ingresso de novos professores. - Repensar as vantagens entre relação estudante/professor e o salário médio do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - PIBID. - ProDocência. - Propagandas veiculadas pelo MEC como exemplo: “Venha ser um professor” e do “Movimento Todos pela Educação”: “Um bom professor um bom começo”. - FUNDEB. - Lei do PISO. - Exame de Ingresso para professores da Educação Básica. - Incentivo salarial para quem trabalha em localidades de difícil acesso.

²⁹ Para maiores aprofundamentos sobre a influência da OCDE nas políticas de formação docente ler Ferreira (2011).

<p>Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores</p>	<p>Direcionado à profissão como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver perfis dos professores. Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo. - Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva. - Aprovar programas para a educação de professores. - Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. <p>Direcionado a tipos específicos de professores e escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores. - Melhorar experiências práticas. Conceder certificação a novos professores. - Fortalecer programas de iniciação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rede de Formação Continuada. - Flexibilização dos espaços e tempos de formação inicial e continuada de professores (LDB, criação de Institutos Superiores de Educação, EAD, UAB, etc.). - Aligeiramento da Formação.
<p>Recrutar, selecionar e empregar professores</p>	<p>Direcionado à profissão como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de emprego mais flexíveis. - Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente. - Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe. - Melhorar o fluxo de informações e monitoramento do mercado de trabalho para professores. <p>Direcionado a tipos específicos de professores e escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os critérios de seleção de professores. - Tornar obrigatório o período de experiência. - Estimular maior mobilidade de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento de professores já aposentados. - Uso de alunos no último ano das Licenciaturas para ministrar aula. - Variação e precarização nos tipos de contratos e vínculos profissionais. - Participação na pesquisa Talis da OCDE - Exame de ingresso para professores da Educação Básica.
<p>Reter nas escolas os professores eficazes</p>	<p>Direcionado à profissão como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar e recompensar o ensino eficaz. - Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras. - Melhorar a liderança e o ambiente escolar. - Melhorar as condições de trabalho. <p>Direcionado a tipos específicos de professores e escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agir com relação a professores ineficazes. - Prover maior apoio a professores iniciantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressão de carreira vinculada à avaliação de desempenho. - Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos. - Incentivo ao <i>ranking</i> das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos; Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Construindo a Nação;

	<ul style="list-style-type: none"> - Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis. 	Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio.
Desenvolver e implementar políticas para professores	<p>Direcionado à profissão como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas. - Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional. - Melhorar a base de conhecimentos e apoio às políticas docentes. 	PNE / PAR / FUNDEB / UAB / Plataforma Freire / ProLetramento / ProInfantil / ProLind / ProCampo / Formação de Professores para Comunidades / Quilombolas / Pró Conselho / PraDime / ProInfo / Programa Brasil Alfabetizado / Programa Brasil Profissionalizado / PARFOR.

Fonte: Ferreira (2011).

É a partir dessa dimensão macropolítica que o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no Brasil (PARFOR) se constitui. Por conta disso, torna-se necessário compreender também sua gênese, no sentido de avaliar e problematizar os desafios que estão postos em seu desenvolvimento, apropriando-se dos aspectos políticos que o constitui e, conseqüentemente, entendê-lo a partir da realidade concreta sobre a formação docente no Pará³⁰.

1.4 A Formação de Professores como parte da política educacional no Brasil

No Brasil, as reformas na área da educação ocorreram de diferentes formas e em períodos históricos distintos. Entretanto, como foi apresentado anteriormente, é a partir dos anos 1990 que se presencia uma maior preocupação na legislação brasileira com as políticas de Formação de Professores, advindas das Políticas Educacionais voltadas à Educação Básica.

Parte-se desse pressuposto porque, como se viu na seção anterior, a Educação Básica segue um modelo determinado pela lógica econômica de desenvolvimento. Modelo que sofre influências internacionais e que é legitimado pelos ordenamentos a partir das reformas educacionais iniciadas pela promulgação da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei de Diretrizes e Bases para Educação

³⁰ Trataremos mais especificamente sobre essa questão no segundo capítulo deste estudo.

Nacional (LDBEN), ambas de 1996, um conjunto de Leis consideradas como responsáveis pelo divisor de águas na história política educacional no Brasil.

Desta forma, para ampliar a análise sobre os aspectos que constituem a **Formação Docente** em sua totalidade, torna-se necessário aprofundar sua inter-relação com as políticas educacionais para a Educação Básica implantadas na política recente do país.

1.4.1 As políticas de formação docente a partir dos anos 1990

A partir da década de 1990, as reformas educacionais promovidas pelos governos ditos “democráticos” promoveram profundas mudanças na educação superior. Assim, tem-se o início de verdadeiras transformações no setor, especialmente pelas reformas educacionais que reorientaram as políticas de formação docente, bem como pela forte interferência dos organismos internacionais na orientação dessas políticas.

Como visto, as políticas educacionais passaram por diversos momentos históricos, mas é a partir da década de 1990 que se passa a vivenciar formas mais aprimoradas pela lógica do capital na gestão pública. É o início das ditas “políticas sociais sem direitos sociais”, nascidas pós-constituente de 1988 e que perduram até os dias atuais. Elas promovem a redução dos investimentos da União nas políticas sociais, assistência e previdência, saúde e saneamento, trabalho, educação e cultura. Além de promoverem, na mesma proporção, um aumento acentuado nas despesas nas áreas da administração e planejamento, aprimoraram as políticas fiscais e a descentralização do Estado, ou seja, a continuidade do Estado mínimo para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital, forma que já vinha acontecendo em períodos anteriores à Constituição de 1988, mas que agora é proposta de forma mais elaborada (VIEIRA apud PERONI, 2003).

O processo de reformas foi causado principalmente pelas demandas apresentadas ao governo brasileiro, oriundas da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, evento que buscou aprimorar as estratégias que já haviam sido elaboradas no “Consenso de Washington”. Para compreender a relação dessas propostas elaboradas na Tailândia é necessário analisá-las, dialeticamente, com os pressupostos implícitos na LDB/96, bem como

com os desdobramentos seguintes que determinaram o desenvolvimento do Ensino Superior, mais especificamente, da Formação de Professores.

De 1988 a 1996, o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira passou por diversas tensões políticas e por dois governos. Entretanto, foi durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso que a lei foi promulgada, contudo, não nos cabe aqui fazer reflexões aprofundadas sobre esse processo conturbado que tramitou por oito anos no Congresso Nacional³¹, mas cabe ressaltar a forma como o governo FHC agiu nos bastidores do Legislativo e do Executivo, no sentido de articular políticas para aprovar um texto que pudesse se sobrepor aos interesses propostos pelos representantes legítimos dos movimentos sociais, os quais defendiam uma educação pautada na igualdade, liberdade, democracia e solidariedade humana.

A proposta originária apresentada pelo então deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, apontava uma educação para os três níveis de ensino, da seguinte maneira: para o primeiro grau (ensino fundamental), uma educação que pudesse superar a contradição entre homem e sociedade e que transformasse o homem individual em um ser genérico; para o segundo grau (ensino médio), uma educação centrada na politecnicidade, permitindo a superação da contradição entre homem e trabalho, por meio da consciência teórica e prática do trabalho; e, no ensino superior, uma educação como forma de possibilitar a superação do homem e da cultura, um sujeito formado para construir sua plenitude na vida cultural, em sua manifestação mais elaborada (SAVIANI, 2011).

Pode-se dizer que essa proposta de formação está relacionada com uma concepção mais ampliada de educação, uma nova concepção sobre o ensino que, mesmo surgida dentro de uma sociedade de classes, deve ser feita pelo e para os trabalhadores, estando atrelada ao trabalho produtivo, promovendo a superação da dicotomia teoria-prática, característica própria da escola capitalista. Uma educação que tenha como pressuposto dar acesso ao trabalhador, aos conhecimentos relacionados à ciência, à cultura e à tecnologia, ao que lhe fora negado pelo capital ao longo da história, além de armá-lo, ideologicamente, para a luta de classes. Neste sentido, os pressupostos da educação popular seriam uma alternativa ideológica mais adequada à educação do trabalhador, em contraposição à escola

³¹ Ver mais elementos em Saviani (2011).

oficial e a outros meios culturais controlados pelo Estado capitalista ou que possuem vinculação com outras classes.

Essa proposta inicial foi negada pelo poder executivo e a estratégia desenvolvida pelo governo de FHC foi, sem dúvida nenhuma, uma ofensiva contra os interesses de todos aqueles que almejam uma educação de qualidade em nosso país.

Vale registrar que Lei 9.394 – LDB – suscitou debates, expectativas e disputas de dois projetos de sociedade e educação. A sociedade civil organizada iniciou o debate da referida Lei ainda na década de 1980 com processo de construção da Constituição Federal de 1988. Tais projetos havia divergências um representava interesses ligados aos movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação (projeto representado pelo deputado Cid Sabóia Carvalho) e o outro (representado pelo senador Darcy Ribeiro) representava interesses oficiais do MEC e do Governo. Aprovou-se o segundo projeto “Projeto Darcy Ribeiro” com apoio decisivo do poder Executivo (FERREIRA, 2011, p. 91).

As dimensões conceituais e políticas que estão nas linhas, ou nas entrelinhas, da lei aprovada em 1996, Lei 9.394, impuseram uma nova forma de se pensar a educação e, por conseguinte, a Formação de Professores no Brasil. Como já tratado na seção anterior, depois dessa, um número significativo de Leis, Medidas Provisórias, Decretos, Decretos-leis, Portarias e Resoluções passaram a definir os rumos da educação no país.

A LDBEN foi a principal medida legal tomada pelo governo brasileiro para que a educação pudesse ser desenvolvida a partir de recomendações contidas nos documentos resultantes do “Consenso de Washington”. Nela são apresentados conceitos que buscam dialogar com concepções mais amplas sobre a educação, como podemos perceber no seu Artigo 2º:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, s/p).

Isso é o que determina a Lei, contudo, entre aquilo que é dito e o que é realizado, há uma diferença significativa, pois os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais; uma estratégia peculiar à ideologia liberal, que utiliza o “fetichismo” sobre as relações sociais para fortalecer o seu modo de produção (capitalista) (SAVIANI, 2011). Essa estratégia mascara a realidade. A lógica da

propriedade está escondida no discurso da igualdade, mas na verdade, o que está posto é uma tentativa de agregar a força de trabalho do indivíduo ao modo de produção capitalista. Para isso, determina uma estrutura social que garanta seu domínio. Nela, a escola capitalista³² deverá cumprir um papel importante na formação dessa força de trabalho, uma função que é garantida a partir de direcionamentos promulgados por leis específicas. É através deste mecanismo que a lógica liberal chega à educação, constituída sobre a tutela do Estado, por representantes legais do povo, portanto, representativa de todos os homens e mulheres da sociedade, convertendo-se, assim, em expressão universal.

Para Mészáros (2002), essa é a forma como um Estado burguês atua, pois sua manutenção depende de políticas capitalistas. Para o autor:

[...] o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital (Ibidem, p.121).

Sendo assim, a educação como um todo – na lógica capitalista – busca a emancipação política desse trabalhador, cuja formação deve ser objetivada a partir da subjetividade burguesa, ou seja, realizada a partir de pressupostos capitalistas, submetendo seu súdito (o homem) a uma formação meramente instrumentalista, tornando-o abstraído, artificial, uma pessoa alegoricamente moral. Todavia, torna-se indispensável compreender que toda emancipação política, na perspectiva burguesa, busca “por um lado, a redução do homem a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2009, p. 11).

Tonet (apud TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013) ajuda a entender melhor essa reflexão de Marx sobre emancipação política e cidadania no contexto da sociedade burguesa, considera que:

para Marx, a cidadania é parte integrante do que ele denomina emancipação política. Portanto, do campo da política. E a política é, para ele, em sua essência, uma forma de opressão. Como diz no Manifesto do Partido Comunista, de 1848: O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Ao contrário dos

³² Entende-se por escola capitalista, todos os espaços educativos formais gerenciados pelo Estado capitalista, tais como escola, universidade, etc.

autores liberais, que consideram a política como a dimensão fundante da sociedade, Marx afirma que a emancipação política tem seu fundamento no que ele chama de sociedade civil, ou seja, nas relações econômicas. E a emancipação política é uma dimensão que tem suas origens históricas na passagem do feudalismo ao Capitalismo. Suas raízes histórico-ontológicas se encontram no ato de compra-e-venda de força de trabalho, com todas as suas consequências para a constituição da base material da sociedade capitalista. Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor de força de trabalho. E o que acontece, todos os dias, diante dos nossos olhos nos mostra que a produção da desigualdade social é uma tendência crescente e não decrescente da reprodução do capital. O que significa que será cada vez mais forte a impossibilidade de criação de uma autêntica comunidade humana sob a regência do capital. No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social. Esta situação é a responsável pelo fato de a sociedade capitalista ser, necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda. O resultado disto é que esta esfera – jurídico-política – não é indefinidamente aperfeiçoável, mas, pelo contrário, essencialmente limitada. Ser cidadão é ser participante desta dimensão pública. Ser cidadão, portanto, não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada. Há uma barreira intransponível no interior na ordem social capitalista. Conseqüentemente, a busca, hoje, pela construção de um mundo cidadão é uma impossibilidade absoluta (TONET apud TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p. 60).

Para Saviani (2011), a consequência dessa objetivação de conceitos burgueses na educação primária brasileira, os quais se encontram pautados no texto da LDBEN, é a forma como a educação vem se constituindo nas últimas décadas no país, promovendo, na Educação Básica, dois tipos de formações, ou seja, uma educação pensada para dois grandes grupos sociais, ou melhor, duas classes sociais.

[...] aquela das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 217-218).

Essa concepção distinta de formação se traduz na educação a partir de duas concepções de escola: a primeira pautada na proposta dualista de escola profissional; e, a segunda, pautada na proposta de escola única diferenciada. A proposta dualista de escola profissional também se divide em duas: as escolas técnicas que são destinadas aos filhos da classe trabalhadora, e, as “escolas de

ciências e humanidades” destinadas aos futuros dirigentes. Na proposta de escola única diferenciada, a divisão dá-se internamente, onde os educandos são separados de acordo com suas funções sociais, divisão esta feita geralmente a partir de suas origens sociais, ou seja, oficialmente o sistema educacional funciona da mesma maneira para todos, mas na realidade concreta, não é assim que acontece, pois o currículo, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, se dão de formas distintas para cada classe (SAVIANI, 2011).

Na educação superior, pode-se considerar que essa divisão se constitui da mesma forma, através do desenvolvimento dos cursos destinados à classe dirigida (dentre eles, a Licenciatura) e os que são próprios da classe dirigente, ou seja, o ensino superior também é colocado na perspectiva de colaborador para a divisão social do trabalho. Esse mesmo processo também está se constituindo na pós-graduação. Um exemplo é a divisão do Mestrado entre acadêmico e profissional, o primeiro com relações amplas com a pesquisa científica e com a produção do conhecimento, e o segundo, com a perspectiva de dar respostas mais concretas e imediatas às necessidades da sociedade moderna.

Diante desses elementos, compreende-se que o papel da educação superior, sobretudo os cursos destinados à classe trabalhadora, é o de promover uma formação profissional atrelada à ideia de “emancipação política” e de “exercício da cidadania”, portanto, o papel de adequar o indivíduo à lógica liberal de sociedade. Partindo desse pressuposto, busca-se analisar esses elementos nos escritos presentes entre os Artigos 61 e 67 da LDB, os quais determinam os caminhos a ser seguidos para a formação dos “profissionais da educação”, termo utilizado no Artigo 61 da Lei para definir uma categoria específica, ou seja, aqueles trabalhadores que assumem “funções de magistério”³³.

Vale lembrar que esse termo “profissionais da educação” foi incluído dez anos depois da promulgação da LDB, mediante a Lei nº 11.301/06, com a justificativa de que havia a necessidade de adequar-se ao § 5º, do Artigo 40, e ao § 8º, do Artigo 201 da Constituição Federal; os quais consideram “funções de

³³ É importante ressaltar que o termo “profissional da educação” traz consigo uma dimensão ideológica, pois a utilização do termo “profissional” está no sentido de desassociar a classe dos professores da classe trabalhadora em geral. Neste sentido, parte-se do diálogo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que considera os professores como trabalhadores da educação, que além dos docentes, aglutina também os demais profissionais que atuam em outras funções na educação.

magistério”, as atividades exercidas por professores e especialistas em educação, no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006).

Definidas as funções do magistério, outra Lei, a de nº 12.014/09, altera o Artigo 61 da LDB, com a finalidade de discriminar as categorias que devem ser consideradas “profissionais da educação”:

Art. 1º O Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b).

Ainda no Artigo 61 da LDB, o parágrafo único incluído pela Lei nº 12.014/09, trata sobre os fundamentos da formação dos “profissionais da educação”, que visa atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento:

Art. 61 [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a **atender às especificidades do exercício de suas atividades**, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I – **a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento** dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados** e capacitação em serviço;

III – **o aproveitamento da formação e experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Percebemos nos escritos desse artigo, bem como em seus incisos, alguns aspectos que merecem atenção, pois representam concepções sobre a Formação de Professores, tais como: a função da formação; a relação com o conhecimento

científico; a relação teoria/prática como processo de construção do conhecimento; e, a relação com o conhecimento empírico.

Como referência, se partirá do pressuposto de que as especificidades docentes estão para além das ações relacionadas à didática de sala de aula, ou seja, as ações relacionadas exclusivamente ao ensino e avaliação. Neste sentido, dialoga-se com Freitas (1995), quando tece reflexões sobre esse aspecto.

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 1995, p. 94).

Para que essa dimensão se apresente no contexto da formação docente no Brasil é necessário que tal formação se constitua de elementos significativos e indispensáveis, tanto no trato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade e sua relação com a prática social, como no exercício de análise da realidade através da pesquisa científica como elemento central à produção de conhecimento.

Neste sentido, o inciso I do Art. 61 da LDBEN aponta **a presença sólida de formação básica** como condição essencial à formação de qualquer profissional, seja de qualquer área ou em qualquer nível de formação, pois entende que a apropriação do conhecimento científico e o historicamente construído pela humanidade devem ser priorizados na formação profissional. Entretanto, não o trata em uma dimensão prioritária e sim apenas como parte do processo que se configura a partir do momento em que o texto “propicia” o conhecimento dos fundamentos científicos, isso mostra uma intencionalidade sobre a relação com o conhecimento na Formação de Professores.

Outro aspecto é **a associação entre teoria e prática**, expressa no Inciso II, que associa essa relação apenas ao estágio supervisionado e à capacitação em serviço. Compreendemos que é uma relação indispensável, pois possibilita a tríade reflexão-ação-reflexão no processo de desenvolvimento de atividades relacionadas à educação, portanto é componente primordial para compreensão da “práxis” educativa. Entretanto, a LDBEN, ao desconsiderar essa relação (teoria/prática), também em outras dimensões da “práxis” do professor, ou seja, em outras

dimensões de sua prática social, coloca-a em uma perspectiva idealista de que a teoria deve anteceder a prática ou de que a teoria determina a prática. Dimensão da qual se é radicalmente contrário, pois se compreende que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, mas esse ponto de chegada deve ser alcançado por intermédio de múltiplas abstrações, adquiridas através do conhecimento científico, pois é ele que revelará a verdade sobre a realidade concreta. Portanto, um exercício que não deve estar limitado apenas ao estágio supervisionado ou aos momentos de formação, e sim durante a prática social.

Por fim, o inciso III, trata sobre **o aproveitamento da formação e experiência anteriores** que, em tese, rompe com a ideia de que o conhecimento empírico ou a dimensão histórica que constituem a formação do sujeito são irrelevantes na formação profissional ou que não estão em permanente diálogo com o conhecimento científico. Isto, ao mesmo tempo, pode ser uma armadilha para justificar a necessidade de se priorizar o conhecimento do senso comum em detrimento do conhecimento científico; e, pode acabar por fortalecer uma formação docente que esteja baseada na lógica das Pedagogias das Competências.

Esses apontamentos presentes no Artigo 61 podem representar, no primeiro momento, um avanço para a formação docente, haja vista que constituem as lutas históricas dos movimentos sociais presentes em um ordenamento legal. No entanto, entre o que foi determinado nos escritos da Lei e o que foi realizado, ou seja, entre os objetivos reais e os objetivos promulgados, há mediações nos desdobramentos daquilo que é proposto e aquilo que de fato acontece, pois o que a história nos diz é que o que sempre prevaleceu, e ainda prevalece, é a lógica de uma formação que não se contraponha ao atual modo de produção. Um exemplo disso são as Leis, Decretos e Projetos de Leis que sucederam a LDBEN³⁴ e a Emenda Constitucional nº 14, nas quais se prioriza a descentralização da educação brasileira e abrem portas para as instituições de formação privadas, a municipalização da educação, etc.

³⁴ Leis como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a Implementação de um Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho (SAEB, ENEM e SINAES); a Lei do FUNDEF, depois FUNDEB; o FNDE e o PDDE; Municipalização do ensino fundamental; Privatização do ensino superior público; Estímulo às Instituições de Ensino Superior Privadas (FIES e PROUNI); as Diretrizes Curriculares Nacionais (Pedagogia das Competências; o Plano Nacional da Educação, dentre outras.

Os Artigos que sucedem o Artigo 61 da LDBEN são os que mais detêm ação contra o caráter público da universidade, apresentando-se de diferentes formas³⁵. No Artigo 62, por exemplo, está determinado que a formação, em nível superior, de docentes que deverão atuar na Educação Básica, deverá ser promovida por universidades e “instituições superiores de educação”³⁶. A inclusão das “Instituições” no sistema de ensino brasileiro causou um aumento significativo do setor privado na educação, provocando um enfraquecimento das instituições públicas de formação superior, em detrimento do fortalecimento das instituições privadas. No período de 1995 a 2007, o número de instituições privadas aumentou 197,1%, sendo que no mesmo período, as instituições públicas tiveram um aumento de apenas 18,6% (BRASIL/INEP, 2009).

Em 2010, no senso educacional que trata do ensino superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou em seu relatório o percentual proporcional das instituições públicas e privadas no Brasil e identificava que, das 2.378 Instituições de Ensino Superior existentes naquele ano, 88,3% eram privadas e 11,7% públicas, sendo que deste percentual, 4,5% eram estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais (BRASIL/INEP, 2012).

Outro aspecto que deve ser considerado nessa relação desproporcional, entre as Universidades Públicas e a Instituição Superior de Educação, é o papel que o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem tendo em relação à Formação de Professores. Por meio de Pareceres e Resoluções, o CNE referenda as instituições que devem desenvolver o ensino superior no Brasil. Contudo, ao definir-lhes as responsabilidades, estabelece uma distinção entre elas e tira a reponsabilidades das instituições privadas sobre a essência do ensino superior – o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um exemplo disso é o Decreto nº 3.860/01, que define que as universidades serão responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, conforme determina a Constituição de 1988, mas não dá a mesma responsabilidade às Faculdades e

³⁵ É bom ressaltar que embora haja um discurso oficial sobre um sistema de ensino superior como um todo, as atribuições e prerrogativas presentes na Lei são atribuídas somente às instituições credenciadas como universidades, e são sobre elas, principalmente as federais, que as reformas recaem.

³⁶ São administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as: *comunitárias*, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; *confessionais*, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; e *filantrópicas*, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (Artigo 20 da LDB).

Instituições de Ensino Superiores privadas, nas quais a prioridade deverá ser o ensino. Isso revela a concepção de formação pautada pelo governo brasileiro e que corrobora com a lógica liberal sistematizada na “Conferência Mundial de Educação Para Todos”.

Neste sentido, as Instituições Superiores de Educação se configuram como mais um dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro para com as orientações das agências internacionais, abrindo a educação brasileira para o capital. E, com essa abertura, vêm também os valores ligados à lógica do comércio, na qual a educação passa a ser o produto comercializado e, os alunos, os seus consumidores. Além disso, o processo de abertura ao poder econômico na formação de docentes pela iniciativa privada enfraquece as universidades públicas e, com ela, enfraquece também as dimensões da pesquisa e extensão na formação profissional e na relação com a produção do conhecimento ou com sua atuação profissional, ou seja, abrem-se as portas para a formação baseada na produção instrumentalista e flexível, tendo como premissa uma “desregulamentação do ensino” para adequá-las às exigências do mercado.

Essa lógica de desregulamentação e o fato de o Executivo atuar por meio de medidas provisórias têm, como base teórica, a Escola de Virgínia, conhecida como Public Choice, um dos pilares teóricos do Neoliberalismo. A Public Choice propõe um programa de restauração do país por meio de uma legislação básica, o que pode dar-se por intermédio de emendas constitucionais que proíbam o déficit público, as quais nenhum Legislativo possa revogar. Portanto, ela propõe o controle do poder político ordinário (PERONI, 2003, p. 90).

É importante registrar que em outubro de 2009, a Lei 12.056 acrescentou parágrafos ao Artigo 62, nos quais estabelece a política de descentralização na educação por meio do regime de colaboração entre as esferas públicas, além de garantir a formação inicial na modalidade à distância, apesar da preferência ao ensino presencial.

Art. 62

§ 1º A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais da educação.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias da educação à distância (BRASIL, 2009b).

O Artigo 63, posteriormente regulamentado pelo Decreto 3.276/99, versa sobre os cursos a serem ministrados pelos Institutos Superiores de Educação:

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2009b).

Percebe-se que são várias as possibilidades de formação docente após a promulgação do Decreto nº 3.276/99, em cursos de nível superior, seja em universidades, em Instituições de Ensino Superior ou institutos superiores de educação, que podem estar ou não ligados às universidades, em curso de Licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou curso médio e, ainda, há possibilidade de uma Licenciatura especial para aqueles que são graduados em outras áreas e que pretendem atuar na educação (FERREIRA, 2011).

Desta forma, a lei possibilita a flexibilização na formação docente, pois provoca o desenvolvimento de cursos flexíveis e aligeirados, além de provocar uma banalização da Formação de Professores, pautada em um currículo mínimo e uma formação aligeirada, característicos de políticas de formação pensadas para resolver problemas imediatos, como a falta de professor em diversos municípios.

Isso causa um agravamento na já fragilizada profissão do magistério, pois o que de fato define uma atuação profissional com competência técnica na relação com os conhecimentos historicamente construídos, é uma sólida formação acadêmica, na especificidade de sua área de conhecimento; caso seja frágil, estará evidenciando uma “práxis utilitária” imediatista, em que o senso comum a ela correspondente coloca o sujeito em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1976).

Os Artigos 64 e 65 da LDB tratam, respectivamente, sobre a natureza da formação profissional nos cursos de graduação em Pedagogia e sobre a prática de ensino e estágio curricular. Essas questões tornaram-se muito frequentes nos debates acadêmicos sobre a formação docente, porque são componentes

curriculares importantes nos cursos de Licenciatura. No texto desses Artigos, o estágio passa a ser um componente curricular em todo o processo de formação, exigência feita pelas Resoluções de nº 1 e nº 2, de 2002 do CNE, obrigando que todos os cursos de formação docente se adequassem a esses termos.

Na Educação Física, temos a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Nesta resolução, "a prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo diferenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso" (Art. 10, § 1º, Resolução CNE/CES 07/2004).

Já o Artigo 66 da LDB trata sobre a formação dos docentes que atuam no ensino superior, a qual deverá ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. Sobre esta questão é importante ressaltar a dificuldade quando se trata de programa de pós-graduação em nível *stricto sensu* na Região Norte do país. No Pará, há apenas dois programas de Mestrado em Educação (UEPA e UFPA) e um de Doutorado (UFPA). Isso mostra a desigualdade regional também quando se trata de pesquisa, pois na Região Sudeste é onde se concentram 2/3 dos programas de pós-graduação de todo Brasil e, juntamente com a Região Sul, têm o maior número de projetos de pesquisa aprovados pelo CNPq (CORRÊA, 2003).

Voltando a tratar sobre a formação docente, nos Artigos da LDB, o de número 67 versa sobre os estatutos e os planos de carreira do magistério, aspectos que constituem o cotidiano de suas atividades profissionais. Essa questão é tratada da seguinte forma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5o do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2009b).

Mais uma vez percebe-se que, entre o que está posto na Lei e o que acontece na realidade, há um distanciamento, pois já se passou mais de uma década da promulgação da Lei e essas questões ainda não se tornaram realidade. Em muitos municípios, vários pontos da Lei ainda não são respeitados pelos gestores, como é o caso do piso salarial (Lei nº 11.738, regulamentada em julho de 2008 e que instituiu, naquele ano, o valor mínimo de R\$ 950,00 mensais para o pagamento de professores), do período reservado ao estudo, planejamento e avaliação, além das condições de trabalho que são muito precárias. Isso é o que mostram as pautas de reivindicação dos sindicatos dos professores do Brasil inteiro. No Pará, atualmente, o processo de regulamentação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) já se arrasta por dois governos, o documento já foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado, mas ainda o Plano não foi implementado pela atual gestão.

Sobre a “Lei do piso”, vários governadores entraram com um pedido de revogação da Lei no Supremo Tribunal Federal (STF), alegando que ela poderá causar um gasto excessivo aos cofres públicos e que o cumprimento da carga horária fora da sala de aula exigiria uma contratação maior de professores, aumentando ainda mais esses gastos.

Em 2011, o STF manteve a “Lei do piso”. Entretanto, ainda não foi garantido aos professores o 1/3 da carga horária para planejamento e estudo, essa é mais uma questão que vai depender do poder de mobilização da classe dos professores. Outro ponto importante, ainda no Artigo 67 da LDB, trata sobre a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”, no Inciso IV. Esta questão torna-se um complicador ao desenvolvimento profissional do trabalhador, pois envolve juízo de valores sobre a carreira docente, haja vista que pode haver uma responsabilização somente ao professor sobre a qualidade da educação desenvolvida ou pelo insucesso nos índices educacionais, em muitos casos, torna-se uma forma de controle dos profissionais, pois sua progressão

dependerá de uma comissão de avaliação composta por sujeitos, na grande maioria, ligados ao órgão gestor.

Neste sentido, torna-se importante refletir que a LDB, Lei que deu início ao processo de reformas na educação brasileira, abriu portas para o desenvolvimento de políticas de formação docente que atendessem aos interesses do capital, ou seja, uma formação que abandonasse o pensamento crítico e a valorização da perspectiva da emancipação humana, que valorizasse as pedagogias do “aprender a aprender”; que desenvolvesse a formação de base instrumentalista e pragmática atrelada à lógica do mercado; que valorizasse o conhecimento fragmentado e descontextualizado; e que, de certa forma, estivesse pautado em uma dimensão restrita sobre as contradições sociais.

Compreende-se, dessa forma, o porquê, contraditoriamente, a LDB enfatiza, dentre outras coisas, a ideia de praticidade na capacitação em serviço e a formação de executores do ensino, fomentando a educação à distância, tanto para a formação inicial como para a formação em serviço, ou seja, o que está por trás disso tudo é o fortalecimento do modo de produção atual, no qual as instituições superiores de ensino privadas são as principais beneficiárias (FERREIRA, 2011).

Evidencia-se, então, que a legislação, por si só, não traz mudanças, se não estiver inserida em um contexto de políticas públicas que, de fato, possam contribuir para a melhoria das condições em que a Educação se concretiza e se desenvolve. Nesse sentido, é fundamental compreendermos as políticas educacionais como parte integrante de um contexto maior da sociedade na qual está inserida. Uma vez que esta sociedade está organizada por um sistema capitalista, sua proposição está intimamente ligada aos interesses econômicos e, portanto, às diretrizes propostas para e por este setor (Ibidem, p. 103).

Portanto, percebe-se que o cenário político externo e interno, que envolve as políticas de Formação de Professores no Brasil, a partir das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, influencia a constituição e o desenvolvimento das atuais políticas de Formação de Professores. Neste sentido, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que está imerso nesse cenário, pode ser considerado parte da estratégia liberal para promover a formação de uma sociedade que atenda às necessidades do mercado. Contudo, foi necessário abordar a realidade local dessa política, para identificar se esse pressuposto sofre algum tipo de resistência em seu desenvolvimento no Estado do

Pará por parte dos sujeitos que a desenvolvem, ou seja, o Fórum Paraense de Apoio à Formação Docente e o Curso de Educação Física da UEPA e da UFPA.

Desta forma, se poderá compreender se a proposta político-pedagógica pensada pelas políticas educacionais é transformada no cotidiano da formação dos professores/cursistas do PARFOR, de forma a repercutir na Organização do Trabalho Pedagógico da maneira contrária àquela determinada pela lógica liberal de formação. Assim, parte-se para uma análise mais específica sobre seu desenvolvimento no Estado, bem como das particularidades que a constituem, situando-a em um contexto regional e local, na perspectiva de identificá-la em uma “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44, grifo do autor).

2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PARFOR E SEUS APONTAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO PARÁ: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Como se pôde perceber, no capítulo anterior, o ponto de partida foi a conjuntura macroeconômica que envolve as políticas educacionais e o embate de projetos políticos que envolvem a Formação de Professores – trabalhadores da educação. Identificou-se que os ordenamentos legais estão relacionados com o ideário liberal, ou seja, as políticas sofrem determinações da lógica capitalista, a partir de uma organização internacional que aponta princípios e diretrizes a serem adotadas pela burguesia brasileira e, por meio do aparelho estatal, utiliza o discurso de que a educação deve atender às exigências da sociedade moderna para se alcançar o sucesso econômico.

Para compreender como esse processo político-pedagógico se constitui na organização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e conseqüentemente, na Organização do Trabalho Pedagógico das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), e dos trabalhadores que passam pelo seu processo de formação, como é o caso dos alunos (professores/cursistas) do Curso de Educação Física da UEPA e UFPA; torna-se indispensável analisar os elementos conceituais e as concepções que constituem a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sua estrutura organizacional, da qual o Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente do Pará (FPAFDP) é parte integrante e responsável pela organização e acompanhamento da política no Estado.

Para tratar sobre esses elementos é imprescindível fazer uma abordagem epistemológica sobre algumas categorias conceituais concernentes ao objeto de estudo desta pesquisa, tais como: Projeto Histórico, Trabalho na Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Desta forma, pode-se estabelecer uma coerência teórica sobre as análises desenvolvidas durante toda a pesquisa.

2.1 A Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento

Para o exercício de análise sobre a proposta apresentada pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (PARFOR), sua organização

e desenvolvimento, além de seus apontamentos para a Organização do Trabalho Pedagógico das instituições formadoras no Estado do Pará, utilizaram-se como referência, para um diálogo conceitual, os estudos desenvolvidos por Freitas (1995), em *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, no qual há importantes reflexões sobre duas concepções antagônicas de Organização do Trabalho Pedagógico, em que são apresentadas a partir de dois projetos históricos de sociedade também antagônicos – o capitalista e o socialista.

Freitas (1995, p. 142) compreende que “um projeto histórico de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente”. Vale ressaltar que o projeto histórico ao qual se aponta, e que se acredita dialogar com os verdadeiros interesses da classe trabalhadora, é aquele cunhado por Marx e Engels (2006), ainda na década de 1840, no texto concernente ao “Manifesto do Partido Comunista” em que defendem “a constituição do proletariado em classe” a “derrubada da supremacia burguesa” e a “conquista do poder pelo proletariado”, ou seja, um projeto histórico socialista de sociedade.

Uma concepção de sociedade e de educação pautada em princípios e diretrizes bem demarcadas, utilizada como referência para o desenvolvimento de estudos na área da Educação e da Educação Física, tais como os de Freitas (1995), Pistrak (2000), Nozaki (2004), Saviani (2005), Taffarel (2010) dentre outros. Neste sentido, o projeto histórico no qual se aponta, é aquele composto por um projeto político que tem como tese a abolição da classe trabalhadora subjugada ao poder capitalista, e que utiliza o materialismo histórico como teoria do conhecimento na formação do sujeito. Compreende-se que todo projeto histórico parte de uma teoria e toda teoria sugere princípios norteadores que expressam uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade.

Na educação, a Organização do Trabalho Pedagógico é composta de teorias que, para Freitas (1995), estão divididas em duas – a teoria educacional e teoria pedagógica.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica trata do “trabalho pedagógico”, formula princípios norteadores (FREITAS, 1995, p. 93, grifo do autor).

Ao partir do pressuposto de que a teoria sistematiza a realidade prática em forma de conhecimento estruturado e, ao fazer isso, possibilita descrevê-la, explicá-la e transformá-la; entende-se que a teoria permite organizar a realidade objetiva no pensamento em forma de conhecimento, e, a prática, deve ser entendida como atividade humana de objetivação de uma produção subjetiva cuja organização e explicação, no pensamento, têm a prática como ponto de partida e de chegada.

Pela forma como a lógica capitalista elabora a teoria educacional, essas duas categorias – teoria e prática – precisam ser desassociadas para que explicações consistentes e coerentes não ponham em risco sua hegemonia como principal reguladora da vida humana. Essa concepção encontra-se nas teorias pedagógicas, baseadas em elementos próprios da chamada “epistemologia da prática” que se distancia da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva, e, da teoria enquanto explicação científica da realidade, dando ênfase à prática com fim nela mesma; uma concepção de educação que está atrelada ao lema “aprender a aprender”, a qual Newton Duarte (2004) define como uma proposta baseada no movimento escolanovista e no construtivismo, tornando-se referência para o desenvolvimento de uma proposta capitalista na educação, uma concepção que se encontra expressa em princípios e fundamentos expostos em documentos elaborados em eventos internacionais promovidos pela UNESCO (“Relatório Jacques Delors”) e nos ordenamentos legais que regem a educação brasileira, tais como o PCN e o DCN.

É importante lembrar que o “trabalho”, de modo geral, é a forma como o homem se relaciona com a natureza, transformando-a e adequando-a de acordo com as suas necessidades de sobrevivência e, neste sentido, o sujeito constrói conhecimento e se modifica. Essa relação do homem com a natureza se constitui na humanidade desde seus primórdios, mas, de acordo com as novas necessidades de produção material do homem na sociedade moderna, bem como, com os contextos sociais que a determinam, principalmente com o advento do modo de produção capitalista baseado em uma ideologia liberal, a natureza passa a ser concebida como objeto a ser possuído e dominado pelo homem, ou seja, a relação homem e natureza torna-se dicotomizada. Aos olhos da Ciência Positivista, a natureza passa a ser fragmentada em diversos conhecimentos, tais como a Física, Química, Biologia, etc.

Para Marx (2012), essa relação dicotômica deve ser superada com o intuito de buscar a unidade entre natureza e história, ou entre natureza e sociedade, pois a natureza não pode ser concebida como algo exterior à sociedade, visto que esta relação faz parte de um processo histórico. Para se chegar a essa concepção sobre a relação homem/natureza, que constitui os conceitos e concepções deste estudo sobre a Organização do Trabalho Pedagógico baseado no projeto histórico socialista, Marx desenvolveu a categoria “trabalho” a partir de sua dimensão histórica, a qual revela que a sociedade sempre esteve dividida em classes distintas (dominantes e dominados) e o conflito histórico entre elas é o fator que gera sua evolução ou desenvolvimento. Contudo, nesse processo conflituoso que produz conhecimentos, também estão estabelecidas formas de abstração diferenciadas de desenvolvimento da subjetividade do sujeito, ou seja, a maneira como homem é determinado a se relacionar com a natureza (trabalho) e a desenvolver sua subjetividade (conhecimento) depende dos aspectos ideológicos que o conduzem e do projeto histórico que o determina.

No modo de produção capitalista, o trabalho é utilizado para a valorização do capital e a relação trabalho/conhecimento deve constituir-se de maneira diferenciada entre as classes (dominante e dominada), pois na lógica capitalista sobre trabalho, os sujeitos não devem ter acesso pleno ao conhecimento historicamente construído. Dessa forma, estabelece uma “divisão social do trabalho”.

Esse antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (por exemplo, a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. Devemos destacar nesse processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com essa tecnologia, no seio da produção. Tal organização do poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital (FREITAS, 1995, p. 98).

Na educação, para que o modo de produção capitalista seja fortalecido, a relação com o conhecimento na formação dos sujeitos da classe dominada (classe trabalhadora) ao passarem pelo processo de formação nos espaços oficiais (escolas e universidades), deve ser socializado de forma restrita e superficial, para que

constitua “valores-de-uso”³⁷ a partir da “força de trabalho”³⁸ dos indivíduos, sendo que esse “valor-de-uso” deve ser transformado em mercadoria e, desta maneira, sustentar o modo de produção capitalista. Assim, o uso do trabalho pela classe proletária deve ser alienado para que o trabalho se torne fonte de lucro – “valor de-troca”. Isso faz o homem tornar-se facilmente gerenciado por quem detém o controle do modo de produção e do conhecimento. Sendo assim, “[...] o possuidor do dinheiro encontra no mercado força de trabalho como mercadoria: o dono dessa força não pode vender mercadorias em que encarne seu trabalho, e é forçado a vender sua força de trabalho, que só existe nele mesmo” (MARX, 2012, p. 198-199).

No campo da Educação Física, muitas produções acadêmicas foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos, na perspectiva de problematizar o trato como conhecimento, tanto na formação do professor como na sua Organização do Trabalho Pedagógico. Estudos como os de Frizzo (2012), Santos Júnior (2005), Nozaki (2004) e Taffarel (1993) identificam uma prevalência do modo de produção capitalista na relação com o conhecimento, seja no processo de formação ou no de desenvolvimento político-pedagógico de profissionais da educação; processos hegemônicos que sofrem resistências, tanto na sua concepção quanto no seu desenvolvimento, mas que ainda se mantêm fortalecidos por uma estrutura política que garante uma concepção instrumentalista de educação a partir de ordenamentos legais.

Nos estudos de Frizzo (2012), sistematizados em sua tese de doutorado, intitulada “A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola”, essa relação com o conhecimento no desenvolvimento na Organização do Trabalho Pedagógico do professor é tratada de maneira bastante significativa a partir de duas concepções de trabalhos, que Freitas (1995) define como concepção capitalista e socialista de Organização do Trabalho Pedagógico. Concepções que são referências também no estudo desenvolvido nesta pesquisa.

Ao refletir sobre o processo de produção do conhecimento a partir do modo de produção capitalista, que busca utilizar a força de trabalho do sujeito como mercadoria e, assim, gerar lucro, Frizzo (2012, p. 144-145) afirma que:

³⁷ “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. [...] O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qual quer que seja a forma social dela” (MARX, 2012, p. 58).

³⁸ Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie (MARX, 2012, p. 197).

um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, portanto, sendo a educação também um processo de trabalho, identifica-se que a colocação do professorado como principal elemento mediador da relação entre o alunado e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o alunado do processo do trabalho pedagógico (embora não esteja alienado do produto do trabalho pois este é consumido ao ser produzido, o alunado está alienado do significado que este tem para ele). Em uma análise “formal”, teríamos que o professorado teria o maior poder de decisão sobre a forma como o conhecimento será tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação, o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando o sujeito do aprendizado – o alunado – à margem deste processo. Porém [...] os limites relativos à autonomia e liberdade para os sujeitos do trabalho pedagógico, portanto, ainda que o professorado seja alocado em uma condição de mediação da relação entre alunado e conhecimento, ao percorrermos uma análise dialética do fenômeno (superando a lógica formal por incorporação), entenderemos que o professorado também está envolto em relações complexas em que dado o seu nível de disciplinamento para a função que exerce na escola, também está podado de poder de decisão.

Marx (2012) ajuda a ampliar a reflexão sobre esse processo que constitui a formação dos sujeitos a partir do modo de produção capitalista, por meio de suas reflexões sobre a mercadoria, mais especificamente quando a identifica como forma elementar do capital, porque é a mercadoria que gera o capital. Complementa ainda indicando que há uma dupla realidade na dimensão (mercadoria), ou seja, a dimensão do “valor-de-uso” (trabalho socialmente útil) e a dimensão do “valor-de-troca” (produto do trabalho simplificado); elementos utilizados para desenvolver conceitos que dão um caráter de duplicidade sobre o trabalho que, para Freitas (1995), está contido na Organização do Trabalho Pedagógico capitalista. Ou seja, o “trabalho concreto” que se manifesta no “valor-de-uso” e o “trabalho abstrato” que se manifesta no “valor-de-troca”³⁹.

Para ampliar esse entendimento, parte-se do pressuposto que o “trabalho concreto” é uma atividade ou fazer humano crítico, criativo e produtivo, elaborado a partir da utilização de múltiplos conhecimentos na constituição de um dado objeto, por parte do sujeito, independente da sociedade em que ele viva; logo, está contido

³⁹ Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio, ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, eles não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2012, p. 60).

no valor-de-uso do produto; enquanto que o “trabalho abstrato” é o trabalho não autodeterminante, no qual toda distinção qualitativa se reduz à quantidade, constituindo-se apenas o valor-de-troca. Para Harvey (2013, p. 38), a teoria marxiana defende:

que os aspectos abstrato (hegemônicos) e concreto (heterogêneo) do trabalho são unificados no ato laboral unitário. Não é como se o trabalho abstrato ocorresse em uma parte da fábrica e o trabalho concreto em outra, A dualidade reside no interior de um processo singular de trabalho, por exemplo, na fabricação de uma camisa, que incorpora o valor. Isso significa que não só não pode haver incorporação de valor sem o trabalho concreto de confeccionar camisas, como também não podemos saber o que é o valor a não ser que as camisas sejam trocadas por sapatos, maçãs, laranjas e assim por diante. Há, portanto, uma relação entre trabalho concreto e abstrato. É através da multiplicidade de trabalhos concretos que surge o padrão de medida do trabalho abstrato.

É justamente no distanciamento provocado entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato que o trabalho alienado se constitui na formação do sujeito. Para Freitas (1995), essa dicotomia faz com que os homens não se apresentem iguais na sua relação com o conhecimento, pois o trabalho está dividido em manual e intelectual, um processo importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital. Desta forma, a organização do poder objetiva disciplinar o trabalhador, desapropriando-o do conhecimento mais elaborado (tecnológico e científico) no processo de desenvolvimento do trabalho, ou seja, centra-se exclusivamente no desenvolvimento do “trabalho abstrato” com a intencionalidade de valorizar o capital.

Na educação, bem como na Formação de Professores, esse processo pode acontecer através da alienação do trabalho pedagógico, ou seja, quando o seu produto (conhecimento) é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo educativo ou quando há uma negação de múltiplos elementos presentes no conhecimento historicamente construído pelos sujeitos. Neste contexto, tanto o aluno como o professor encontram-se alienados do trabalho concreto quando as metas e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, os sujeitos em questão são estranhos em relação ao produto do seu próprio trabalho. Mézáros (2005) chama esse processo de “mediação de segunda ordem” que, na educação, promove a apropriação apenas do trabalho abstrato com o intuito de adaptar o sujeito à exigência do mercado, proposta comum às Pedagogias das Competências.

partir de um distanciamento entre o “trabalho concreto” e o “trabalho abstrato”, pois nenhum conhecimento ou objeto pode ser considerado como uma ilha isolada do mundo, em uma dimensão desprovida de conflitos sociais; e, também, não pode ser considerada como algo totalmente determinado pelo modo de produção hegemônico (capitalista).

Neste sentido, uma Organização do Trabalho Pedagógico baseada no projeto histórico socialista tem no “trabalho concreto” sua categoria central e o no “trabalho abstrato” o aporte de todo o processo, pois “é o trabalho material (trabalho concreto) o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade” (FREITAS, 1995, p. 100). Isto pressupõe um enfoque contrário ao que é proposto pelo modo de produção capitalista para o desenvolvimento do conhecimento no trabalho pedagógico do professor, superando as dicotomias teoria/prática e sujeito/objeto.

Para Freitas (1995, p. 100-101, grifo do autor),

A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho como valor social* (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é desenvolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. [...] Deve-se complementar que o fato da educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não material, *não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza.* Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o *ponto de partida* da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global.

Neste contexto, contrário à lógica capitalista, entende-se que, na Formação de Professores, o “trabalho concreto” deve ser um elemento fundamental no processo formativo, pois se trata de uma concepção que, além de compreender que o trabalho docente deve ser baseado em uma atividade “socialmente útil”, entende ainda que essa dimensão deve estar presente também na relação com os conhecimentos que envolvem a escola como um todo, não apenas no trato com o conhecimento na sala de aula, como também, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico e no trabalho desenvolvido pelo professor nas atividades acadêmicas sistemáticas de característica multidisciplinar.

Segundo Freitas (1995), para que essa dimensão mais ampliada sobre a Organização do Trabalho Pedagógico se objetive na atual escola capitalista, algumas considerações se tornam essenciais no processo de transformação da

realidade, tais como, a forma atual com que as categorias objetivo/avaliação da escola e conteúdo/método estão sendo desenvolvidas na organização do trabalho do professor, em que se destacam “a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua formação autoritária e alienante” (Ibidem, p. 94-95).

Na Educação Física, entre as lógicas que centram os processos de ensino e aprendizagem no conteúdo a ser “depositado” no alunado, se podem citar: as propostas baseadas no desenvolvimento motor, em que o conteúdo da Educação Física se limita às habilidades motoras ou à aptidão física; a proposta construtivista que se concentra no desenvolvimento dos aspectos psicomotores; ou ainda, a proposta fenomenológica que busca a essência do ser a partir de uma perspectiva metafísica na relação com o conhecimento.

A Organização do Trabalho Pedagógico pautada no projeto histórico capitalista tem como referência os elementos subjetivos da Teoria Liberal que constitui uma teoria pedagógica, na qual se busca desenvolver propostas que fundamentam certo tipo de empirismo pragmático cujas lógicas do “aprender aprender”, do “saber fazer” ou do “aprender fazendo” se tornam objetivos centrais. Nessa perspectiva, a ação do sujeito torna-se o elemento mais significativo no processo de sua constituição, em que sua prática utilitária cotidiana é mais valorizada do que sua prática social humana, desconsiderando aquilo que Duarte (2010, p. 44) chama atenção quando afirma que a “prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana”.

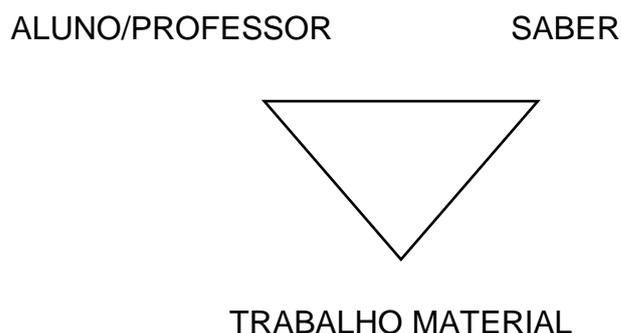
Encontram-se também em Vygotsky (1998) contribuições importantes para compreender esse processo de relação teoria/prática e sujeito/objeto. Ao abordar o desenvolvimento da criança e da linguagem em seus estudos, desenvolve a teoria do “desenvolvimento proximal”, baseado na relação mediada entre a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto). O autor aponta que o movimento entre estímulo e resposta (a situação problema) se configura a partir de signos mediados pelo ambiente em que se desenvolve este movimento (realidade social). Para Vygotsky (1998, p. 27),

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Portanto, a relação teoria/prática torna-se indispensável no processo de formação que, no ambiente escolar, deve ser mediado pelo conhecimento mais elaborado para dar sentido a essa realidade, promovendo análises, compreensões e transformações. A partir de todos esses elementos, revelam-se duas concepções distintas de Organização do Trabalho Pedagógico nos espaços educativos, sobretudo, na Formação de Professores.

Partindo-se do pressuposto que toda representação é incompleta, utilizar-se-á o que Freitas (1995) apresenta como possibilidade para repensar e apontar a superação da Organização do Trabalho Pedagógico e do trato com o conhecimento da organização escolar capitalista, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Superação da Organização do Trabalho Pedagógico da escola capitalista.



Fonte: Freitas (1995, p. 102).

Nessa nova organização, em um primeiro momento, pode parecer uma mudança pequena em relação à Figura 1, mas não é. Em verdade, representa uma mudança radical, pois parte do pressuposto de que o trabalho material socialmente útil (trabalho concreto) deve representar o princípio educativo e buscar estabelecer, na relação permanente entre teoria e prática, o exercício dialético na construção do conhecimento, no sentido de problematizar a divisão trabalho (intelectual e manual), para que os sujeitos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico (professor e aluno) estejam no mesmo espaço, articulados dialeticamente com o trabalho socialmente útil, procurando realizar novas sínteses, a partir de uma totalidade que compõe os conhecimentos da escola.

Como referência ao pressuposto para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola socialista, Freitas (1995) aponta-se no “sistema de complexos

da Escola Única do Trabalho” apresentado por Pistrak (2000), no qual diz que não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho, qualquer tipo de ação muscular, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil que determina as relações sociais dos seres humanos. Desta forma, poder-se-ia estabelecer uma relação qualitativa entre o sujeito e o conhecimento historicamente construído no interior e fora da escola.

Para Frizzo (2012, p. 155),

o trato com o conhecimento proposto pelo sistema de complexos da Escola Única do Trabalho (PISTRAK, 2000) foi uma experiência significativa da Organização do Trabalho Pedagógico que busca estabelecer as relações entre os sujeitos e o conhecimento mediadas pelo trabalho socialmente útil. No Brasil, podemos apontar a experiência da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que tem sua base pedagógica baseada nestes princípios e que tem trazido avanços neste sentido.

Neste sentido, a concepção de Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento que entendemos ser coerentes com a concepção ampliada de formação docente, partem do pressuposto de que esse processo pauta a formação do sujeito em uma perspectiva omnilateral. Sendo assim, a Organização do Trabalho Pedagógico que tenha como projeto histórico a consolidação de uma sociedade socialista, deve subsidiar o trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo essencial, a partir de dois elementos fundamentais: 1) compreender como sujeito da educação, todo aquele que está relacionado no processo de formação, seja professor ou aluno; 2) tratar o trabalho concreto e o conhecimento como pares dialéticos que formam o fenômeno, não como partes que se somam, mas como elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico estabelecido na unidade, também dialética, entre o sujeito e o objeto, entre o cognoscível e o cognoscente, entre o conhecimento a ser apreendido e o produzido, pares que constituem a totalidade do fenômeno e que, na Formação de Professores, devem constituir os princípios e diretrizes da Organização do Trabalho Pedagógico das políticas de formação docente.

Diante do exposto, torna-se necessário identificar qual concepção de Organização do Trabalho Pedagógico predomina nos apontamentos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e como se configuram os elementos contrários, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do que é proposto pelos ordenamentos legais.

2.2 A organização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

A atual política nacional de formação docente no Brasil atravessa por uma fase importante, pois busca a expansão de todos os cursos de Licenciatura, principalmente nas regiões brasileiras mais desprovidas de professores com formação adequada, como é o caso das regiões Norte e Nordeste. Vale lembrar que mesmo antes dessa fase, várias políticas já foram implementadas pelo Ministério da Educação (ME) com o intuito de ampliar a Formação de Professores no Brasil, programas como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Programa de Formação de Professores em Exercício/Proformação; o ProInfantil; a ProLicenciatura; o Prolfem; o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o ProLetramento; o Programa Universidade Século XXI; o ProDocência; a TV Escola; o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); a Educação no Campo; a Educação Indígena, entre outros que se colocaram com o objetivo de combater o fracasso escolar (BRASIL/MEC/SEIF, 2005, p. 38).

Há que se considerar também o que a Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE), de 2010, apresentou como proposta para a Formação de Professores, em seu documento referência intitulado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação” (BRASIL/MEC, s/d). Considera-se que tal conferência tematiza, de forma relevante, a formação e a valorização dos profissionais da educação. Entretanto, não representa uma mudança radical para a Formação de Professores no Brasil, além disso, o formato instituído pelo MEC, no desenvolvimento da Conferência, não retrata os interesses de quem vive os problemas relacionados à educação e que estão no dia a dia da escola, pois nem sempre aquilo que é apontado na base das decisões, nas conferências preliminares, é o que de fato chega a ser proposto no texto final das conferências; e, aquilo que chega a ser representado no texto do documento não encontra estratégias elaboradas ou recursos adequados para que aconteça de forma plena⁴⁰.

⁴⁰ Encontram-se mais reflexões sobre esse aspecto em MAUÉS, Olgaíses Cabral. A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do executivo. 34º Reunião Anual

Imerso nesse contexto relacionado ao índice de professores sem formação adequada e que está em atividade nas escolas públicas do país, o governo federal, através do MEC, instituiu em 29 de janeiro de 2009 mais uma política direcionada a combater esse problema, a denominada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755, através do qual se criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Para compreender o conjunto de ações que deram origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), atualmente uma das políticas de formação docente de maior abrangência desenvolvida pelo governo federal no país, se partirá da análise sobre a gênese desta política, que a partir de 2007, teve como marco central duas ações importantes, implementadas pelo governo federal para a educação e, sobretudo, para a Formação de Professores: 1ª) a transferência do protagonismo sobre a regulação das políticas de Formação de Professores no Brasil para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴¹ (CAPES), que passa a desenvolver programas importantes de formação, não apenas em nível de pós-graduação, mas também na graduação; 2ª) a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que por meio deste plano elabora o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁴² e o “Plano de Ação Articulada” (PAR), sendo este último fundamental para o surgimento da política de formação em questão, pois é a partir de sua

da ANPEd, Natal, RN. **Anais ANPEd**, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>.

⁴¹ Agência brasileira de fomento à pesquisa ligada ao Ministério da Educação (MEC), que até então tinha a exclusiva função de atuar na regulação, expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o país.

⁴² O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” é um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que busca consertar a atuação dos entes federados sem ferir suas autonomias, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2007).

aplicação que se pensa em uma nova política de Formação de Professores para o país.

O PAR foi utilizado pelo MEC como uma estratégia para diagnosticar as condições da educação em todos os municípios do país, no sentido de identificar os melhores instrumentos para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É a partir da adesão dos Estados, Municípios e do Distrito Federal ao “Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação” que os respectivos governos passaram a elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR). Por meio dele é que se identificaram alguns fatores que impedem o desenvolvimento da educação na maioria dos municípios brasileiros, sobretudo, daqueles localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. Um desses fatores é a grande quantidade de professores sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Tendo como referência essa necessidade, a política de Formação de Professores pensada pelo MEC busca promover aos docentes que atuam na Educação Básica, nos municípios diagnosticados, três possibilidades de formação profissional: a) Primeira Licenciatura, destinada aos professores em exercício na Educação Básica e que não possuem nenhuma graduação; b) Segunda Licenciatura, destinada àqueles em exercício na Educação Básica, porém, fora de sua área de formação inicial; e, c) Formação Pedagógica, destinada aos Bacharéis em exercício na Educação Básica, que não têm a formação pedagógica que garanta o efetivo exercício da docência na disciplina que atuam (BRASIL/MEC, 2007).

A partir dessa prerrogativa diagnosticada pelo PAR, que é a falta de professores com formação superior, o MEC cria a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto 6.755/09, que também origina o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O programa é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Departamento de Educação Básica (DEB), órgão responsável por fomentar, junto aos entes da federação, o envolvimento no programa desenvolvido pelo governo federal (MEC) em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que, juntos, devem oferecer diversos cursos de formação, seja inicial ou continuada, para professores que atuam em escolas públicas.

O PARFOR tem como objetivo central promover “a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 1). Para isso, desenvolve cursos de graduação por meio de turmas especiais, exclusivas para os professores que estão em pleno exercício da profissão, entretanto, sem a necessidade de passarem pelo processo seletivo tradicional (vestibular) para o ingresso no ensino superior.

Os princípios que orientam o desenvolvimento da política são doze, dentre eles, destacam-se os seguintes:

Art. 2º [...]

II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e **que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;**

V – a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, **contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;**

VII – a importância do projeto formativo nas Instituições de Ensino Superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e **garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;**

VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de **estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho** (BRASIL/MEC, 2009, p. 2, grifo nosso).

Percebe-se que nos termos destes princípios estão presentes os fundamentos e concepções que orientam a política de formação docente (em destaque na citação). Eles se aproximam daqueles que são defendidos pelos movimentos sociais e acadêmicos no que no diz respeito a maior qualidade na Formação de Professores, dentre os quais se pode citar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁴³ e os Sindicatos da classe dos Trabalhadores da Educação, dentre eles, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP)⁴⁴.

É bom lembrar que a ANFOPE tem reafirmado, em seus últimos encontros nacionais e publicações, a defesa de uma formação inicial e continuada de

⁴³ Para mais reflexões sobre esse aspecto nos Documentos Finais dos últimos Encontros Nacionais da ANFOPE, acesse: <<http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos>>.

⁴⁴ O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) em seu “XX Congresso Estadual”, realizado em março de 2012, ratificou em seu “Caderno de Proposta e Resolução” o fortalecimento da luta pela profissionalização e valorização dos funcionários de escola. Disponível em: <http://sintep.org.br/arquivos/propostas_resolu%C3%A7%C3%A3o_sintep.pdf>.

qualidade aos profissionais da educação, bem como sua valorização como elemento indissociável para que se alcance uma qualidade no ensino; mas, o grande destaque é a proposta da Base Comum Nacional, defendida por essa entidade, como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista algumas diretrizes curriculares norteadoras aos diversos cursos de Formação de Professores, tais como: 1) uma sólida formação teórica e interdisciplinar; 2) a unidade teoria-prática; 3) o trabalho coletivo e interdisciplinar; 4) o compromisso social do profissional da educação; 5) a gestão democrática; 6) a incorporação da concepção de formação continuada; e, 7) a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2011).

A matriz apresentada pela ANFOPE para a Formação de Professores avança na proposição de políticas que possam representar os interesses da classe dos professores, são elementos significativos que abordam uma formação de qualidade. Outros aspectos importantes que devem ser lembrados são as proposições concernentes ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). Esta entidade expõe em seu “Caderno de Proposta e Resolução”⁴⁵, construído para o “XX Congresso Estadual”, em março de 2012, o fortalecimento da luta pela profissionalização e valorização dos funcionários da escola (trabalhadores da educação). Esta que é uma luta histórica dos trabalhadores da área. Para o sindicato, a qualidade da educação pública passa pela valorização profissional, pela instituição de planos de carreira unificados e o pagamento de um piso salarial, que efetivamente dignifique o trabalhador da educação (SINTEPP, 2012).

É importante salientar que instituições como o SINTEPP e, sobretudo, a ANFOPE, têm se posicionado com cautela e crítica em relação ao PARFOR e acompanham a implementação e desenvolvimento do programa por meio de suas inserções nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação. Este Órgão Colegiado tem o papel de organizar e acompanhar o desenvolvimento do programa, definindo os cursos de formação inicial e continuada que serão desenvolvidos pelas instituições formadoras, além de apresentar atribuições e responsabilidades a cada

⁴⁵ Neste estudo, as propostas e resoluções utilizadas do “Caderno de Proposta e Resolução” do SINTEPP para dialogar com a matrizes da ANFOPE foram as de número 1, 4 e 6, aprovadas no “XX Congresso Estadual” da entidade.

conveniados (MEC, Estados, municípios e IPES), com especificação dos compromissos assumidos, inclusive os financeiros.

A ANFOPE (2009)⁴⁶, por exemplo, vem desenvolvendo uma pesquisa denominada de “Observatório de Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério” cujo objetivo é “discutir a política de formação e de valorização dos profissionais da educação à luz de seus princípios. Neste sentido, devem os pesquisadores acompanhar, avaliar e atuar nos Fóruns, argumentando, contra argumentando e defendendo suas propostas” (Ibidem, p. 36).

Segundo dados preliminares, essa pesquisa vem encontrando um obstáculo muito grande no que diz respeito ao acesso aos dados sobre o desenvolvimento do PARFOR, haja vista que essas informações encontram-se centralizadas no banco de dados da Diretoria de Educação Presencial/CAPES que, por sua vez, não as divulgam com frequência. Isso dificulta a gestão do próprio Programa pelos Fóruns Permanente de Apoio a Formação Docente (FPAFD), estaduais e distrital, uma vez que não dispõem de informações atualizadas com frequência para realizar o acompanhamento sistemático e científico das ações implementadas pelo PARFOR (ANFOPE, 2012).

Outro elemento importante e que ajuda a refletir a respeito dos princípios sobre Formação de Professores que orientam o PARFOR é o fato de a ANFOPE reconhecer que o “Decreto nº 6.755/2009 incorporou parcialmente a posição defendida pelas entidades representativas dos profissionais da educação de que a formação inicial de professores deve ser presencial” (Ibidem, p. 40). No Art. 3º, Inciso VI, desta Lei, se indica a ampliação do número de docentes atuantes na Educação Básica pública de ensino e que tenham se formado em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente, na modalidade presencial. Ou seja, o termo “preferencialmente” não impede a realização da modalidade à distância, proposta criticada pela entidade.

No que diz respeito ao ingresso no programa, o professor/cursista, para concorrer a uma vaga nos cursos ofertados, deve realizar seu cadastro e a pré-inscrição no sistema virtual criado pela CAPES chamado “Plataforma Freire”. Contudo, deve ainda estar cadastrado no Educacenso, na Função Docente ou

⁴⁶ Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisa da ANFOPE/NUPANFOPE e ao Grupo de Pesquisa “Políticas educacionais e Gestão Escolar”/CNPq (ANFOPE, 2009).

Tradutor/Intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente ao qual esteja vinculado (BRASIL/MEC, 2009a). Esse processo de inscrição pelo *software* tem causado sérios problemas técnicos e operacionais na pré-inscrição, inscrição e seleção dos cursistas⁴⁷, situações que dificultam o real objetivo do programa, isto é, a diminuição do quadro de professores sem formação superior nas escolas públicas.

A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de cursos oferecidos pelas IEPS, as Secretarias de Educação têm na “Plataforma Freire” as informações necessárias para adequar a demanda dos professores e as necessidades reais dos municípios à oferta de cursos oferecidos, procedendo a inscrição dos professores que irão participar dos cursos, de acordo com as necessidades reais do local (BRASIL/MEC, 2009a).

Em tese, esse procedimento garante que o professor possa participar de um curso de graduação, e possibilita ainda, através do Artigo 8º §2º do Decreto, o ingresso em Cursos de Atualização, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado ou Doutorado. A única exigência é que esses cursos sejam desenvolvidos por Instituições Públicas de Ensino Superior, prioritariamente, por aquelas que já estejam envolvidas no plano estratégico da política. Todavia, atualmente, muitos professores/cursistas não estão mais no exercício da docência ou, o que é mais agravante, não tem mais vínculo empregatício com a Secretaria de Educação, em função da mudança do quadro político local⁴⁸, ou seja, é uma realidade que pode se tornar um problema para se garantir a formação continuada desses profissionais e a diminuição do problema central do programa – professores da rede pública sem formação.

No processo de desenvolvimento do programa, todos os cursos são oferecidos de forma gratuita, na modalidade presencial e à distância, em municípios dos Estados da Federação e no Distrito Federal, por meio de 76 instituições públicas

⁴⁷ Muitos cursistas selecionados não estão exercendo a docência, ou se estão, são selecionados para cursar uma área que não é correspondente com a exercida como professor. Muitos outros professores não são selecionados em função de não possuírem relações político-partidárias com os gestores, nos municípios onde atuam, configurando, assim, a permanência de uma cultura “coronelista” que busca manter a constituição de currais eleitorais ao definir quem deverá ser agraciado com a seleção para o programa e, desta forma, obter vantagens políticas.

⁴⁸ Muitos trabalhadores que ocupavam o cargo de professor nas escolas públicas, estavam na condição de contratados, por terem sido correligionários do grupo político que estava à frente da gestão pública, mas que, no processo de mudança da gestão, foram substituídos por outros profissionais. Ou seja, a falta de concurso público ocasiona uma rotatividade na função de professores.

de Educação Superior, das quais 48 são federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias (BRASIL/MEC, 2009a).

No Pará, assim como em todo território nacional, a ANFOPE e os Sindicatos dos Professores, nesse caso, o SINTEPP, vêm acompanhando o processo de desenvolvimento do programa por meio de sua inserção junto ao Fórum de Apoio à Formação Docente. Porém, suas representações são minoria diante das demais instituições que compõem o Fórum, pois as demais representatividades (cinco IPES, o MEC e a Secretaria de Educação) constituem a maioria. Isso significa dizer que a representatividade dos professores nos Fóruns é inferior à representação dos gestores e das instituições formadoras, portanto, torna-se mais um desafio à tentativa de garantir a permanência dos interesses de quem é atendido pela política – os professores da rede pública de ensino.

2.3 O desenvolvimento do PARFOR no Pará

O fato de o Brasil, hoje, ocupar a 88ª posição no *ranking* das Organizações das Nações Unidas (ONU), no que diz respeito ao desenvolvimento da educação, e de ter nas escolas públicas aproximadamente 50% dos professores atuando sem formação superior⁴⁹, poderia justificar o desenvolvimento de uma política que combatesse urgentemente esse quadro. Entretanto, é importante ressaltar que não basta apenas garantir a formação a qualquer custo, apenas para combater essa estatística desfavorável, torna-se importante também qualificar o processo de formação desses trabalhadores.

As transformações sociais que o Brasil vem sofrendo, fazem emergir inúmeras demandas para a educação que, por sua vez, provocam debates que problematizam a forma como as políticas de Formação de Professores são desenvolvidas, sobretudo, na relação qualidade-quantidade. No caso do PARFOR, é extremamente necessário esse debate, principalmente nas regiões em que esse programa é bastante desenvolvido, como é o caso do Pará, um Estado que possui baixos índices de desenvolvimento, sobretudo nas regiões distantes dos grandes centros urbanos, onde estão 75% das escolas públicas e onde os indicadores apontam a necessidade de professores com formação superior. Segundo o IDEB,

⁴⁹ Segundo o Educasen/MEC (2007), esse percentual representa um total de 847.988 professores.

são aproximadamente 62.000 professores sem qualificação adequada à LDB e isso interfere diretamente na qualidade da educação, mas não é o único determinante (BRASIL/IDEB, 2008).

Essa questão se agrava quando identificamos outros elementos que fazem parte da educação no Estado, tais como: 1) a existência de um clientelismo político na contratação dos professores junto às Secretarias Municipais de Educação, muitos dos professores contratados têm uma relação política com os representantes da gestão pública, e em períodos de eleição isso tende a se agravar; 2) a falta de um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração que possa dar condições dignas ao trabalhador da educação; 3) o transporte precário para os alunos e professores que precisam se deslocar para escolas distantes dos centros urbanos; 4) as diversas funções que os professores são obrigados a desenvolver na escola, muitos atuam também como merendeira, faxineira, dentre outras funções; e, 5) a estrutura física e materiais inadequados para o trabalho dos professores e os demais trabalhadores da educação, além do processo de formação dos alunos.

Hoje, esse conjunto de fatores colabora para o agravamento do quadro educacional no Estado do Pará. Desta forma, o acesso imediato desses professores à formação acadêmica universitária e aos conhecimentos científicos e tecnológicos construídos historicamente pela humanidade, torna-se imprescindível, contudo, há necessidade deste processo vir acompanhado de outras ações que garantam a qualidade dessa formação.

Desde 2009 a CAPES, através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, fomenta, financia e acompanha o desenvolvimento de Cursos de Formação Superior desenvolvidos pelas IPES por meio de convênios estabelecidos pelo Decreto nº 6.755 entre os Estados, municípios e o Distrito Federal, com o intuito de promover a melhoria da Educação Básica no país. Entretanto, cabe refletir sobre que condições isso vem acontecendo no Pará, para que se possa avaliar como a política está repercutindo na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista do PARFOR.

Isso se torna necessário, porque, talvez para muitos professores que não tem formação superior no Pará, o acesso a este programa seja a única oportunidade de cursar um ensino superior público. Isso se dá em virtude do número insuficiente de universidades públicas no Estado, das imensas dificuldades que esses trabalhadores enfrentam para ingressar nesses cursos, principalmente, os que

atuam nas escolas do campo, onde as dificuldades econômicas e sociais são mais acentuadas. Todavia, torna-se necessário que o desenvolvimento dessa política seja permanentemente avaliado, em uma perspectiva crítica e propositiva.

Necessário porque, como se constatou no capítulo anterior, historicamente, o modelo desenvolvido pelas políticas de Formação de Professores dialoga com as recomendações dos Organismos Internacionais. Neste sentido, o PARFOR, por se tratar de uma política pública, está sujeito a seguir a mesma lógica. Segundo Freitas (2007), políticas como estas têm o intuito de diversificar e flexibilizar a oferta de cursos superiores no país, pois a preocupação está em priorizar a formação técnica dos docentes. Essa perspectiva de formação tende a reproduzir valores neoliberais, promovendo:

[...] a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de Formação de Professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das *competências* (Ibidem, p. 1211, grifo do autor).

A urgência na Formação de Professores no Pará não se justifica pela demanda apresentada pelo mercado de trabalho, pois ter profissionais com nível superior não representa diretamente uma melhoria nas condições de trabalho e na qualidade da educação, apesar do discurso neoliberal afirmar o contrário. Dados do IBGE e as análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade.

Apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mundo de trabalho está praticamente desaparecendo; para os jovens das camadas médias está cada vez mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro (ARROYO, 2007, p. 25).

Temos acordo com Arroyo (2007), pois não basta apenas garantir a qualquer custo a Formação de Professores para que a educação tenha qualidade, torna-se necessário, também, garantir outros elementos que interferem nesse processo, tais como: uma formação inicial e continuada que se baseie em um projeto político pedagógico que fortaleça o tripé ensino-pesquisa-extensão; uma estrutura adequada e com equipamentos que possibilite um ambiente propício a uma sólida base teórica; e, uma condição de trabalho que possibilite uma atuação profissional de qualidade, a

partir de um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração, que valorize o trabalho docente com um ambiente profissional adequado, com uma infraestrutura básica que oportunize um desenvolvimento profissional de qualidade, dentre outros.

O Pará é um Estado onde o acesso à educação formal é restrito, sobretudo, para a Formação de Professores. Por conta disso, o PARFOR é para muitos um verdadeiro símbolo de oportunidades, principalmente para aqueles que enfrentam inúmeras dificuldades de acesso à universidade que, em grande parte, é provocada por um processo histórico de falta de políticas públicas que garantam a universalização do ensino superior. O reflexo disso é uma adesão em massa de professores ao PARFOR. Segundo o MEC, o Pará é, hoje, o Estado que tem o maior número de professores cursando a política.

No ano de 2009 foi quando iniciou o PARFOR no Pará, através de cinco Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), são elas: a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que juntas estão desenvolvendo cursos de Formação de Professores em 71 municípios do Estado, identificados como “polos”⁵⁰. No total são ofertados 31 cursos de Licenciatura⁵¹, distribuídos de acordo com as necessidades de cada município. O Curso de Educação Física é ofertado no Pará pela UEPA e UFPA, em 18 municípios polos⁵² e estão em processo de formação, aproximadamente 1.000 (mil) professores/alunos (SEDUC, 2012d).

Entende-se que o PARFOR é uma política recente, mas deve-se considerar que já apresenta elementos significativos para a análise de sua repercussão no desenvolvimento do trabalho docente, haja vista que no Pará, até o 1º semestre de

⁵⁰ Local onde as IPES desenvolvem os cursos e onde, necessariamente, as instituições já possuem instalações.

⁵¹ Cursos ofertados: Artes – Dança; Artes – Música; Artes – Teatro; Artes – Visuais; Biologia; Ciências da Religião; Ciências Naturais; Ciências Naturais – habilitação em Biologia; Ciências Naturais – habilitação em Física; Ciências Naturais – habilitação em Química; Computação; Educação do Campo; Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Informática integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagem; Informática integrada em História e Geografia; Informática integrada em Letras Português e Inglês; Informática integrada em Matemática e Física; Informática integrada em Química e Biologia; Letras – Língua Espanhola; Letras – Língua Inglesa; Letras – Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Química e Sociologia (SEDUC, 2012d).

⁵² Polos com curso de Educação Física da UEPA (Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Marabá, Moju, Parauapebas, Santarém, Tucumã e Tucuruí) e polos com curso de Educação Física da UFPA (Abaetetuba, Almeirim, Bragança, Breves, Capanema, Castanhal, Itaituba, Mãe do Rio, São João de Pirabas e Tailândia) (SEDUC, 2012d).

2013, aproximadamente 22.000 professores da rede pública estadual e municipal estão participando dos cursos de Licenciatura desenvolvidos pelas cinco IPES (SEDUC, 2012d) e, de acordo com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará (SEDUC, 2009a), a meta é oferecer esses cursos a pelo menos 60% dos 62.844 docentes que desempenham suas funções profissionais sem a formação adequada, em um prazo máximo de 8 anos, seja por Formação Inicial, Segunda Licenciatura ou Formação Pedagógica.

Neste sentido, as responsabilidades do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará são imensas, haja vista que, de acordo com o Decreto 6.755/09, cabe a esse órgão colegiado⁵³, elaborar estratégias para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, organizando, acompanhando, propondo, subsidiando e avaliando as práticas desenvolvidas pelas IPES e a implementação da legislação para a educação no Estado (SEDUC, 2009b).

Apesar das evidências apontarem que as políticas de Formação de Professores, implementadas nos últimos trinta anos no país, estão subordinadas às orientações dos Organismos Internacionais, deve-se considerar que há resistência nesse processo, pois as Instituições de Ensino Superior que desenvolvem o PARFOR, mesmo tendo que se adequar aos ordenamentos legais, tem a possibilidade de utilizar propostas político-metodológicas próprias, construídas pelos coletivos que dela fazem parte (alunos, professores e funcionários).

Tendo em vista os elementos mediadores entre o que é proposto pela política e pela legislação vigente, traduzidos de forma contrária ao que é desenvolvido pelas IPES no cotidiano do PARFOR, o papel do Fórum Paraense é extremamente relevante, pois problematiza a realidade em que se encontra a educação no Estado, bem como suas barreiras estruturais, políticas e

⁵³ No Decreto 6.755/09, o Artigo 4º § 1º, define os integrantes do Fórum da seguinte forma: I – o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; II – um representante do Ministério da Educação; III – dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; IV – o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; V – um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; VI – um representante do Conselho Estadual de Educação; VII – um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; e VIII – um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009a, p. 3).

epistemológicas, além de potencializar experiências realmente inovadoras e revolucionárias que pautam uma formação ampla e de qualidade.

Para isso, o Fórum deve construir estratégias de ação que fomentem, junto às IPES, uma Formação de Professores a partir de elementos dialéticos, voltados para a emancipação dos indivíduos; preocupada com a articulação permanente entre teoria e prática, sujeito e objeto, que garanta a tríade ensino-pesquisa-extensão; que fomentem a construção de projetos político-pedagógicos pautados em uma base teórica sólida e que valorize a profissão docente, a partir de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. Entende-se que isso não se configura como uma pretensão utópica para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, haja vista que tais prerrogativas já integram os princípios do Decreto que instituiu o PARFOR.

2.4 A organização do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará no acompanhamento do PARFOR

Sendo o Pará um Estado de grandes dimensões, de constantes conflitos territoriais, de contrastes sociais e de uma infinita variedade cultural, essas particularidades implicam certos limites para promover uma maior integração entre as regiões do Estado, bem como uma unidade entre os debates e/ou produções acadêmicas que pautem uma concepção ampliada de Formação de Professores que se contraponha à lógica de formação fomentada pelo modo de produção capitalista.

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (FPAFDP), por fazer parte desse contexto regional, tem muitos desafios para organizar e acompanhar o desenvolvimento do PARFOR, pois é um órgão que envolve representantes de diferentes instituições e regiões do Estado, de interesses políticos e acadêmicos variados, além de ser considerado um espaço de organização político-pedagógica importante para o desenvolvimento do Plano no Estado do Pará.

As atribuições que o MEC determina ao “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente” de todo o país estão apresentadas na Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, expedida na seção 1, página 26, do “Diário Oficial da União”. Neste documento, o MEC estabelece as normas e as diretrizes para o

funcionamento dos Fóruns de todos os Estados e do Distrito Federal. Esse documento não deixa de ser uma prerrogativa que limita a organização do trabalho do Fórum, além de ser uma estratégia que garanta que o programa local não se distancie das concepções anunciadas pela CAPES para os professores da rede pública de ensino. No seu Artigo 2º estão apresentadas nove atribuições ao “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente”, dentre elas, podemos destacar:

- I – **elaborar os planos estratégicos** de que trata o § 1º do Art. 4º e o Art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- II – **articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;**
- III – **coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério**, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;
- IV – **propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação** bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;
- V – **subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas** e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- VI – dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- VII – **propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da Educação Básica** nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;
- VIII – **zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;**
- IX – acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica (BRASIL, 2009b, p. 1-2, grifo nosso).

Percebe-se que são atribuições que interferem não apenas no desenvolvimento do programa e na organização do trabalho do Fórum, mas também na organização do trabalho das Secretarias de Educação e das universidades envolvidas. Isso porque as diretrizes, atribuições e normativas que a CAPES estabelece para o funcionamento do Fórum, ou seja, suas ações deverão dialogar com os pressupostos político-pedagógicos que permeiam a política nacional. Entretanto, que não seja uma prerrogativa definitiva e que não permita, aos membros do Fórum, elaborarem estratégias de trabalho que se contraponham aos pressupostos baseados em uma proposta capitalista.

A interferência nos sistemas de ensino pode acontecer por meio das articulações e proposições feitas junto às Secretarias de Educação, primeiro no que diz respeito à adesão ao programa, em virtude dos índices que fazem parte da realidade educacional e da formação dos professores que atuam nas escolas públicas do Estado e dos Municípios; segundo, na seleção dos professores, os quais deverão passar pelo processo de formação, haja vista que devem garantir ações que estimulem os professores a ingressar e permanecer durante o tempo de duração do curso, além de garantir, através da contrapartida, o “bom desenvolvimento” desses cursos, tais como: cessão de espaço físico para as aulas, abono de falta e ajuda de custo aos professores/cursistas, dentre outros.

Nas IPES, a interferência pode acontecer de duas formas: 1) através das proposições político-pedagógica feitas pelo Fórum a partir das diretrizes estabelecidas pela CAPES para o desenvolvimento da política, nas quais podem interferir no projeto Político-pedagógico dos cursos que são coordenados pelas universidades⁵⁴; e, 2) através do acompanhamento das ações desenvolvidas pelas universidades, por meio de avaliações sistemáticas realizadas pelo Fórum⁵⁵, um processo que, se for realizado em uma perspectiva positivista objetivando constatar apenas os fatos problemáticos ou exaltar os aspectos positivos/quantitativos do programa, sem a devida análise dos dados obtidos e com rigor científico, o estudo terá conclusões que não retratarão a realidade da política no Estado, e, ainda, poderá desqualificar as ações político-pedagógicas desenvolvidas pelas universidades, por somente identificar os problemas isoladamente, como se não fossem determinados pela realidade política, econômica e cultural capitalista.

Essas ações são determinadas ao Fórum pelo MEC, através da Portaria nº 883/06, ações que se tornam fonte de estudo desta pesquisa. Contudo, para se conseguir identificar e analisar a organização pelo Fórum paraense é preciso partir de seu Planejamento Estratégico, pois nesse documento estão contidos os princípios e diretrizes que norteiam a organização do Fórum para o acompanhamento do desenvolvimento do PARFOR no Pará.

⁵⁴ Para aprovar o regime de cooperação entre o MEC e a Instituição Superior interessada, o Fórum deve avaliar e aprovar o Projeto Político Pedagógico do Curso que irá ser desenvolvido (BRASIL, 2009a).

⁵⁵ Em 2012 o Fórum instituiu uma comissão com membros representativos das entidades nele representadas e o constitui para elaborar e desenvolver uma avaliação do programa no Pará. Os instrumentos foram aplicados em janeiro e fevereiro de 2013 e os dados estão sendo analisados pela Comissão e ainda não foram divulgados.

O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará foi criado em 14 de novembro de 2009 e, em sua primeira reunião oficial, uma de suas principais tarefas foi providenciar a elaboração de seu regimento interno, para regulamentar sua estrutura e as devidas competências⁵⁶. O texto deste documento foi elaborado durante a gestão de Ana Júlia Carepa, então governadora do Estado, por uma comissão formada por: um representante da SEDUC, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Socorro Coelho; um representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na pessoa da Prof^a. Sandra Helena Ataíde Lima; e, um representante do Conselho Estadual de Educação, na pessoa do Prof. Roberto Ferraz (SEDUC, 2009b), comissão esta que foi instituída em uma reunião extraordinária do órgão, em 8 de fevereiro de 2010, e aprovada pelos membros do Fórum na 4^a reunião, no dia 22 de fevereiro de 2010⁵⁷.

No texto do documento aprovado estão reproduzida as orientações do MEC, contidas no Decreto do PARFOR (nº 6.755/09) e na Portaria nº 883, documento que instituiu o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, em todos os seus aspectos. Quanto à organização e representação das entidades no Fórum, o Artigo 2º do documento define que os membros que devem compor o Fórum, devem ser representados na seguinte ordem:

- I – Secretário de Estado de Educação;
- II – um representante oficial do Ministério da Educação;
- III – dois representantes oficiais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;
- IV – um representante oficial da Universidade Federal do Pará;
- V – um representante oficial da Universidade Federal Rural da Amazônia;
- VI – um representante oficial da Universidade do Estado do Pará;
- VII – um representante oficial da Universidade Federal do Oeste do Pará;

⁵⁶ As atas de reunião do Fórum Paraense estão disponíveis no site da SEDUC, contudo, as de 2013 ainda não foram divulgadas. Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/?action=forum_parfor>.

⁵⁷ Nesta reunião estiveram representadas as seguintes instituições: SEDUC, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro da Costa Coelho (Presidente do Fórum), acompanhada da Secretária Adjunta de Ensino Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, e da Coordenação Estadual do Plano de Formação Docente, representada pelo Prof. Dr. Licurgo Peixoto Brito; o representante do MEC, cujo titular é o Prof. Dr. Celso Costa, que se fez representar por Adi Balbinot; UFOPA, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Lima; UFPA, na pessoa do Reitor Carlos Edilson de Almeida Maneschky, acompanhado da Pró-Reitora de Ensino de Graduação Prof. Me. Marlene Freitas, do coordenador do Plano de Formação na UFPA Prof. Dr. Márcio Lima do Nascimento; UFRA, na pessoa da Prof^a. Janae Gonçalves Martins; UEPA, na pessoa da Prof^a. Maria das Graças da Silva (então vice-reitora da UEPA) e do Prof. Neivaldo Oliveira Silva; ANFOPE, na pessoa da Prof^a. Ana Rosa Peixoto de Brito; SINTEPP, na pessoa do Prof. José Mateus Ferreira; UNDIME, na pessoa da Prof^a. Sandra Helena Ataíde Lima; UNCME, representada por Maria Pereira Pontes; Conselho Estadual de Educação, na pessoa do Prof. Roberto Ferraz; e, como instituição convidada, o Sindicato dos Pedagogos, na pessoa da Prof^a. Maria Salomé V. dos Santos (SEDUC, 2010).

- VIII – um representante oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará;
- IX – um representante oficial do Conselho Estadual de Educação;
- X – um representante oficial da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- XI – um representante oficial do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará;
- XII – um representante indicado pelo Governo do Estado;
- XIII – um representante oficial do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES;
- XIV – o coordenador estadual do Plano de Formação Docente do Estado do Pará;
- XV – os coordenadores do Plano de Formação Docente de cada IPES (SEDUC, 2009b, p. 1).

Como se pode perceber no texto deste Artigo, a representação dos professores que atuam na Educação Básica, os maiores interessados na formação, está sobre a responsabilidade maior do SINTEPP⁵⁸. Todavia, pode-se considerar que a ANFOPE, na correlação de forças, seja uma representação que possa se somar ao Sindicato na defesa dos interesses dos professores/cursistas, caso sua representação no órgão mantenha a coerência política e teórica com a concepção de formação docente presente nos debates de seus encontros ou nas suas produções acadêmicas⁵⁹.

Em tese, a determinação das representações utilizada na composição do Fórum é uma retórica na organização das instituições colegiadas fomentadas nas políticas que tem como referência a lógica liberal, pois a intenção é justamente limitar e controlar as instâncias de decisões “democráticas”, uma presença clara da referência keynesiana⁶⁰ ou intervencionista das políticas liberais. Em outras palavras, pode-se dizer que para a defesa do Capitalismo ou para escamotear a luta dos trabalhadores e contê-los na conquista de seus direitos, o poder hegemônico capitalista concede, em alguns momentos específicos, direitos aos trabalhadores.

⁵⁸ Cabe ressaltar que no Fórum paraense há ainda um representante do “Sindicato dos Pedagogos”, órgão que representa apenas um segmento dos trabalhadores da educação e que não tem uma legitimidade perante toda a categoria dos professores, mas como o Decreto 7.655, em seu Art. 4º § 4º, permite que qualquer outro órgão, instituições ou entidades locais possam participar desde que solicitem formalmente sua adesão. Este órgão é membro do Fórum.

⁵⁹ Encontram-se mais reflexões sobre esse aspecto em: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 15º Encontro Nacional, 2010. Caldas Novas, GO. Documento Final. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.

⁶⁰ As medidas protagonizadas por John Maynard Keynes (a teoria econômica) foram consolidadas em seu livro *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, no qual desenvolveu uma forma de pensar sobre a organização político-econômica contrária às concepções liberais. Keynes acreditava que o Estado deve ser um agente indispensável de controle da economia. Essas teorias tiveram uma enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado (ORSO, 2007).

Entretanto, esses direitos são restritos pois não negociam a defesa da propriedade privada, muito pelo contrário, chegam a usar a própria ditadura se for o caso (ORSO, 2007).

Outro aspecto importante e que corrobora com a lógica capitalista, na condução de órgãos colegiados definidos nas políticas sociais, é o fato de que tanto o texto do Decreto que institui o PARFOR, quanto o Regimento do FPAFDP, definem que a coordenação do Órgão deverá ser feita pelo Secretário de Educação do Estado, uma prerrogativa para se garantir o controle ideológico nas decisões e no acompanhamento desta política, a qual deve estar de acordo com os interesses do grupo que está à frente de sua gestão.

Essa questão presente no FPAFDP pode provocar uma tensão entre a liberdade e a democracia no processo de decisões sobre o desenvolvimento do PARFOR/PA. Hayek (1989 apud PERONI, 2003) ajuda a refletir sobre isso ao afirmar que a maximização do discurso de liberdade está em proteger o sistema econômico, necessários e suficientes para manter a existência individual, ou seja, é fundamental que a liberdade ou a democracia não seja plena, pois é necessário manter o controle dos grupos minoritários, mais hegemônicos. Neste sentido, “o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também, da tirania das majorias” (PERONI, 2003, p. 27).

Para a teoria política neoliberal, o cidadão, através do voto, decide sobre bens que não são seus, gerando conflitos com os proprietários, [...]. Segundo Hayek a democracia faz um verdadeiro saque à propriedade alheia; portanto, como em muitos casos não se pode suprimir totalmente a democracia (voto, partidos), o esforço se dá no sentido de esvaziar seu poder (PERONI, 2003, p.27).

Desta forma, percebe-se que o regimento do FPAFDP traz indícios de pressupostos neoliberais. A estratégia de controle dessa instância dita “democrática” é um desses elementos sobre os quais sua estrutura se organiza, de forma que a maioria absoluta dos representantes deve estar ligada às instituições governamentais. Nesse sentido, durante o acompanhamento e avaliação do PARFOR, os interesses dos professores/cursistas, muito provavelmente, em função da correlação de forças desfavorável, não terão êxito, pois o que deverá prevalecer é a lógica de quem está na gestão ou de quem foi indicado pelo poder hegemônico

das instituições formadoras que, em grande parte, dialogam com os pressupostos pensados pela política nacional/hegemônica/capitalista.

Marx (2006, p. 31) auxilia a compreender mais ainda esse processo de organização quando afirma que “o executivo do estado moderno não passa de um comitê para gerir os negócios coletivos de toda a classe burguesa”, ou seja, o Fórum quando reproduz a lógica do capital não deixa de ser uma instituição que possibilita o controle ideológico burguês, no qual se utiliza do discurso da participação das representatividades para legitimar suas ações pensadas ao seu bel prazer, pois diante da representação dos professores/cursistas no FPAFDP, os pressupostos liberais da educação⁶¹ tem ampla vantagem.

Outra estratégia presente tanto no Decreto do PARFOR (Artigo 6º) quanto no regimento do Fórum e que também pode ser utilizada para garantir o desenvolvimento da política a partir da lógica liberal na formação dos professores/cursistas do programa, são as “instâncias” que compõem o órgão. Elas se dividem em quatro, a saber: 1ª) a Plenária do Fórum; 2ª) a Plenária Extraordinária; 3ª) o Comitê Gestor; e 4ª) as Comissões que possam vir a ser criadas com finalidades específicas⁶². Dentre estas instâncias, o “Comitê Gestor” tem um papel de destaque, pois recaem sobre ele as maiores responsabilidades referentes às ações que serão desenvolvidas pelo Fórum. Assim, é composto por um grupo limitado de representantes, são eles: o coordenador do PARFOR no Pará e os coordenadores gerais do programa nas cinco IPES (SEDUC, 2009b).

Outro aspecto que o regimento do Fórum trata são as responsabilidades do comitê gestor, onze no total. Dentre elas, destacam-se:

- I – **Realizar o planejamento** e acompanhar a realização do Plano de Formação Docente;
- III – **Observar o cumprimento das normas e determinações** do Fórum;
- IV – **Efetuar a revisão técnica de documentos**, publicações e atos e ações referentes à execução;
- X – **Criar formas de homenagear e promover o reconhecimento das produções no sentido de dar visibilidade a notáveis trabalhos** relacionados a temáticas educacionais;

⁶¹ Pressuposto no qual o conhecimento se dá de maneira profundamente desigual e seletiva, porém, de forma camuflada pelo discurso pós-moderno de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho.

⁶² Recentemente uma comissão de avaliação foi criada pelo FPAFDP para avaliar o desenvolvimento do programa no Estado, essa comissão utiliza os princípios, as dimensões e indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como fonte de análise.

XI – **Subsidiar as propostas pedagógicas nos sistemas municipais e estaduais de ensino** através dos representantes que compõem esse colegiado (SEDUC, 2009b, p. 3, grifo nosso).

Entende-se que essas atribuições dão ao Comitê Gestor o poder de fomentar, estimular e controlar ideologicamente todas as ações político-pedagógicas do Fórum, cabendo à Plenária do Fórum a tarefa de avaliar, problematizar, aprovar ou reprovar o que for proposto (SEDUC, 2009b), ou seja, uma estratégia que exclui os demais representantes do FPAFDP na elaboração de suas ações, sobretudo, os representantes dos professores/cursistas, ao mesmo tempo em que garante o controle ideológico de grupos comprometidos com a não radicalidade no desenvolvimento de políticas sociais verdadeiramente democráticas, voltadas para a classe trabalhadora. Uma clara intenção de controle absoluto pelo viés do discurso de democracia participativa.

Essa configuração corrobora com análises anteriormente desenvolvidas, de que há uma necessidade de controle político/ideológico na condução do Programa, uma reflexão que também foi feita pela ANFOPE nas conclusões preliminares da pesquisa que realiza sobre a atuação dos Fóruns Permanente de Apoio a Formação Docente da Bahia, Mato Grosso, Distrito Federal, Santa Catarina e do próprio Pará (ANFOPE, 2012).

Outro elemento significativo que deve ser considerado no processo de organização e avaliação do desenvolvimento do PARFOR é o Planejamento Estratégico, uma atribuição instituída pelo Art. 4º e pelo Art. 5º do Decreto 7.655/09, ratificada pela Portaria nº 883/09, que define as diretrizes nacionais para o funcionamento do Fórum (item I do Art. 1º) e reproduzida no Regimento do Fórum paraense (item I do Art. 5º), um documento norteador do programa no Estado, no qual deve apresentar:

- I – **diagnóstico e identificação das necessidades** de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II – **definição de ações a serem desenvolvidas** para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
- III – **atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros** (BRASIL/MEC, 2009a, p. 3, grifo nosso).

O curioso é que no Pará, o processo de construção do Planejamento Estratégico aconteceu antes mesmo da criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em 2009, e do FPAFDP. Isso se deu em função de que o governo do Estado, em dezembro de 2006, havia constituído um órgão interinstitucional entre SEDUC e IPES⁶³, chamado de “Protocolo SEDUC-IES”, um protocolo de cooperação, cujo objetivo era o de:

oferecer Licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino (SEDUC, 2009c, p. 29).

Apesar de ser criado em 2006, o protocolo só materializou o plano em 2008, provocado pelas demandas que emergiram da “I Conferência Estadual de Educação”, em janeiro de 2008, e dos desafios apontados pelo Plano Estadual de Educação (PEE). Naquele momento histórico, o documento foi nomeado de “Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará”, que se apresentava com a intenção de afinar-se ao sistema federal, com o discurso de atingir em 10 anos uma melhoria do índice educacional do Estado através de uma ação de intervenção na formação dos professores da rede pública estadual, ou seja, uma proposta que relembra os caminhos traçados para a educação brasileira na década de 1990, por meio do “Plano Decenal de Educação para Todos”, o qual teve como referência os pressupostos construídos pela “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, para o desenvolvimento de políticas educacionais para os países da América Latina e Caribe.

Com a criação do PARFOR e do FPAFDP, através do Decreto 6.755/09, o documento que havia sido elaborado pelo “Protocolo SEDUC-IPES” foi utilizado integralmente como o Planejamento Estratégico do FPAFDP, isso aconteceu devido o entendimento dos integrantes do Fórum paraense, de que o protocolo era um documento no qual já constavam todas as prerrogativas exigidas pelo item I do Art. 5º do Decreto do APRFOR. Neste sentido, o plano foi apresentado ao MEC, com o

⁶³ As instituições formadoras que fizeram parte desse processo foram: o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET), hoje IFPA, a UEPA e a UFPA. Na oportunidade, a UFRA e a UFOPA não fizeram parte em virtude de que a primeira ainda não possuía curso de Licenciatura e a segunda ainda não existia.

título de “Plano de Formação Docente do Estado do Pará”, retirou-se o termo “Decenal” que aprovou o documento.

2.5 Planejamento estratégico: princípios e diretrizes do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará

A estrutura organizacional do Planejamento Estratégico do FPAFDP apresenta, como solicitado pelo Decreto nº 7.655/09 e pela Portaria nº 883/09, os seguintes elementos: 1) um diagnóstico sobre as necessidades de formação de profissionais do magistério; 2) objetivos e metas que determinam as ações para atender às necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; 3) estratégias para o desenvolvimento do plano, juntamente com um mapeamento dos polos de oferta, considerando a realidade geográfica da região; 4) apresentação das características dos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior e um levantamento das capacidades de atendimento destas instituições de acordo com as peculiaridades dos sujeitos que estão passando pelo processo de formação, denominados, neste estudo, de professores/cursistas; e, 5) quadro orçamentário em que apresente as responsabilidades dos que fazem parte da parceria.

O Plano de Formação Docente do Estado do Pará, ou seja, o Planejamento Estratégico do Fórum paraense, foi elaborado por uma comissão interinstitucional composta por representantes das instituições componentes do “Protocolo SEDUC-IES”⁶⁴, com exceção da UFRA e UFOPA. Em seu texto introdutório, o documento apresenta-se da seguinte forma:

a elaboração do Plano teve como ponto de partida a análise de dados para construir o diagnóstico atual da qualificação dos profissionais que atuam na Educação Básica no Pará, observando-se a demanda por Formação de Professores em nível superior e educação continuada nas redes municipal e estadual de ensino. [...]. O Plano inclui a definição de prioridades de oferta de cursos de graduação e pós-graduação; mapeamento dos polos de oferta

⁶⁴ Comissão elaboradora: Licurgo Peixoto de Brito – Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFPA e Presidente do “Protocolo SEDUC-IES”; Neivaldo Oliveira Silva – Pró-Reitor de Graduação da UEPA; Luiz Sérgio Samico Maciel – Diretor de Ensino Superior do CEFET/PA; Daniele Doroteia Rocha Lima – Diretora de Ensino Fundamental de SEDUC/PA; Adelino Ferranti – Presidente da UNDIME/PA. Colaboradores (docentes e técnicos): Maria Bernadete Souto do Nascimento – UFPA; Carmen Dias Numazawa – UFPA; Gilberto Emanuel Reis Vogado – UEPA; Ana Conceição Oliveira – UEPA; Osvando dos Santos Alves – UEPA; Adria Maria Monteiro de Araújo – CEFET/PA; e, Aldinéia Maia – SEDUC/PA (SEDUC, 2009c).

(considerando as peculiaridades geográficas e de acesso da Região Amazônica em que se insere o Estado do Pará); características dos projetos pedagógicos visando a atender as peculiaridades dos sujeitos a serem formados; perfil do profissional a ser formado, tipologia de oferta de cursos (intensivo/extensivo) e o acompanhamento da realização das metas previstas, dentre outros elementos necessários (SEDUC, 2009c, p. 7).

Diante desse anunciado, analisam-se os princípios e diretrizes utilizados para a organização e acompanhamento do PARFOR no Estado do Pará, processo este que contribuiu para as análises do capítulo seguinte, haja vista que, segundo o Diário Oficial da União, uma das atribuições do Fórum é:

zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação” (BRASIL, 2009b, s/p).

No processo de análise deste documento, buscamos identificar as convergências e contradições entre o que é proposto pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e pelo FPAFDP, através de seu Planejamento Estratégico, para a formação dos professores/cursistas. Contudo, consideram-se as múltiplas determinações que podem interferir no desenvolvimento da política no Estado. Para isso, foram considerado três aspectos do Plano que contribuíram para esse processo: 1) o diagnóstico feito pelo Plano sobre as necessidades de formação de profissionais do magistério; 2) os objetivos e metas que determinam as ações para atender às necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e, 3) as estratégias elaboradas pelo FPAFDP para o desenvolvimento do programa no Pará.

Antes de iniciar a análise sobre o diagnóstico⁶⁵ feito pelo FPAFDP para identificar as necessidades e apontar as devidas estratégias, é necessário fazer uma pequena abordagem conceitual sobre o termo. “Diagnóstico” provém da área médica que, por princípio, procura localizar as causas dos sintomas físicos e mentais, a fim

⁶⁵ Etimologicamente o termo diagnóstico tem origem em Hipócrates, o primeiro a utilizá-la. A palavra deriva da junção do prefixo “di”(a) – através de, ou por meio de –, e do elemento de composição “gno”, presente no Latim e no Grego, cujo significado seria conhecer. A etimologia francesa data de 1759 (*diagnostic/diagnostique*), que deriva do adjetivo grego *diagnostikós*, capaz de distinguir, de discernir. Na língua espanhola, a entrada do vocábulo data de 1843, *diagnóstic*, contudo, o termo foi bastante disseminado na Medicina no século XIX, cujo sentido inicial foi o de localizar as causas dos sintomas físicos e mentais, a fim de prescrever os devidos tratamentos.

de prescrever o devido tratamento. É a partir dessa referência que esse termo se constituiu, no sentido de auxiliar o desenvolvimento de políticas sociais. Na educação, essa perspectiva de diagnóstico destaca noções relacionadas às potencialidades e às iniciativas próprias do objeto de estudo, ou seja, faz uma leitura baseada em uma perspectiva positivista, na qual levanta dados que representam apenas uma realidade aparente, pois se preocupa em quantificar as causas e as necessidades imediatas. A consequência disso é um falseamento da realidade.

Para Thiollent (1992, p. 31), o diagnóstico, na perspectiva tradicional positivista,

sempre focaliza o que falta: educação, recursos, etc. Não são enxergados as potencialidades dos produtos e do seu meio circundante. Há também o privilegiamento da percepção dos produtores como indivíduos isolados em detrimento da sua apreensão como grupos fazendo parte do processo da produção coletiva. [...] em matéria de produção de conhecimento, o modo tradicional de diagnosticar exerce profundas distorções: o processo de conhecimento é traduzido a uma coleta de dados na qual os produtores são meros informantes.

Em uma perspectiva mais ampliada sobre o termo “diagnóstico” na educação, deve-se considerar uma variedade de fatores, sejam eles de ordem interna ou externa, material ou imaterial, escolar ou não escolar, ou seja, diferentes dimensões que determinam a realidade concreta do objeto a ser diagnosticado. Para o desenvolvimento de um diagnóstico nesta perspectiva, devem ser considerados os seguintes aspectos: 1) os conhecimentos das causas usuais ou das dificuldades mais frequentes que constituem o objeto investigado; 2) a capacidade de observação e experiência de quem vai fazer o diagnóstico, além de formação adequada para interpretar comportamentos e atitudes dos sujeitos; 3) técnicas e métodos adequados que possibilitem uma análise mais ampla das causas subjacentes à aparência, neste caso, a materialista-histórica é a mais indicada como abordagem de interpretação e diagnóstico da realidade; e, 4) e conhecimento satisfatório das possibilidades concretas que possam ser prescritas no sentido de superar radicalmente os problemas identificados, bem como os recursos necessários.

Considerando que esses aspectos são fundamentais para que as necessidades encontradas em qualquer diagnóstico não sejam falseadas ou criadas à revelia do sujeito que o aplica, nota-se que no diagnóstico feito pelo Planejamento

Estratégico do Fórum (Plano de Formação Docente do Estado do Pará) isso não foi considerado, pois o texto que aborda o diagnóstico da educação no Estado é bastante limitado, mesmo indicando no anunciado do texto que “a descrição das necessidades de qualificação docente far-se-á a partir do detalhamento da situação de cada uma das 20 Unidades Regionais” (SEDUC, 2009c, p. 12). Tal detalhamento abordou apenas a demanda de professores sem formação nos municípios.

O diagnóstico foi desenvolvido utilizando exclusivamente os dados obtidos pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), levantamento sobre a educação feito pelo MEC em 2007, no qual se ateuve à descrição dos seguintes aspectos: a) a composição das Unidades Regionais de Educação (UREs) e seus respectivos polos; b) a demanda por formação inicial, por URE e por disciplina; c) os professores que atuam de acordo com sua formação, por URE e por disciplina; e, d) o quadro geral de professores com formação incompatível com as funções exercidas, por URE (Ibidem, 2009c). O resultado revela o número de professores registrados nas UREs que não tem formação superior, os licenciados que estão lotados em disciplinas diferentes da sua formação inicial e os professores que possuem nível superior, mas sem a Licenciatura.

Os resultados estão representados no Plano Estratégico do FPAFDP de acordo com os Quadros 2, 3, 4 e 5, a seguir.

Quadro 2 – Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos polos.

URE – POLO	MUNICÍPIOS INTEGRANTES
1ª URE – Bragança	Augusto Corrêa, Bragança, Tracuateua, Viseu, Cachoeira do Piriá
2ª URE – Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará
3ª URE – Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-miri, Moju, Tailândia
4ª URE – Marabá	Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canaã dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins
5ª URE – Santarém	Aveiro, Belterra, Santarém
6ª URE – Monte Alegre	Almerim, Monte Alegre, Prainha
7ª URE – Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa
8ª URE – Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São

	Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta
9ª URE – Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata, Maracanã
10ª URE – Altamira	Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingu, Medicilândia, Anapú
11ª URE – Santa Izabel	Bujarú, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antonio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Tomé-Açú, Vigia
12ª URE – Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas
13ª URE – Breves	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel
14ª URE – Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipurú, Salinópolis, Santarém Novo, São João de Pirabas
15ª URE – Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Ourilândia do Norte, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingú, Tucumã, Xinguara, Água Azul do Norte, Sapucaia, Bannach, Floresta do Araguaia, Pau D'arco
16ª URE – Tucuruí	Goianésia do Pará, Pacajá, Tucuruí, Novo Repartimento, Breu Branco
17ª URE – Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará
18ª URE – Mãe do Rio	Ipixuna do Pará, Irituia, Paragominas, Dom Eliseu, Aurora do Para, Mãe do Rio, Ulianópolis
19ª URE – Belém	Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará
20ª URE – Região das Ilhas	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa

Fonte: SEDUC (2009c, p. 11-12).

Os municípios estão distribuídos nos polos de acordo com a realidade geográfica do Estado, tais como, a distância dos municípios e os meios de transporte (SEDUC, 2009c). O Estado do Pará tem uma peculiaridade em relação a todos os Estados da Amazônia Legal, que em virtude da imensa quantidade de rios que cortam essa região, o transporte, em muitos casos, é feito através de embarcações ou de aviões. Isso faz com que um município que esteja próximo de um polo seja considerado parte integrante de outro, em função da viabilidade no transporte.

Quadro 3 – Demanda por formação inicial, por URE e por disciplina.

URE	DISCIPLINA																	
	Química	Física	Matem.	Biologia	Ciências	Portug.	Inglês	Espanhol	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	História	Geografia	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Iniciais do EF	Total
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	5.506
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	6.425
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	10.566
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	11.272
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	7.496
Monte Alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	4.072
Óbidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	7.049
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	5.617
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	1.874
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	6.166
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	4.701
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	4.010
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	13.300
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	2.815
Conc. do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	6.770
Tucuruí	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	4.589
Capitão Poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	3.137
Mãe do Rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	5.237
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	11.015
Região das Ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	3.490
Total por disciplina	783	1.098	15.783	787	14.198	15.949	3.074	211	61	11.348	7.839	12.574	12.431	689	1.599	60	26.622	125.107

Fonte: Educasenso (2007 apud SEDUC, 2009c, p. 26).

Essa demanda, segundo o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009), exclui os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis, ou seja, os dados levantados consideram todo o montante de professores que estão atuando na docência, na Educação Básica. Outra observação importante é o fato de que os números que foram utilizados pelo FPAFDP, para construir o diagnóstico do plano, foram extraídos do Educasenso de 2007, isso significa dizer que, desde 2009, o órgão ainda não os atualizou, ou ainda não utilizou a estrutura do governo do Estado e das instituições conveniadas para o desenvolvimento de um diagnóstico mais recente e que represente diferentes elementos que determinam os problemas relacionados à educação no Estado.

Para uma política que objetiva promover formação superior a professores sem formação adequada, essa deve ser uma preocupação indispensável no diagnóstico de uma política social, pois se deve considerar que, nesse espaço de

seis anos, de 2007 (ano de levantamentos dos dados pelo “Protocolo SEDUC-IPES”) a 2013, muitos concursos já foram realizados, cumprindo a exigência do ordenamento legal (LDB/96⁶⁶).

Outro elemento importante sobre esses dados é o fato de muitos trabalhadores já terem se aposentado ou mesmo terem sido substituídos, haja vista, a prática “politiqueira” que ainda é uma realidade muito presente em diferentes órgãos públicos. Isso acontece em função de uma lógica que busca manter o controle sobre os eleitores. O fato de haver poucos concursos públicos dificulta a extinção dessa prática (curral eleitoral), dinâmica instituída em grande parte por meio de cargos públicos que funcionam como moeda de troca dos correligionários que votam e/ou que prestam serviços durante a campanha eleitoral de políticos comprometidos com a lógica do capital, e que se elegem para os cargos do Executivo e/ou do Legislativo. Por isso, significa dizer que os números apresentados pelo Educasenso em 2007, e utilizados pelo FPAFDP para desenvolver o diagnóstico do Plano, podem não mais representar a realidade sobre a demanda por formação inicial.

A ANFOPE fortalece essa análise quando apresenta, nos resultados preliminares de sua pesquisa sobre a atuação de Fóruns de cinco Estados que desenvolvem o PARFOR, dentre eles o Pará, o seguinte problema:

ausência de um diagnóstico real das necessidades de pessoal formado em nível superior das escolas públicas estaduais e municipais, explicitadas em seu Projeto Político Pedagógico, que assegure a verdadeira otimização ética dos esforços humanos despendidos e dos investimentos financeiros na formação dos profissionais da educação em exercício na Educação Básica pública, como prevê o Decreto nº 6.755/2009 (ANFOPE, 2012, p. 41).

⁶⁶ A LDB/96, em seu Art. 87, § 4º, determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Quadro 4 – Professores que atuam de acordo com sua formação, por URE e por disciplina.

URE	DISCIPLINA																	Total
	Química	Física	Matem.	Biologia	Ciências	Portug.	Inglês	Espanhol	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	História	Geografia	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Iniciais do EF	
Bragança	0	0	47	7	12	77	9	0	0	3	19	17	14	0	5	0	156	336
Cametá	1	1	46	4	11	105	3	2	0	1	21	25	32	0	0	0	212	464
Abaetetuba	4	5	147	20	46	195	20	1	0	10	54	59	61	1	5	0	237	855
Marabá	4	4	190	11	51	223	44	2	0	6	74	120	110	10	4	0	416	1269
Santarém	12	9	132	60	62	172	13	0	0	9	36	40	47	6	10	1	273	892
Monte Alegre	1	1	30	3	6	49	2	0	0	0	6	10	14	0	2	0	38	170
Óbidos	1	3	47	10	32	94	15	0	0	1	13	27	18	2	5	0	145	413
Castanhal	9	2	107	19	25	119	15	1	0	9	30	39	41	2	7	1	261	703
Maracanã	0	0	6	0	3	4	0	0	0	0	3	8	10	0	0	0	23	57
Altamira	0	0	68	4	21	82	6	0	0	0	16	22	29	0	2	0	245	496
Santa Izabel	3	0	46	14	16	69	17	4	0	12	24	26	38	2	7	0	154	432
Itaituba	1	0	36	5	17	41	12	0	0	0	5	12	14	0	0	0	151	294
Breves	0	1	49	1	23	44	4	1	0	3	17	31	40	0	0	0	187	401
Capanema	2	1	39	4	7	36	5	0	0	1	26	11	13	0	8	0	292	445
Conc. do Araguaia	4	1	65	4	16	84	19	0	0	0	16	34	35	5	1	0	129	413
Tucuruí	2	1	77	4	19	76	26	0	0	2	20	42	36	10	3	0	176	494
Capitão Poço	0	0	12	2	1	12	3	0	0	0	0	7	3	0	1	0	98	139
Mãe do Rio	1	0	81	5	28	102	22	0	0	2	31	40	42	0	4	0	233	591
Belém	97	65	443	205	177	545	26	0	0	201	364	222	293	31	53	2	587	1.015
Região das Ilhas	1	0	9	5	7	18	0	2	0	0	7	12	11	0	0	0	38	110
Total por disciplina	143	95	1686	387	580	2147	261	13	0	260	782	804	901	69	117	4	4051	12.300

Fonte: Educasenso (2007 apud SEDUC, 2009c, p. 27).

Os dados apresentados acima, segundo o diagnóstico que consta no Planejamento Estratégico (2009c), representam uma proporção de, aproximadamente, 10% do número total de demandas por formação inicial que as escolas públicas da rede estadual e municipal necessitam, uma desproporção bastante acentuada, apesar de que esse quadro poderá ter sofrido alteração, em virtude do aumento de cursos de formação superior promovido pelas políticas de interiorização que universidades públicas e privadas vêm desenvolvendo ao longo das últimas décadas no Pará⁶⁷.

⁶⁷ A UFPA e a UEPA, nas últimas décadas, vêm ampliando seus polos no Estado promovendo diferentes Cursos de Formação Superior, sobretudo, cursos de Licenciatura. Já as instituições privadas iniciaram, no ano 2000, uma verdadeira invasão de cursos de Licenciatura em muitos dos 143 municípios do Pará; muitos professores foram formados por estas instituições, entretanto, um número significativo desses cursos não foi reconhecido pelo MEC.

Quadro 5 – Quadro geral de professores com formação incompatível com as funções exercidas, por URE.

URE	Professores sem Formação Superior	Professores com Licenciatura, mas não na disciplina em que atuam	Professores com Nível Superior, mas sem Licenciatura
Bragança	1.634	660	133
Cametá	1.536	827	145
Abaetetuba	3.712	1.378	165
Marabá	4.430	2.003	263
Santarém	3.145	1.755	169
Monte Alegre	1.665	307	16
Óbidos	2.928	503	66
Castanhal	2.475	944	94
Maracanã	776	258	117
Altamira	2.570	1.048	111
Santa Izabel	2.095	695	209
Itaituba	1.691	443	72
Breves	997	718	132
Capanema	1.013	524	97
Conceição do Araguaia	953	1.169	175
Tucuruí	712	729	101
Capitão Poço	796	459	101
Mãe do Rio	1.015	1.015	145
Belém	4.342	4.690	981
Região das Ilhas	616	305	21
TOTAL	39.101	20.430	3.313

Fonte: SEDUC (2009c, p. 28).

No Quadro 5, percebe-se que aproximadamente 40.000 trabalhadores que atuam na docência, não têm formação superior e ainda, aproximadamente, 24.000 não tem formação adequada à disciplina que atua como professor. Uma análise feita

pelo diagnóstico do Plano Estratégico do FPAFDP considera que, mesmo não apresentando dados concretos sobre isso, “em geral esses docentes atuam em mais de uma disciplina gerando um quadro ainda maior de funções docentes não adequadamente preenchidas” (SEDUC, 2009c p.25).

A partir dos dados apresentados nas tabelas utilizadas pelo diagnóstico feito pelo FPAFDP, mas ponderando sobre o tempo histórico, considera-se que esses dados não representam a realidade atual sobre a relação “*demanda por formação superior/quantidade de professores sem formação adequada*”, e, ainda, entende-se que as análises feitas sobre as causas que provocaram os números elevados e sobre a falta de formação dos professores das escolas públicas do Estado do Pará são superficiais, isso porque o diagnóstico não representa a realidade concreta sobre os professores nas escolas públicas do Estado, além do que a investigação feita pelo “Protocolo SEDUC-IPES” não foi desenvolvida em uma perspectiva ampliada e qualitativa, pois não considerou as múltiplas determinações que originaram o problema sobre formação docente.

O Estado do Pará, assim como os demais Estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil, tem uma realidade social muito comum: desigualdade social acentuada, promovida por uma história de exploração e de poucos investimentos em políticas sociais; oportunidades de formação superior concentradas nas proximidades dos grandes centros urbanos; riquezas naturais e tecnologias concentradas sobre o domínio de uma pequena parcela da população; negação histórica, por parte do Estado brasileiro, de que há uma necessidade imediata de políticas que privilegiam o combate às desigualdades e impedem o desenvolvimento da região em muitos aspectos, seja no econômico, tecnológico, científico, cultural, etc.

O diagnóstico sempre tem elementos para justificar uma política de Formação de Professores e não pode deixar de considerar esses e outros aspectos que determinam a realidade sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a Formação de Professores, caso contrário, a realidade diagnosticada será falseada e não representará o verdadeiro problema do objeto. Isso significa dizer que as ações pensadas para resolver uma pseudorrealidade podem não superar os reais problemas que geraram as demandas. Neste sentido, as ações objetivadas podem se tornar insuficientes para combatê-las, um paliativo que dará respostas imediatas,

mas momentâneas que, em longo prazo, não trará mudanças na situação outrora diagnosticada.

Pensar em ações com essa perspectiva é indispensável, haja vista que ao término do desenvolvimento do PARFOR, por não se tratar de uma política de Estado, as mesmas necessidades referentes à Formação de Professores permanecerão, pois não há, ainda, por parte do Estado brasileiro, uma proposta concreta que garanta a universalização do ensino público superior de qualidade em todo o Brasil; na qual priorize a construção de novas universidades públicas, que combata o sucateamento das instituições já existentes, que fomente a relação permanente entre ensino-pesquisa-extensão na formação do sujeito, e que amplie a formação do trabalhador em diferentes áreas de atuação, não só nas Licenciaturas, uma vez que os problemas, na maioria dos municípios do Estado, não estão apenas na falta de professores com formação superior, mas também na formação de médicos, engenheiros, advogados, farmacêuticos, arquitetos, dentre outras profissões, bem como uma estrutura adequada para que esses trabalhadores possam desenvolver suas atividades profissionais com qualidade.

A partir desses elementos, pode-se considerar que as necessidades identificadas pelo Planejamento Estratégico do FPAFDP sobre a Formação de Professores estão limitadas apenas à oferta de cursos de Licenciatura a partir das 20 Unidades Regionais de Educação, ou seja, não considera outros elementos que determinam a realidade da educação no Estado do Pará. Uma prova disso são as ações que o documento do Fórum apresenta em seus objetivos e metas, nas quais se autodenomina “intenso programa de qualificação docente, tanto em nível de graduação como de pós-graduação” (SEDUC, 2009c, p. 31).

O texto limita-se a proposições idealistas para superar o problema da Formação de Professores nas escolas da rede pública estadual, pois não parte de diretrizes que busquem a superação do problema diagnosticado a partir da realidade socioeconômica do Estado. O Plano afirma, em seus objetivos e metas, que:

as ações simultâneas de graduação e pós-graduação possibilitarão a criação de um ambiente favorável à discussão de métodos e estratégias de ensino, desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão nas escolas e comunidades” (Ibidem, 2009c, p. 32).

O Decreto nº 6.755/09 da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica determina, em seu Artigo 5º, que, a partir do diagnóstico, os Fóruns estaduais definam o desenvolvimento de ações no sentido de atender às necessidades identificadas. Neste sentido, o Planejamento Estratégico do Fórum paraense, ao objetivar o oferecimento de Licenciaturas em nível de graduação e além de propiciar e incentivar o ingresso dos professores da rede pública em programas de pós-graduação traz outros detalhes sobre os desdobramentos desse objetivo, os quais poderão ajudar a alcançar o que está sendo proposto enquanto metas a serem galgadas pelo plano, tais como:

1. Oferecer cursos de Licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes [...] que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda Licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos.
2. Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica.
3. Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE.
4. Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação.
5. Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, Cd ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores da Rede de Ensino Público do Estado do Pará.
6. Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados.
7. Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados (SEDUC, 2009c, p. 31-32).

Esses objetivos apontam para ações que irão atender às demandas referentes à Formação de Professores, porém, são insuficientes. Considera-se, assim, em virtude das análises já feitas anteriormente, nas quais se identifica que o Planejamento Estratégico do FPAFDP não é radical nas proposições para superar o verdadeiro problema, no sentido de ir à sua raiz, pois não aponta uma verdadeira mudança no quadro atual da educação do Pará, haja vista que suas proposições têm como referência ações muito limitadas, tais como:

a) Tem como meta o combate de pouco mais da metade da demanda por formação superior e em um prazo apenas de oito anos de desenvolvimento do

programa, um período curto para resolver um problema constituído ao longo de décadas de descaso com a educação no Estado;

b) Estímulo insuficiente junto às IPES que não garante a ampliação de seus cursos de graduação e pós-graduação com qualidade, haja vista que estas instituições já desenvolvem de forma precária seus cursos regulares, situação provocada pelo sucateamento do ensino público universitário a partir das reformas liberais desenvolvidas nas últimas três décadas;

c) Não há a especificação de um fundo que possa dar um suporte financeiro aos Fóruns, às universidades e aos municípios no desenvolvimento do programa, bem como sua qualidade;

d) Até hoje não foi realizado nenhum evento que pudesse pautar a avaliação do programa. O que já aconteceu foram apenas dois seminários promovidos pela UFPA em parceria com o FPAFDP. Esses eventos tiveram como características intervenções feitas por representantes da CAPES, da SEDUC e das IPES, no sentido apresentar o programa e exaltar a importância do seu desenvolvimento no Estado, além disso, na programação dos dois eventos, foram estimuladas apresentações de “experiências pedagógicas positivas” no desenvolvimento dos cursos, uma dinâmica parecida com a do “I Encontro Nacional do PARFOR” que aconteceu em Brasília, em 2011, ou seja, de todos os objetivos propostos no documento do Fórum, o que aponta justamente para eventos anuais com características avaliativas sobre o desenvolvimento do programa não se concretizou nos quatro anos do PARFOR no Estado.

Um evento de avaliação do programa seria uma oportunidade de identificar se de fato o que está sendo pensado pelo FPAFDP, referente ao desenvolvimento do PARFOR, está tendo êxito ou se apresenta problemas que desqualificam a formação dos professores/cursistas, problemas estes que podem estar relacionados à estrutura que os cursos dispõem nos municípios, à carga horária destinada ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao estágio supervisionado, à orientação de TCC, à jornada ampliada do trabalho dos professores⁶⁸, aos critérios de contratação de

⁶⁸ O PARFOR já se tornou uma opção a mais para complemento da remuneração do professor das universidades, uma atividade que está sendo encarada como uma jornada a mais na jornada de trabalho do docente, uma “tripla jornada”, pois os professores têm que trabalhar nas suas férias, o que precariza, ainda mais, as atividades acadêmicas do docente.

professores para atuarem no programa⁶⁹, à contrapartida das Secretarias com o apoio aos professores/cursistas e/ou aos polos garantindo infraestrutura para as aulas, dentre outros.

Ao referir-se às estratégias adotadas para o desenvolvimento dos cursos no PARFOR, o Planejamento Estratégico do FPAFDP apresenta, de forma distinta, uma estratégia para a graduação e outra para a pós-graduação. Em virtude do objeto de estudo desta pesquisa, abordaremos exclusivamente a da graduação (primeira e segunda Licenciatura). As estratégias são as seguintes: 1) Elegibilidade da IES; 2) Processo Seletivo; 3) Modalidade de Oferta; 4) Estrutura Física; 5) Distribuição Geográfica; 6) Cronograma de Oferta; 7) Material Didático; 8) Auxílio Deslocamento; e, 9) Certificação (SEDUC, 2009c).

Sobre a **Elegibilidade da IES**, o Fórum refere-se à apreciação e aprovação do FPAFDP dos Projetos Políticos Pedagógicos das IPES, a partir de uma “análise qualitativa” das propostas apresentadas, bem como sua capacidade operacional. Segundo o Planejamento Estratégico (Ibidem, p. 34, grifo nosso).

[...] a elegibilidade deve considerar que **a pesquisa e a extensão deverão ser desenvolvidas como estratégias de formação, de modo a superar o patamar da operacionalidade, assumindo a prática como fonte de conteúdos, como ação a ser teorizada e atravessada por teorias em movimento**. Essa opção se faz por considerarmos que o profissional em formação, tendo em vista a especificidade dele, já possui experiência.

Entende-se que a pesquisa, bem como a extensão são componentes indispensáveis na formação docente, inicial ou continuada, sendo uma prática essencial no processo de formação de qualquer profissional, sobretudo, para o professor, pois o ato da investigação em seu cotidiano promove o acesso aos conhecimentos científicos e ao desenvolvimento da práxis como pressuposto do ato pedagógico. Um pesquisador é um sujeito que deve buscar a compreensão de sua prática social para entendê-la como um fenômeno. Neste sentido, no PARFOR, assim como nos cursos regulares, a investigação e a relação teoria e prática, desenvolvida nas atividades extensionistas, poderão proporcionar que o

⁶⁹ Mesmo que no Manual Operativo do PARFOR haja um item (12 – XIII e IX) que determina os critérios para seleção do professor/formador (comprovar experiência de no mínimo de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de Mestre ou Doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*), muitos professores/formadores estão sendo contratados pelas IPES do Pará sem considerar esses critérios. Endereço para acessar o Manual Operativo: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFORmar13.pdf>>

professor/formador e o professor/cursista se situem no mundo e aprendam a interpretá-lo a partir de um determinado projeto histórico de sociedade. Neste sentido, segundo Perez (1999, p. 274), é fundamental que:

o professor incorpore a reflexão sobre sua prática para que seja capaz de tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceitor.

Percebe-se que no Planejamento Estratégico do FPAFDP há uma preocupação em se partir da realidade, um elemento significativo que deve fazer parte da formação profissional dos sujeitos. Na sequência do texto do Plano está explícita a preocupação com a “superação do patamar da operacionalidade”, com as atividades complementares no processo de formação dos professores/cursistas. Contudo, percebe-se também que o documento busca dialogar com uma proposta considerada hegemônica no campo da educação, pois existem elementos próprios de uma abordagem multiculturalista naquilo que o texto busca valorizar na avaliação dos PPP das IPES.

[...] as atividades práticas, relativas ao trabalho em sala de aula, de laboratório e de campo terão grande ênfase, dando espaço para atividades complementares, que serão organizadas tendo como referência principal a realidade loco-regional. **Os conteúdos de Educação Ambiental, de inclusão social e diversidade (afrodescendentes, aborígenes, indígenas e portadores de necessidade especiais) terão, também, especial ênfase, de modo a que os cursos tenham um caráter voltado ao momento atual e ao atendimento às legislações vigentes** (SEDUC, 2009c, p. 34, grifo nosso).

Esses elementos são característicos do pensamento pós-moderno na educação, que entende o currículo a partir de uma perspectiva multiculturalista. O multiculturalismo é uma das expressões próprias da ideologia pós-moderna na educação, essa proposta preconiza o discurso do respeito à diversidade cultural. Entretanto, torna-se uma forma de conter os conflitos sociais decorrentes das diferentes culturas, bem como do preconceito racial e cultural.

Esse elemento pós-moderno fica mais evidente no Planejamento Estratégico quando, ao final do texto exposto acima, determina que as propostas das IPES devam atender às exigências legais, ou seja, nega qualquer outra possibilidade de pressuposto teórico-ideológico que não seja o proposto pela lógica liberal e que está

presente nos ordenamentos legais. É importante ressaltar que o multiculturalismo atende às necessidades do Estado no contexto econômico contemporâneo, de forma mediada, como também atende, contraditoriamente, aos movimentos sociais que lutam por ganhos reais para a classe trabalhadora.

Newton Duarte (2004, p. 44) ajuda a compreender esse processo ao afirmar que:

aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do Capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadoria e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital.

A partir desses elementos, acredita-se que o multiculturalismo colabora para a conservação da sociedade capitalista, pois promove a fragmentação da classe trabalhadora. Nesse sentido, a sua presença, enquanto proposta a ser valorizada na elegibilidade dos PPP das IPES, demarca o caráter liberal do Planejamento Estratégico.

As demais estratégias sistematizadas no Planejamento Estratégico do FPAFDP se apresentam no sentido de garantir a operacionalidade do programa, contudo, destacam-se alguns aspectos importantes sobre elas, tais como o **Processo Seletivo**. Mesmo o Decreto 6.755/09, que instituiu o PARFOR, não apontando para isso, o Plano define que os professores/cursistas deverão passar por uma seleção, nas quais deveriam elaborar uma redação, além de responder questões de múltipla escolha relativas à Língua Portuguesa e disciplinas específicas, ou seja, um contrassenso em relação à Política Nacional, o que mostra a desatualização do Plano; na **Modalidade de Oferta**, o documento ratifica as atividades propostas pela política, em modalidades presenciais e à distância; na **Infraestrutura**, apresenta as instituições formadoras, seus espaços físicos nos polos onde o PARFOR acontece.

Entretanto, é de conhecimento público, que são insuficientes, isso faz com que as aulas do programa aconteçam nas escolas públicas dos municípios, sendo

que, em grande parte, esses espaços não disponibilizam de uma quantidade de equipamentos tecnológicos, como acesso à internet ou não existe um acervo de literaturas acadêmicas que possam possibilitar pesquisas bibliográficas, nem mesmo em outros polos das IPES, apesar do plano também estabelecer essa necessidade, no item **Material Didático**, o acervo está limitado a poucos polos.

Os itens **Distribuição Geográfica** e **Cronograma de oferta** são estratégias que já foram tratadas na pesquisa, quando da descrição da realidade de locomoção entre os municípios e da oferta de vagas de acordo com a demanda por formação. No item **Auxílio Deslocamento**, normalmente provenientes das prefeituras para os professores/cursistas, que tem que se deslocar e se manter nos municípios onde acontecemos os cursos e que, geralmente, ficam distantes de suas cidades, é um processo que não recebe muita atenção por parte do FPAFDP, pois se trata de uma intervenção política, da qual o próprio Fórum e o MEC deveriam ter mais responsabilidades, haja vista que se trata de um compromisso assumido pelos municípios que, ao se inserirem no programa, se responsabilizam por garantir as condições necessárias à participação dos professores/cursistas selecionados nos cursos de formação.

Por último, a **Certificação**, apontada como uma atividade que poderá acontecer tanto pelas próprias IPES ou em parceria com as Secretarias de Educação, em uma ação multi-institucional. Porém, essa última deve ser vista como a culminância de todo um processo, pois que a formação deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva ampliada e não uma ação assistencialista e paliativa que, de fato, não resolve os problemas históricos da educação em nosso país.

Por fim, uma última ação que hoje é desenvolvida pelo FPAFDP, na tentativa de contribuir para o processo de qualificação do programa, é a avaliação do PARFOR no Estado. Esta ação vem sendo desenvolvida por uma comissão, constituída por representações das instituições que compõe essa equipe, instituída pelo colegiado do Fórum no primeiro semestre de 2011, no qual se elaborou um projeto de ação para desenvolver esta avaliação. Nele estão definidos os instrumentos de coleta, que utiliza como referência sete dimensões de análise, são elas:

Dimensão 1: orçamento e gestão do PARFOR;
Dimensão 2: organização didático-pedagógica;
Dimensão 3: corpo docente;

Dimensão 5: administração acadêmica;
Dimensão 5: instalações físicas e funcionamento dos polos;
Dimensão 6: incentivo ao acesso e permanência;
Dimensão 7: efeitos da formação na atuação (SEDUC, 2012b, p. 10).

O projeto tem a intenção de avaliar diferentes aspectos do programa, partindo de questões objetivas e subjetivas, a partir de cada dimensão relacionada, sendo os sujeitos que responderão os questionários, os seguintes: o “professor-aluno” (professor/cursista) o “professor-formador”, o “gestor institucional das IPES” e os “gestores públicos” (SEDUC, 2012b). Os questionários foram aplicados por um grupo de quarenta “professores-avaliadores”, indicados pelas IPES e pela SEDUC, em julho de 2012. Esses profissionais visitaram quarenta polos do programa, em diferentes municípios do Estado, em diferentes cursos desenvolvidos pelas instituições formadoras.

Um resultado preliminar desta avaliação foi socializado no dia 5 de setembro de 2012, no IFPA, uma reunião realizada pela comissão de avaliação com o intuito de ouvir dos “professores-avaliadores”, a impressão de cada um sobre o que foi observado nos polos, informações que, de certa forma, poderiam não ser relatadas no instrumento de avaliação. Os pontos mais recorrentes nas falas dos “professores-avaliadores” foram os seguintes:

1) A difícil relação entre os gestores dos polos e os gestores municipais, há certo descaso por parte dos secretários municipais com o desenvolvimento do programa, para muitos, o município não tem obrigações com o programa e sim as IPES e o MEC;

2) A divergência de informações existentes entre os gestores e os professores/cursistas, com relação à ajuda financeira. Existe uma dificuldade econômica desses sujeitos para continuar participando do curso, muitos se deslocam de municípios distantes e não recebem qualquer ajuda da gestão local⁷⁰ e isso dificulta o bom desempenho acadêmico nos cursos;

3) Em grande parte dos polos, os professores/cursistas não têm acesso à biblioteca ou à sala de informática. Em muitos casos, no local onde acontecem os cursos, existe essa estrutura da universidade que desenvolve os cursos, mas os

⁷⁰ Essa realidade poderia ser amenizada se todos os municípios assumissem seus compromissos na contrapartida do programa, através de ajuda de custo ou se disponibilizassem transporte, alimentação e estadia para os professores.

alunos do programa não tem acesso a esses materiais, por não serem oficialmente registrados como alunos efetivos da instituição;

4) Em muitos cursos do PARFOR, os alunos não desenvolvem atividades profissionais no sistema educacional de seu município ou, se desenvolvem, não atuam no magistério, critérios prioritários para seleção dos candidatos à vaga nos cursos do PARFOR.

Essas questões, somadas a todas as outras já relatadas neste estudo, colocam em xeque o processo de formação que os professores da rede pública de ensino estão passando. No caso do Pará, isso se torna ainda mais preocupante, haja vista que é o Estado brasileiro que tem o maior número de docentes matriculadas no programa. Essa realidade exige que o FPAFDP paraense tenha uma organização de trabalho mais qualificada, no sentido de intervir juntos aos entes conveniados ao programa, sobretudo, os gestores municipais, para que suas responsabilidades sejam assumidas de acordo com o que é proposto no convênio entre as partes. Contudo, entendemos que esse modelo de política pública, que tem como referência a gestão descentralizada das políticas sociais⁷¹, é pouco eficaz no desenvolvimento qualificado das ações.

Neste sentido, a tarefa do Fórum paraense no acompanhamento do PARFOR no Estado torna-se complexa e limitada, pois tentar interferir politicamente e metodologicamente na administração pública ou nas instituições universitárias não é tão simples assim, haja vista que ambas têm autonomia garantida pela Constituição brasileira e, além disso, há interesses políticos e econômicos em jogo. Esse conjunto de fatores mostra como o PARFOR é organizado hoje como política de formação, contudo, só teremos mais elementos para ratificar essas questões apresentadas até aqui, a partir de uma análise ampla sobre a repercussão dessa política na Organização do Trabalho Pedagógico, ou seja, o seu impacto na prática social dos professores/cursistas que estão passando pelo processo de formação no programa.

Essas são questões que precisam estar na ordem do dia das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, nos encontros de

⁷¹ A descentralização das políticas sociais tem como uma de suas alternativas “a participação da população na gestão pública e o controle social, pelo cidadão, das autoridades, instituições e organizações governamentais” (PERONI, 2003, p. 68), um modelo de gestão que retira responsabilidades do Estado e transfere para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas, sobretudo às políticas sociais, contudo, não tem poder e suporte suficiente para conseguir promover grandes mudanças.

entidades como a ANFOPE e o SINTEPP, dentre outros, no sentido de avaliar e redefinir os princípios e diretrizes, metas e estratégias de políticas sociais como um todo, sobretudo, a educacional, caso contrário, ficará evidente o descompasso entre o que de fato é necessário para que se resolva o problema da educação no Pará e as políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/CURSIONISTA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, retornar-se ao específico, ao ponto inicial, o que originou o estudo, a realidade concreta. Tratar-se-á, especificamente, a partir de elementos teóricos, sobre a repercussão da formação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista que está atuando no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará.

Para isso, utilizou-se como lógica na construção do conhecimento sobre o objeto de estudo em questão, primeiramente, a definição de categorias importantes que emergiram durante o processo de análise dos dados, ou seja, os conceitos mais importantes que, nesta pesquisa, foram usados com a finalidade de identificar os pressupostos implícitos e explícitos; e, posteriormente, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições Formadoras que desenvolvem o Curso de Educação Física no Pará (UEPA e UFPA) e dos dados coletados junto aos professores/cursistas, sujeitos desta pesquisa, através da aplicação de questionário e entrevista.

Nesse movimento, buscamos o retorno ao específico sem desconsiderar o geral, em permanente exercício metodológico da investigação dialética, através do diálogo com as categorias que compõem a totalidade sobre o objeto e que surgiram no processo de construção do conhecimento dos capítulos que se antecederam⁷². Neste sentido, as categorias **Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico** foram retomadas nesta etapa para ajudar na compreensão da essência do fenômeno, pois além de compor a totalidade do objeto de estudo, compõem também as teorias que baseiam conceitos e concepções que expressam uma posição política no contexto social, reveladas por meio dos conceitos categorizados na pesquisa de campo e expressam, a partir de um projeto histórico, uma concepção de sujeito, educação e sociedade.

A teoria marxista torna evidente os aspectos históricos e comprometidos da construção dos conceitos, chamando atenção para a necessidade de apreendê-los, analisa-los e defini-los como historicamente específicos e

⁷² Para Minayo (2000, p. 94), as categorias na abordagem materialista histórica “não são entendidas, são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social”.

socialmente condicionados. A própria hierarquização dos conceitos, numa determinada teoria, revela a que aspectos da realidade se dá maior atenção. Não se trata apenas de compreender alguns como sendo logicamente mais elaborados (e o são), mas também de entender as determinações sociológicas presentes na sua construção (MINAYO, 2000, p. 92-93).

Esse caminho lógico de pensamento, construído nesta etapa final, tratado como retorno à realidade concreta estudada, só que agora com mais elementos, adquiridos por meio da abstração, generalização e aproximação do conhecimento científico (pensamento elaborado, necessário à vida acadêmica e profissional e que busca conhecer os fenômenos, a partir de suas causas, leis e consequências). Um processo que parte da negação da realidade aparente, sem desconsiderá-la, para se chegar a uma compreensão mais elaborada sobre a essência do fenômeno estudado (síntese), pois para conhecer amplamente o fenômeno de determinado objeto é necessário:

[...] 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. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 1976, p. 16).

Tal pressuposto permitiu chegar o mais próximo possível da realidade concreta sobre as implicações da política em estudo (PARFOR) na Organização do Trabalho Pedagógico do professor que está passando pelo processo de formação. Vale lembrar que o materialismo histórico-dialético é a teoria do conhecimento a qual este estudo se aportou para o desenvolvimento de suas análises e compreensão sobre a realidade; teoria que parte do pressuposto de que é necessário conhecer a realidade para então transformá-la. Desta forma, não se colocou na perspectiva da neutralidade, pois “a ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe. Nesse sentido, o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta” (FRIGOTTO, 2008, p. 84).

Para compreensão da realidade concreta sobre o fenômeno estudado, o movimento do real para o ideal e depois o seu retorno, orientou-se por leis e categorias que existem objetivamente no mundo material. Sendo elas objetivas não se pode considerá-las como “[...] expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54), ou seja, compreende-se que a realidade sobre as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica na dinâmica pedagógica (OTP) dos trabalhadores da educação, neste caso, o professor de Educação Física cursistas do programa, não se constitui a partir do ideário humano e sim a partir de um contexto concreto, determinado pela materialidade de um projeto de sociedade construído pelas necessidades político-econômicas.

Desta forma, entende-se que as leis e as categorias da dialética ajudarão a ampliar a compreensão sobre o objeto, pois elas “pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1989, p. 21). Já Freitas (1995, p. 79) as considera “[...] como imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais”. Diante do exposto, considera-se que tais categorias emergem da análise crítica do fenômeno e ainda expressam uma teoria⁷³, haja vista que revelam as suas ligações e relações.

A análise feita a partir dos dados coletados na pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas: primeiro nos documentos dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de EF da UEPA e da UFPA do PARFOR/Pará; e, segundo, nos questionários e entrevistas aplicados aos professores/cursistas, sujeitos da pesquisa. Durante esse processo, surge a categoria empírica denominada de “objeto de estudo da Educação Física”, que se junta às categorias conceituais, já expostas nos capítulos anteriores (Formação de Professor e Organização do Trabalho Pedagógico) e contribuem amplamente para se chegar à essência do fenômeno, pois ela também constitui a totalidade do objeto estudado.

Ao nomear de “categoria empírica”, por estar de acordo com Minayo (2000), na qual as define como categorias que surgem da realidade estudada, ou seja, expressões classificatórias que os atores sociais constroem e permitem dar sentido ao fenômeno, bem como suas relações, portanto, “são construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo” (Ibidem, p. 94). Sendo assim, “elas têm a propriedade de conseguir apresentar as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (Ibidem, p. 94).

Portanto, no processo de abstração e reflexão sobre os conceitos e concepções que se apresentam explícitos ou implícitos na Organização do Trabalho

⁷³ Minayo (2000, p. 91-92) conceitua teoria como “um conjunto inter-relacionado de princípios e definições que servem para dar organização lógica a aspectos selecionados da realidade empírica”.

Pedagógico das instituições formadoras investigadas e dos sujeitos da pesquisa (professores/cursistas), a categoria empírica emergente “objeto de estudo da Educação Física Escolar” passa a ser uma categoria central nesta etapa da pesquisa, isso porque dá origem a outras, que denominamos de “categorias complementares”, são elas: “conhecimentos da Educação Física Escolar” e “abordagem teórico-metodológica”. A título de organização do pensamento, ir-se-á tratá-las teoricamente durante o processo de análise dos documentos que orientam o desenvolvimento dos cursos no PARFOR.

Diante do exposto, o estudo sobre as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Organização do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física (professor/cursista), requer uma exposição sistemática sobre os pressupostos que compõem os documentos orientadores das instituições que desenvolvem o Curso de Educação Física (UEPA e UFPA), os quais foram utilizados como referência para o exercício de compreensão e desvelamento dos conceitos e concepções explícitos ou implícitos nos dados coletados.

3.1 O Projeto Político Pedagógico das IPES: proposições à Organização do Trabalho Pedagógico

Os documentos das IPES que orientam o desenvolvimento do curso de Educação Física no PARFOR/PA têm características diferentes. O da UEPA utiliza o mesmo PPP já desenvolvido no curso regular e o da UFPA foi elaborado especificamente para o desenvolvimento do programa, construído a partir dos documentos orientadores do Curso de Educação Física do *Campus* de Belém e do *Campus* de Castanhal, distante 70 km da capital.

Os contextos históricos dos dois documentos também são distintos, o do CEDF/UEPA passou por um processo longo e conflituoso, iniciado em 2002, que envolveu muitos debates e conflitos de concepções, até se chegar a um documento final elaborado por uma comissão composta por docentes, discentes, egressos e funcionários⁷⁴, o qual foi aprovado no ano de 2006 em assembleia, entrando em

⁷⁴ A comissão de reformulação do projeto foi composta pelos seguintes membros: Aníbal Correia Brito Neto – Coordenador da Comissão; Anne Borges de Andrade – Discente; Antônio Hugo Moreira de Brito Júnior – Discente; Carmen Lília da Cunha Faro – DAC; Elis Silva de Carvalho – Discente;

vigor no ano seguinte. Já o do CEF/UFPA foi elaborado em função da necessidade de se estabelecer um consenso teórico-metodológico entre o corpo docente que compunha os núcleos do CEF da UFPA/Castanhal e UFPA/Belém. O resultado disso foi um documento orientador específico para o PARFOR.

Vale ressaltar que se parte do pressuposto de que todo Projeto Político Pedagógico deve ser a referência maior da instituição de ensino, um documento amplamente discutido pela comunidade acadêmica, no qual devem constar princípios e diretrizes, conceitos e concepções, teoria educacional e pedagógica, com o intuito de orientar toda ação educativa desenvolvida em uma instituição de ensino. Portanto, não é um documento qualquer, no curso de Formação de Professores, pois ele determina um rumo.

É um documento que expressa uma intenção, com um sentido revelado, partindo de uma decisão coletiva. Por isso, entende-se que todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar articulado aos interesses individuais e coletivos e por ter compromisso com a formação de um determinado tipo de sujeito para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93).

O fato de a UFPA nomear seu documento de "Projeto Pedagógico de Curso" (PPC) excluindo a dimensão política (uma exigência da Pró-reitoria de Ensino e Graduação – PROEG/UFPA) revela uma intencionalidade, uma ideologia sobre a proposta de formação no ensino superior, e isso não se trata apenas de uma questão de nomenclatura e sim uma questão de concepção. Ao desvincular o político do pedagógico se desconsidera que o ato pedagógico é prescindido de concepções e de um projeto histórico de sociedade. Neste sentido, para dar unidade a essa análise, partir-se-á do pressuposto que ambos os documentos tem essa dimensão, por conta disso, serão tratados como Projeto Político Pedagógico (PPP).

Compreende-se ainda que ambos os documentos revelam uma concepção ideológica sobre a Formação de Professores, representadas de forma diferenciada nos PPP analisados, concepções anunciadas já nos tópicos iniciais de cada

Emerson Duarte Monte – Egresso; Heloísa Daniela da Gama Rodrigues – Egressa; Ivan Carlo Rego Gomes – Discente; Joelma Cristina Parente Monteiro – DAC; Josiléia do Socorro de Lira Vallinoto – Coordenadora do Curso; Josenaldo Mendes de Souza – DEDES; Linnesh Rossy da Silva Ramos – Discente; Marcos Augusto Carvalho Pereira – Discente; Maria de Nazaré Marques – Assessora Pedagógica; Marta Genú Soares Aragão – DAC; Rogério Gonçalves de Freitas – Discente; Rosivaldo Sacramento Caldas – DMCF; Sara Rayanne Silva Azevedo – Discente (CEDF/UEPA, 2007).

documento. Por exemplo, no PPP/UEPA (2007) se podem perceber elementos significativos que revelam pressupostos que fizeram parte de sua construção e orientaram a proposta de formação construída para o desenvolvimento do projeto.

A reorganização do Trabalho Pedagógico no âmbito do Curso foi pensada em uma divisão de seis fases, que de forma encadeada, deve promover o contínuo pensar sobre os princípios educativos, filosóficos e políticos que regem a atividade pedagógica no campo da formação, dispostos na seguinte ordem: a) avaliação das contradições evidenciadas nas condições de oferta e ensino; b) levantamento de possibilidades superadoras; c) aprovação das proposições em instâncias deliberativas; d) viabilização e implementação das proposições aprovadas; e) avaliação permanente das ações desenvolvidas e; f) publicação dos resultados alcançados (Ibidem, p. 14).

Essas seis fases estão expostas em todo o corpo do documento, dando uma dimensão científica ao desenvolvimento das proposições teórico-metodológicas. Sendo assim, toda a construção teórica parte de uma análise das contradições que compõem a realidade na qual o CEDF/UEPA está inserido, desde as contradições macroeconômicas inseridas nas políticas de Formação de Professores, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷⁵, passando pela realidade do esporte e lazer na região amazônica, até o contexto real sobre a universidade e sobre o Curso de Educação Física, pontuando e problematizando a prevalência de uma lógica que determina uma Formação de Professores atrelada ao modo de produção capitalista, processo pelo qual pontua uma discordância sobre essa hegemonia, contrapondo-se e propondo uma outra concepção de formação.

Temos clareza que precisamos debater a realidade Amazônica e a formação humana, incluindo aí a formação profissional em outras bases, superando o paradigma da produtividade e lucratividade rumo a uma “educação para além do capital”, como bem nos demonstra Mészáros (2005). [...] Sendo assim, nos posicionamos claramente a favor de uma educação que vise à emancipação humana e “por isso é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27) (PPP/UEPA, 2007, p. 21).

⁷⁵ Em se tratando da formação de professores de Educação Física no Brasil nas últimas décadas, ressalta-se a promulgação de novos dispositivos legais que estabeleceram novas orientações para a área: a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica; e, a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que instituiu DCN para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Esses anunciados estão postos no sentido contrário ao da lógica da fragmentação do conhecimento na formação do professor de Educação Física, da adequação ao mercado do *Fitness* e da desqualificação da formação profissional. Neste sentido, busca construir uma proposta de formação pautada em uma ideologia que represente o interesse de classe, em defesa clara de uma formação de qualidade que tenha como concepção a “perspectiva de um professor intelectual crítico e reflexivo, pautado em uma atitude científica perante o exercício de sua prática pedagógica, em qualquer ambiente educacional” (PPP/UEPA, 2007, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico do CEF/UFGA/PARFOR, em seus tópicos iniciais, apresenta-se também em uma posição contrária à lógica tradicional da Educação Física, embora não tenha como referência, para justificar suas proposições teórico-metodológicas, as contradições que compõem a Formação de Professores e a Educação Física. Em alguns momentos, utiliza os pressupostos apresentados pelos ordenamentos legais (PCNs e DCNs), sem uma análise sobre os aspectos ideológicos que constam nesses documentos, para o desenvolvimento do curso, afirmando que,

a proposta da Faculdade de Educação Física da UFGA vincula-se ao objetivo de legitimar as novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar a prática educativa em ambientes não escolares (PPC/UFGA/PARFOR, 2011, p. 9).

Sua proposta para a formação de profissionais está preocupada em problematizar uma realidade local, a partir de aspectos que compõem uma necessidade cultural específica, ou seja, traz elementos ideológicos que compõem uma perspectiva teórica multiculturalista de educação. Para o PPC/UFGA (2011, p. 8), “tal contexto amplia-se ao considerarmos fundamental que o Projeto Pedagógico do Curso esteja compromissado com a diversidade de aspectos culturais e políticos não menos que com o veio poético tão próprio à Amazônia”. Essa dimensão apreendida pelo documento, juntamente com a isenção no texto de uma análise mínima sobre as contradições que compõem a realidade dos cursos e a adesão irrestrita aos pressupostos apresentados pelos ordenamentos legais, revela uma perspectiva epistemológica muito comum às teorias pós-modernas da educação, que pontua uma preocupação com os aspectos locais como se esse contexto estivesse desatrelado de toda uma dimensão maior e global.

Uma análise revela que esses são documentos que representam ideologias distintas sobre a educação e a Educação Física, presentes em projetos históricos antagônicos. Nesse contexto político/ideológico, percebe-se que há um Projeto Político Pedagógico que se contrapõe à lógica hegemônica de formação e outro que se adéqua ao que é apregoado pelos ordenamentos legais, ou seja, pelos organismos internacionais.

Neste sentido, partindo do princípio de que há a necessidade de se transformar uma realidade (discurso presente em ambos os documentos), torna-se indispensável partir da problematização dessa realidade, no sentido de revelar suas contradições, entender e analisar os aspectos ideológicos que a compõem para, então, propor uma superação. Caso contrário, pode acabar caindo no discurso falacioso da neutralidade científica, baseado na manutenção do atual *status quo* social.

Para aprofundar a análise sobre as proposições apresentadas pelos PPP das IPES investigadas, parte-se para a análise dos fundamentos norteadores sobre os aspectos teórico-metodológicos que os documentos apontam para a formação dos professores/cursistas do PARFOR. Para tal, far-se-á esse exercício a partir de categorias empíricas específicas que compõem os Projetos.

Como fundamento norteador dos aspectos teórico-metodológicos, o PPC/UFGA/PARFOR (2011) defende a pluralidade do trato com o conhecimento das práticas corporais, no sentido de romper com a lógica comum às tendências tradicionais e tecnicistas. Neste sentido, defende que a formação do professor de Educação Física “seja orientada no universo da Motricidade Humana, da Cultura Corporal e da Cultura de Movimento” (Ibidem, p. 12), com a justificativa de que essa pluralidade possibilitará uma formação mais humana, “capaz de gerar autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos no processo de formação” (Ibidem, p. 12).

Já o PPP/CEDF/UEPA (2007) opta pelos pressupostos apregoados pelo Coletivo de Autores (1992), ou seja, uma base de formação pautada na perspectiva superadora dos problemas da realidade, na politecnicidade e na omnilateralidade como referência capaz de desenvolver o sujeito a partir de múltiplas dimensões, tendo a pesquisa científica como referência indispensável para a construção do conhecimento. Neste sentido, entende-se que o documento aponta como objeto de estudo da Educação Física “as práticas corporais, esportivas e de lazer”, ou seja, de

acordo com o Coletivo de Autores (1992) essas manifestações estão representadas na “Cultura Corporal” dessas práticas.

Partindo desse contexto, utilizar-se-ão como referências os objetos de estudo apresentados pelos documentos para compreender e analisar suas proposições e implicações na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista.

3.2 O Objeto de Estudo da Educação Física

Para analisar e explicar a Organização do Trabalho Pedagógico no campo da Educação Física proposta pelos PPP da IPES, bem como a teoria pedagógica que compõe sua prática social, torna-se necessário conceituar os objetos de estudo que compõem a proposta de formação do professor de Educação Física da UEPA e UFPA. Essa questão torna-se indispensável, haja vista que nos últimos anos, na Educação Física, têm se evidenciado debates epistemológicos a partir de teorias educacionais e referências filosóficas de diferentes perspectivas.

Durante o exercício de análise dos PPP, os três objetos de estudo da Educação Física, os quais são partes integrantes dos fundamentos norteadores da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores proposto pelos documentos, são os seguintes: “ação motora”, “cultura de movimento” e “cultura corporal”. Objetos que, necessariamente, poderão compor a Organização do Trabalho Pedagógico dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, cabe análise sobre essas referências a partir de obras clássicas que deram origem a elas, tais como: Sergio (1991), Moreira (1993; 1995), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994). Contudo, dialeticamente dialogamos com estudos que também problematizam e ampliam as reflexões sobre essas categorias: Darido (1999; 2013), Escobar (1995), Taffarel e Morschbacher (2013), Bracht (2007), Souza Júnior (2011) e Frizzo (2012).

Apesar de apresentarem-se nesta análise, essas três categorias como objeto de estudo da Educação Física, deve-se considerar que há outras perspectivas apresentadas por diferentes propostas teórico-metodológicas e que também partem de uma teoria educacional e de uma base epistemológica que defende um projeto histórico⁷⁶ na Educação Física brasileira.

⁷⁶ Já tratamos sobre Projeto Histórico no capítulo anterior, a partir de duas referências – a capitalista e a socialista – as quais apresentam concepções de sujeito, educação e sociedade distintas;

Ressalta-se que os objetos de estudo em questão (ação motora, cultura de movimento e cultura corporal) não se tratam de termos ou de escritas diferentes que abordam a mesma coisa na Educação Física (compreensão comum do real aparente). Trata-se de formulações distintas e contrárias sobre a explicação da realidade enquanto fenômeno material social, as quais representam projetos históricos distintos. Diante disto, a posição desta pesquisa é contrária àquelas proposições que representam os interesses da classe dominante/opressora na Educação Física, que desenvolvem uma prática pedagógica com o intuito de não se contrapor ao modo de produção capitalista.

Dentre os três objetos citados, identificam-se a ação motora e a cultura de movimento, como as que dialogam com a lógica liberal de formação na Educação Física, haja vista que ambas utilizam pressupostos constitutivos de uma ideologia dominante na Educação (TAFFAREL, 2009; 2013). Tratar-se-á melhor sobre isso a partir de agora, através de uma pequena análise sobre cada uma dessas categorias.

A primeira a ser tratada – a ação motora – constituiu-se na Educação Física brasileira, a partir da década de 1980, através de estudos elaborados pelo português Manuel Sergio (1991), no qual problematiza a Educação Física como uma disciplina que não tem uma epistemologia própria e sua nomenclatura representa uma cultura relacionada ao ensino tradicional e tecnicista. Sendo assim, haveria a necessidade da proposição de uma nova ciência que pudesse compreender o corpo em seu aspecto mais global. Neste sentido, Manuel Sergio (1991) advoga a ciência, denominada por ele de Ciência da Motricidade Humana.

Na ciência da motricidade humana, a *conduta motora* é o que se observa, à luz de uma determinada teoria. Em primeiro lugar a conduta vem depois da construção teórica (uma hipótese entre tantas), básica para o trabalho do investigador. E chegamos então ao objeto de estudo sobre o qual se assenta a referida construção teórica. No meu entender, a motricidade humana (Ibidem, p. 80-81, grifo do autor).

Esse entendimento de que a conduta vem depois da construção teórica, portanto, uma perspectiva idealista da Motricidade Humana, se constitui a partir dos estudos de Bachelard, nos quais “afirma que a exatidão não reside do lado dos

abordamos essa categoria a partir do entendimento que “um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente” (FREITAS, 1995, p. 142).

objetos, mas dos processos epistemológicos. Sem considerar o caráter ideológico, político e econômico da ciência” (TAFFAREL, 2009, p. 22). Compreende-se que a Ciência da Motricidade Humana está relacionada, de forma ampla, com os estudos culturais. Sendo assim, não prioriza ou não aprofunda o diálogo com a cientificidade e a historicidade do processo de ensino-aprendizagem, e, o fato de buscar na dialética hegeliana a base filosófica para entender a ação motora, configura-se com um caráter fenomenológico de compreensão da realidade.

A Ciência da Motricidade Humana questiona a Educação Física tradicional, entendendo-a como representação que detém uma carga cultural estigmatizante, que busca o movimento pelo movimento a partir de um trato pedagógico cientificista e tecnicista. Com o intuito de mudar esse estigma, o qual não caberia mais representar essa área de conhecimento como tal, Manuel Sergio (1991) propõe a substituição do Termo Educação Física por “Educação Motora”, um ramo pedagógico da motricidade humana que se constitui e se fortalece como unidade científico-pedagógica do conhecimento básico, do saber/teórico e do fazer/prático de toda e qualquer expressão traduzida na ação motora do sujeito.

A Educação Física não abrange todo o campo de ação dos profissionais, dado que, como especialistas da ciência da motricidade humana, cabe-lhes, por direito próprio, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, o circo, a ergonomia e a reabilitação (e o treino que acompanha todas estas etapas). A *Educação Motora* (que deverá substituir a expressão Educação Física) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana e deverá estar presente (como meio indispensável) nas manifestações concretas da ludomotricidade, de ergomotricidade e da ludoergomotricidade (SERGIO, 1991, p. 85).

Desde a década de 1980 até os dias atuais, muitas foram as produções teóricas que trataram o corpo em uma perspectiva interpretativa fenomenológica⁷⁷, desenvolvendo teorias idealistas sobre a presença de uma corporeidade na escola. No Brasil, várias foram as produções teóricas que utilizaram como referência a Motricidade Humana, principalmente, as produções que se constituíram fruto de cursos de pós-graduação na Unicamp/SP.

⁷⁷ A Fenomenologia nasce na segunda metade do século XIX, a partir das análises de Franz Brentano sobre a intencionalidade da consciência humana, trata de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Propõe a extinção da separação entre “sujeito” e “objeto” (opondo-se ao pensamento positivista do século XIX) e examina a realidade a partir da perspectiva de primeira pessoa. Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty foram alguns dos principais filósofos fenomenologistas do século XX. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fenomenologia>>.

Para configurar a “ação motora” como objeto de estudo da Motricidade Humana, parte-se de estudos desenvolvidos por Pereira (2005) e Moreira (1993). No caso de Pereira (2005), em um de seus trabalhos concernentes à pesquisa de doutoramento, no qual teve como co-orientador o Prof. Manuel Sergio, desenvolveu a produção teórica denominada “A Ciência da Motricidade Humana: implicações pedagógicas e educacionais”. Nele, a autora trata de elementos essenciais na prática de uma educação motora, no qual define como objeto de estudo de tal ciência, a ação motora, ou seja, o corpo em movimento.

A Ciência da Motricidade Humana tem como objeto de estudo a ação motora, a saber, o corpo em ato. E se ocupa do movimento que é a parte de um todo, movimento esse do ser humano finito, carente e não especializado, que busca a transcendência. Com efeito, por ser a Motricidade Humana o sentido desse todo, presente nas dimensões fundamentais do ser humano, é que temos que garantir uma Educação Motora de excelente qualidade (PEREIRA, 2005, p. 2).

Encontram-se reflexões também próximas a esse entendimento, nos estudos de Moreira (1993, p. 207):

o conceito de motricidade, transportado para a ação educativa, propiciará a vertente pedagógica da educação motora que procurará o desenvolvimento das faculdades motoras imanescentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e da autodireção do educando.

Percebe-se ainda que o autor, além de identificar as faculdades motoras imanescentes do indivíduo, portanto ação motora, também apresenta outra característica da Motricidade Humana: o fomento à autonomia do sujeito em superar dificuldades imanescentes. Compreende-se que essa dimensão está muito próxima da lógica do “aprender a aprender”, ou seja, uma característica das Pedagogias das Competências nas quais entendem que “as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora” ou que “o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito” ou ainda que a formação dos indivíduos “é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas” (PIAGET, 1998, p. 166 apud DUARTE, 2007, p. 9).

Com respeito aos conhecimentos que devem ser tratados no desenvolvimento pedagógico da Educação Física/Educação Motora, Moreira (1993, p. 207) afirma que “os meios que a educação motora em sua pedagogia do

movimento poderão ser o esporte, o jogo, a ginástica, etc, bem como os vários processos de reeducação, readaptação e expressão corporal”. Portanto, nesse aspecto, rompe com a predominância do esporte e avança na perspectiva da relação com outros conhecimentos que fazem parte das relações sociais, necessários ao desenvolvimento humano através da chamada “Pedagogia do Movimento”.

A pedagogia do movimento [...] privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento corporal expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo (MOREIRA, 1993, p. 208).

Segundo Taffarel (2009), um dos maiores limites da Ciência da Motricidade Humana, portanto, da Educação Motora/Educação Física, está no entendimento platônico em relação ao corpo, pois o vê como um instrumento da alma em uma perspectiva metafísica. Neste sentido, “essa amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade ‘Homem’, é um conceito positivista de totalidade, pois o explica como soma de partes” (TAFFAREL, 2009, p. 23, grifo do autor). Outro aspecto limitante que a autora expõe é a falta de uma proposta pedagógica sistematizada que dê respostas à necessidade com relação à mediação dos conhecimentos no ensino da Educação Física. Para ela, mesmo a “Pedagogia do Movimento” se colocando como uma proposta “progressista” ou “crítica” e que busque explicações sobre a complexa atividade humana, substituindo o homem pelo “corpo”, ela não rompe com a relação minimizada com o conhecimento historicamente construído, isso por se configurar próximo à proposta construtivista de educação.

Ainda segundo Taffarel (2009, p. 23), o reflexo disso pode resultar no “fortalecimento da reprodução dos interesses dominantes que determinam a forma e o conteúdo da escola capitalista”. Portanto, parte-se do pressuposto de que a “ação motora” como objeto de estudo da Educação Física, apesar de questionar o modelo de educação capitalista, não apresenta uma proposta que se contraponha ao modelo de formação apregoado por ela. Isso se configura em função da ausência de um projeto histórico que sustente sua dimensão político-pedagógica. Entende-se que só um projeto superador das relações sociais capitalistas na educação é capaz

de gerar uma nova teoria educacional que rompa com a lógica capitalista na educação; mas, isso não é apresentado pela “Motricidade Humana”.

Essa característica é muito comum em propostas pedagógicas emergentes na Educação Física, principalmente aquelas que tratam a disciplina a partir da perspectiva culturalista. É bem verdade que devemos considerar que tratar o movimento do corpo ou do ser humano como modo de produzir cultura não é suficiente para ser considerado como uma abordagem revolucionária, pois de maneira geral, na Educação e na Educação Física, as propostas culturalistas, multiculturalistas ou pós-culturalista não pautam as contradições sociais ou a dimensão de classe na relação com o conhecimento, pautam sim a dimensão de grupos sociais específicos. Sendo assim, tornam-se perspectivas de cultura fragmentada e desconectada da dimensão macroeconômica, um debate muito comum aos estudos pós-modernos.

É com essa perspectiva desconectada da dimensão de classe que Kunz (1991), aborda o termo “cultura de movimento”, outra categoria emergente, como objeto de estudo da Educação Física, que surge a partir da análise dos PPP das instituições investigadas. O termo é proveniente de seus estudos de doutoramento na Alemanha, uma proposta que se diz ultrapassar a concepção de “movimento humano” que, para Kunz (1991), e tem-se acordo sobre isso, está reduzida a um fenômeno meramente físico, pois se apresenta em uma dimensão única de deslocamento do corpo no espaço.

Em sua obra inicial, intitulada *Educação Física: ensino e mudança*⁷⁸, Kunz (1991), apresenta os pressupostos pelos quais justifica a necessidade de se ter o “movimento humano” como categoria central para o desenvolvimento da Educação Física.

Na prática da Educação Física nas Escolas a padronização do movimento no sentido da concepção do esporte de rendimento se estabilizou a tal ponto que a realização destes movimentos esportivos sé recebida e aceita como “uma solução quase que natural de toda a problemática do Movimento Humano” (FRANKFURTER, AG, 1982, p. 52). Só que para isso, um horizonte de movimentos significativos para a vida das crianças pode ser eliminado pela Educação Física. É por este motivo que tento privilegiar o Movimento Humano no ensino da Educação Física e não os esportes normatizados. [...] O tema central de uma aula de Educação Física, assim

⁷⁸ Pesquisa desenvolvida no período de abril de 1984 a dezembro de 1987, que resultou em sua tese de Doutorado, cursado na República Federal da Alemanha, no Instituto de Ciências do Esporte da Universidade de Honnover, em Annover.

concebida, é permeado por múltiplas perspectivas para o desenvolvimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste Mundo do Movimento Humano (KUNZ, 1991, p. 185).

Esses pressupostos deram origem à abordagem Crítico-emancipatória como proposta capaz de promover verdadeiras mudanças para o ensino da Educação Física brasileira, mas é na obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, que o Kunz busca ampliar o desenvolvimento teórico sobre essa abordagem, uma proposta no campo da Educação Física, que também se fundamenta na Fenomenologia, buscando elementos teóricos nas produções de Jürgen Habermas, Le Boulch e Merleau-Ponty, a partir de estudos desenvolvidos na área da Estética, das Ciências Cognitivas e da História. Kunz é reconhecido também como um autor que utiliza elementos da teoria da Escola de Frankfurt.

Kunz trabalha com a teoria crítica construída inicialmente pelo “Instituto de Pesquisa Social” que tinha Adorno, Horkheimer e Marcuse como primeira geração da Escola de Frankfurt a sustentar, no conceito de trabalho de Marx e na teoria de Freud, a origem das civilizações. Depois disso, a partir de estudos de Libâneo, Kunz usa uma vertente da teoria crítica chamada Crítico-emancipatória, na qual propõe à Educação Física uma abordagem Crítico-emancipatória.

No entendimento de Kunz, ao considerar a “cultura de movimento” como objeto de estudo da Educação Física na escola, considera também que o ser humano ao realiza movimentos, necessariamente, deve reconhecer as significações culturais e as intencionalidades desses movimentos. Para tanto, problematiza a concepção mecanicista de corpo e de movimento, por entender que o corpo não está separado do mundo. Neste sentido, busca também na Fenomenologia a concepção de corpo e de movimento, ou seja, na concepção de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive, um entendimento fundamentado no conceito de corpo-relacional.

Esse termo tem seus preceitos desenvolvidos a partir da palavra alemã *Bewegungskultur*, que Dietrich (1985, p. 279 apud MENDES & NÓBREGA, 2009, p. 1-2) define como:

um termo genérico para objetivações culturais, onde os movimentos dos seres humanos serão os mediadores do conteúdo simbólico e significante, que uma determinada sociedade ou comunidade criou. Pode ser encontrado de forma específica em quase todas as culturas: em danças, jogos de movimento, competições e teatro. A este conteúdo cultural correspondem

comportamento de movimento específico da cultura com orientações dos sentidos determinados. Esse comportamento de movimento é geral, quer dizer não é ativado somente na atualização das formas culturais. Mesmo absorvendo movimentos de outras culturas, eles serão efetuados no esquema tradicional daquela cultura. Pode ser observado quando nós usamos formas de movimentos da cultura asiática (leste) ou como Eichberg (1976) descreve a forma de jogar futebol das pessoas da Indonésia, que é diferente da nossa.

Neste comportamento é expresso ao mesmo tempo uma consciência (compreensão) corporal. É a base como as pessoas se relacionam com o seu meio, como pensam, agem, sentem e entendem.

Percebe-se então que nesta definição, os termos “comportamento” e “consciência corporal” se relacionam com a perspectiva fenomenológica de movimento humano e cultura. Para Mendes e Nóbrega (2009), Dietrich aborda a “cultura do movimento” de forma genérica, para estabelecer a relação do movimentar humano como cultura, pois, para ele, na objetivação da cultura humana, os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico. Nesse sentido, o conceito de “cultura de movimento” refere-se às relações existentes entre as formas de movimentar do sujeito e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade ou comunidade, ou seja, uma definição fragmentada de cultura, pois entende que existem diferentes culturas, expressadas através do movimento, dentre os quais a linguagem corporal é um veículo de expressão.

No aspecto da organização didática do professor, a abordagem Crítico-emancipatória aponta para uma organização pedagógica significativa, propondo que, em um primeiro momento, o professor deve confrontar o aluno com a realidade de ensino. Essa relação é denominada por Kunz (1991) de “transcendência de limites”, na qual pressupõe três fases: na primeira, os alunos descobrem pela experiência que advém de seu contexto histórico a melhor forma de participar de movimentos e jogos; na segunda, eles devem manifestar-se pela linguagem ou representação cênica o que experimentaram e o que aprenderam; por fim, os alunos devem aprender a questionar sobre essas descobertas e aprendizagens, no sentido de entender o seu significado cultural.

Uma Pedagogia Crítico-Emancipadora da Educação Física precisa analisar e testar bem a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento na relação com concepções especialmente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo, e assim poder ser tematizada e encenada para favorecer, realmente, aspectos educacionais explicitados nessa Pedagogia (KUNZ, 2006, p.19).

Para esse trato pedagógico, Kunz (2006) aborda exclusivamente os conhecimentos relacionados à cultura do movimento esportivo, a partir de críticas a sua normatização e padronização, apesar de afirmar a necessidade de tratar os demais conhecimentos relacionados ao jogo, à ginástica, as quais têm como objetivo na escola atender às necessidades do modo de produção capitalista. Para o autor, o trato com esse fenômeno social na Educação Física Escolar deve ter a capacidade de colocar o aluno/praticante na situação dos outros participantes do esporte; dar condições para que esse aluno visualize os componentes sociais que influenciam o desenvolvimento do fenômeno esportivo; e, também, desenvolver a autonomia, a interação social e a competência objetiva. Neste sentido, o professor deve fornecer os elementos específicos de uma Pedagogia Crítico-emancipatória.

Emancipação, na concepção de Kunz (2006), é entendida como um processo que media o uso da subjetividade crítica em todo o seu agir social, cultural e esportivo, desenvolvido pela educação. Neste sentido, ao estimular a autorreflexão do aluno, proporcionará também, por meio do conhecimento e da informação, a libertação pela utilização da razão crítica, pois através dela o sujeito reconhecerá a origem e os determinantes que o alienam e o dominam. Isso só acontece através da “transcendência de limites”, ou seja, a “[...] manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar de possibilidades e propriedades dos objetos” (KUNZ, 1994, p. 117).

Taffarel e Morschbacher (2013), ao desenvolverem análises críticas sobre a abordagem Crítico-emancipatória, revelam elementos que corroboram com a compreensão de que essa abordagem, mesmo se colocando no campo progressista da Educação Física, não rompe com aspectos essenciais do modo de produção capitalista, portanto, não pode ser considerada uma proposta revolucionária. Para as autoras, “uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos desta perspectiva estabelecida e que explica na prática pela didática comunicativa, privilegia para esta interação e para a linguagem: o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir” (Ibidem, 2013, p. 54), ou seja, uma proposta que dialoga com os pressupostos das “Pedagogias das Competências”, tema já abordado no capítulo anterior deste estudo.

Entende-se como coerente a análise das autoras, pois no processo de ensino-aprendizagem,

corporal” (Brasil, 1997:27), influenciando nas “dimensões cultural, social, política e efetiva, presentes no corpo vivo isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (Ibidem: 25). [...] Por esta razão, a proposta da Faculdade de Educação Física da UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar as novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar a prática educativa em ambientes não escolares (PPC/CEF/PARFOR, 2011, p. 9).

Taffarel e Morschbacher (2013) apontam outro limite na abordagem Crítico-emancipatória – o excessivo privilégio dado ao conhecimento esportivo, através do sentido de movimentar-se nas aulas de Educação Física. Desta forma, ao privilegiar um conhecimento em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal, a abordagem torna-se limitada e insuficiente para orientar o professor na Organização do Trabalho Pedagógico. Mesmo colocando em xeque o estereótipo que o esporte criou na sociedade brasileira, sobretudo o esporte de rendimento, através de análises críticas, ainda assim torna-se limitada, além de reforçar a lógica tradicional tecnicista de que a Educação Física tem apenas o esporte ou a atividade esportiva como único conteúdo.

Outro aspecto importante apresentado pelas autoras trata da concepção de emancipação humana utilizada por Kunz. Ao tratarem sobre esse elemento central na proposta do autor, elas buscam nos pressupostos que Tonet (2005) desenvolve, a partir de uma análise materialista histórica, sobre o conceito de trabalho e sobre o processo em que se deu o conceito de cidadania na sociedade moderna.

[...] podemos interrogar-nos acerca da natureza da cidadania e da emancipação humana. Para Marx, a cidadania é parte integrante do que ele denomina emancipação política. Portanto, do campo da política. E a política é, para ele, em sua essência, uma forma de opressão. Como diz no Manifesto do Partido Comunista, de 1848: O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Ao contrário dos autores liberais, que consideram a política como a dimensão fundante da sociedade, Marx afirma que a emancipação política tem seu fundamento no que ele chama de sociedade civil, ou seja, nas relações econômicas. E a emancipação política é uma dimensão que tem suas origens históricas na passagem do feudalismo ao Capitalismo. Suas raízes histórico-ontológicas se encontram no ato de compra-e-venda de força de trabalho, com todas as suas consequências para a constituição da base material da sociedade capitalista. Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor de força de trabalho. [...] O que significa que será cada vez mais forte a impossibilidade de criação de uma autêntica comunidade humana sob a regência do capital. No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social. Esta situação é a responsável

pelo fato de a sociedade capitalista ser, necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda (TONET, 2005, s/p apud TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p. 59-60).

Para Ivo Tonet, portanto, ser cidadão é ser integrante dessa dimensão pública, dominada pelo modo de produção capitalista, ou seja, a condição de ser livre, igual e proprietário é apenas formal e não efetiva, isso quer dizer que, por mais que os direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade jamais será eliminada, porque a “cidadania” é parte integrante da dimensão política capitalista da qual emancipação é parte do processo.

Apesar dos aspectos positivos, para a emancipação humana, que marcam a cidadania, ele é, por sua natureza mais essencial, ao mesmo tempo expressão e condição de reprodução da desigualdade social e, por isso, da desumanização. Por isso mesmo, deve ser superada, não, porém em direção a uma forma autoritária de sociabilidade, mas em direção à efetiva liberdade humana (TONET, 2005, s/p apud TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p. 60).

As autoras se contrapõem à concepção de emancipação humana associada ao conceito de cidadania, desenvolvida pela abordagem Crítico-emancipatória. Para elas, as reflexões de Tonet são fundamentais para compreender que a forma de sociabilidade, na qual os sujeitos sejam efetivamente livres, deve ser conquistada através da erradicação do modo de produção capitalista e de todas as suas categorias. Portanto, se um PPP pretende ser verdadeiramente revolucionário em suas proposições, deve partir das problemáticas da realidade concreta, revelando suas contradições e, assim, justificar sua proposta de superação, definindo qual o conhecimento a ser socializado, com que intenção irá fazê-lo e para quem será ensinado.

E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. Como diz Marx, nas Glosas Críticas, há uma distância infinita entre o cidadão e o homem, assim como entre a vida política e a vida humana. [...] Como consequência, os homens detêm o controle consciente da integralidade do processo de trabalho. É isto que torna o trabalho uma atividade efetivamente livre (TONET, 2005, s/p apud TAFFAREL & MORSCHBACHER, 2013, p. 60-61).

Esta questão problematizada por Taffarel & Morschbacher (2013), a emancipação humana, na abordagem Crítico-emancipatória, proposta que apresenta

a “cultura de movimento” como objeto de estudo da Educação Física, é o ponto central da crítica elaborada por elas, pois o entendimento, do qual esta pesquisa está de acordo, é de que a verdadeira emancipação só se dará por meio da ruptura definitiva com o modo com que o capital organiza a vida dos homens (Ibidem, 2013). Considera-se que a abordagem de ensino que propõe a “Cultura de Movimento” como objeto de estudo da Educação Física no contexto escolar, também não se preocupa com a transformação da realidade, com a superação de problemas sociais ou com a socialização dos múltiplos conhecimentos da disciplina, portanto, pautada uma formação instrumentalista e unilateral, apesar de avançar em relação às propostas desenvolvimentista e tradicional.

Portanto, a “Cultura de Movimento” como objeto de estudo da Educação Física, é uma proposta que tem como referência uma Organização do Trabalho Pedagógico não revolucionária, do ponto de vista da transformação do modo de produção atual, pois não propõe superação do projeto histórico capitalista, além de não apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que pautasse essa superação. Revela-se, assim, uma concepção de sujeito e educação pautada no ensino liberal e, assim como a Motricidade Humana, sustenta-se em propostas pedagogias associadas à lógica do “aprender a aprender”, negando formas concretas de transformação do atual modelo de sociedade.

Essas diversas produções, apesar de assinalar um campo de conhecimento específico para a Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado clara e inequivocamente é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico necessário à ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido via conceptualismo, sensualismo e associacionismo através dos procedimentos didático-metodológicos da escola atual. Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam, inevitavelmente na defesa de uma "Cultura do corpo", a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho (TAFFAREL, 2009, p. 24).

É com a perspectiva de se contrapor aos pressupostos apresentados pela “Motricidade Humana” e pela “Cultura de Movimento” que a “Cultura Corporal”

(última categoria empírica que se abordará sobre o objeto de estudo da Educação Física) se apresenta para o trato pedagógico da organização do trabalho do professor no cotidiano do ensino. A principal referência teórica sobre essa categoria encontra-se na produção intitulada *Metodologia do ensino da Educação Física*, obra assinada por um coletivo de autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht)⁷⁹, em 1992.

Segundo Souza Júnior (2011), os primeiros estudos sobre “Cultura Corporal” iniciaram na década de 1980, influenciados pela produção do alemão Jürgen Dieckert (1985)⁸⁰ que, naquele período, desenvolvia estudos críticos sobre a valorização do esporte de alto nível no contexto escolar, estudos estes que foram trazidos para o Brasil através de um intercâmbio entre o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e as agências de parceira Capes e CNPq, os quais promoveram a Formação de Professores (a nível de pós-graduação) na Universidade Federal de Santa Maria.

O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do “Esporte para Todos”, onde fosse discutida e criada uma “nova antropologia” que colocasse como centro da questão “uma cultura corporal própria do povo brasileiro”. Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras – elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 5, grifo do autor).

Esse novo contexto para a Educação Física brasileira, também oportunizado pela abertura política no Brasil e pela crescente onda de críticas à esportivização da Educação Física, influenciou os autores da obra, no início da década de 1990, a desenvolver análises sobre a realidade concreta da Educação Física e propor uma superação no campo político-pedagógico. Desta forma, o Coletivo de Autores (1992), utilizando o Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento, desenvolve os pressupostos sobre o conceito de “Cultura Corporal”, partindo da ideia de que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a

⁷⁹ Alguns desses autores ainda seguem os pressupostos epistemológicos dessa obra em suas ações e publicações, já outros, apesar de manterem alguns fundamentos, desenvolvem seus estudos em outra dimensão epistemológica no campo da Educação Física.

⁸⁰ Ver DIECKERT, J. et al. *A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira*. In: DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (Ibidem, 1992, p. 62).

A abordagem de ensino apresentada para o trato com a “Cultura Corporal” do jogo, ginástica, esporte, dança e lutas no contexto da Educação Física Escolar é denominada de “Crítico-superadora”, abordagem esta que se pauta no projeto histórico-socialista como referência para a intervenção político-pedagógica nos espaços educacionais, proposta que se apresenta de forma crítica e contrária ao modo de produção capitalista, através de uma intervenção pedagógica que contextualiza os conteúdos e busca a transformação da realidade.

Segundo Escobar (1995, p. 94), a “Cultura Corporal” trata de um “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal”. Neste sentido, o conceito de “Cultura Corporal” passa pela apreensão do “processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (Ibidem, p. 94).

Ao justificar a “Cultura Corporal” como objeto de estudo da Educação Física, Escobar e Taffarel (2009) utilizam a perspectiva materialista histórica e a concepção do trabalho não material⁸¹, de concepção marxiana, como referência para o desenvolvimento político-pedagógico dos conhecimentos da Educação Física. Para elas:

o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objeto, das suas propriedades,

⁸¹ Trabalho não material é o conceito que Marx (2012) elabora para identificar uma dimensão do trabalho, neste caso, uma relação na qual o produto da materialidade humana, no processo do trabalho docente, não é material e sim imaterial, pois o “produto” são ideias, conhecimentos, valores, ou seja, ao mesmo tempo em que os sujeitos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, também produzem conhecimentos, valores, ideias. Neste sentido, o trabalho não material diz respeito a um determinado processo de trabalho ou a uma determinada práxis que tem por objeto não diretamente a matéria – o produto material –, mas, o conhecimento, valores, ideias, o produto imaterial ou não material.

relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR & TAFFAREL, 1999, p. 173-174).

Esse processo deve constituir-se no cotidiano da práxis pedagógica do professor a partir da “Cultura Corporal” como referência para o desenvolvimento de valores, ideias e conhecimentos que primeiro parta da realidade concreta, problematize o seu contexto na dimensão de classe, relacione esses elementos com o conhecimento científico para que seus condicionantes e suas contradições sejam revelados em sua totalidade, para que então o sujeito tenha elementos teóricos suficientes para buscar superar a realidade inicial. Segundo Taffarel (2009, p. 163), esse processo na Educação Física é possível e concreto, pois o sujeito:

[...] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana.

Estamos de pleno acordo com essas reflexões, pois é nesse contexto de determinações que se constituem os elementos relacionados à “Cultura Corporal” do jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, na Educação Física; uma dimensão definida pelo Coletivo de Autores de “atividades”, uma categoria central para compreender a “Cultura Corporal” como objeto de estudo da Educação Física, pois apresenta-se como diferença fundamental da ideia de movimento, utilizada pelas categorias empíricas já abordadas anteriormente (“Ação Motora” e “Cultura de Movimento”).

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer: atividade e movimento são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo (ESCOBAR, 2009, 128, grifo do autor).

No campo da Educação Física, alguns teóricos apresentam críticas referentes à materialidade da proposta apresentada pela abordagem Crítico-superadora. No caso de Kunz (1994), essa ausência se dá em função de que a construção da “Cultura Corporal” como objeto de estudo, acontece apenas no campo da análise e da crítica sobre a realidade. Para Kunz (1994), o Coletivo de

Autores (1992) trata o esporte da mesma forma tradicional a que se contrapõe, pois, segundo ele, propõe seu desenvolvimento de forma segmentada ao determinar o trato com os movimentos específicos de cada esporte.

Apesar da proposta defendida na obra, esta apresenta uma análise do programa de atletismo onde são mostradas as mesmas divisões tradicionalmente conhecidas da modalidade: elementos do correr, saltar e arremessar/lançar. Quanto ao conteúdo, obedece a uma velha classificação: corridas – resistência, velocidade (com e sem obstáculo), de campo – *cross country*, pedestrianismo (de rua) e de revezamento; saltos – de extensão, triplo, altura e com vara; arremesso – de peso e lançamento – disco, dardo e martelo (KUNZ, 1994, p. 21).

Kunz (Ibidem, p. 21), completa ainda afirmando que “[...] em termos de uma metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática [...] defronta-se mais uma vez com esta nova intransparência metodológica para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica”.

Em contraposição às críticas apresentadas por Kunz (1994), Taffarel e Morschbacher (2009) revelam, dentre outros, um dos elementos centrais que diferencia a abordagem Crítico-superadora da Crítico-emancipatória, que é o conceito de emancipação humana (já tratado anteriormente nesta seção), que na abordagem elaborada pelo Coletivo de Autores (1992) está fundamentada na ótica marxista de Ivo Tonet (1995). Esse ponto central (emancipação humana) evidencia a disputa de dois projetos históricos de sociedade – Socialismo *versus* Capitalismo – sendo que um rompe com o modo de produção capitalista (Crítico-superadora) e outro não (Crítico-emancipadora). Somam-se também a essa diferença, outras dicotomias já abordadas.

Além de Kunz (1994), outros autores também seguem a mesma linha de raciocínio ao desenvolver críticas à abordagem que apresenta a “Cultura Corporal” como objeto de estudo da Educação Física. Uma delas é a afirmação de que a proposta se vale do discurso político-partidário e assume uma postura intransigente que inviabiliza a materialidade real de uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física Escolar. Entendimento que, na concepção desta pesquisa, é causado por uma fragilidade teórica e política dos críticos, haja vista que muitos autores que utilizam referências pós-modernas não consideram o aspecto político como parte do desenvolvimento pedagógico.

Contrário a esse entendimento, o Coletivo de Autores (1992) trata essa relação a partir da concepção de currículo vinculado ao Projeto Político Pedagógico da escola, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino devem ter consciência de sua função social no trato com a “Cultura Corporal”. Para os autores:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo (Ibidem, p. 25-26).

Neste sentido, entende-se que a relação com o conhecimento científico construído historicamente pela humanidade sobre a “Cultura Corporal” do jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, deve ser desenvolvida no cotidiano das aulas de Educação Física na dimensão político-pedagógica, com o intuito de revelar os sentidos/significados, as intencionalidades e o interesse de classe nele contidos e que não se apresentam de forma revelada. Desta forma, devem ser identificados e analisados dialeticamente, partindo da realidade concreta e buscando a superação.

Compreende-se que a concretude dessa subjetivação parte do entendimento de que a Educação Física, como componente curricular, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico, em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir de uma proposta político-pedagógica sistematizada, orientada teórica e pedagogicamente pelos preceitos da Pedagogia Histórico-crítica, de Saviani (2000), em cujos cernes está contido o princípio de que a escola é a principal instituição responsável pelo processo educativo na sociedade moderna e, portanto, o trabalho educativo realizado nesse âmbito é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Ibidem, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve ter o papel de socializar o saber objetivo construído historicamente pela humanidade, no sentido de promover

condições para que o indivíduo se aproprie dos elementos necessários ao processo de humanização. É importante destacar que, nesse processo político-pedagógico, o conhecimento científico não pode estar submisso aos saberes empíricos, imediatos e/ou cotidianos (característica das propostas pedagógicas baseadas na lógica do “aprender a aprender”), necessita sim reproduzir/produzir o conhecimento elaborado em suas formas mais avançadas: as ciências, a cultura, a ética, a estética, a política e as linguagens (DUARTE, 2001).

A Educação Física, ao constituir-se com um currículo que trata pedagogicamente no âmbito escolar, o complexo cultural produzido pelo ato humano na natureza (o trabalho) para atender às suas necessidades, deve considerar os conteúdos socio-históricos (os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, os éticos, os estéticos, os performativos, os artísticos, os educativos e os de saúde) como relevantes para o processo de formação do sujeito; uma formação para a verdadeira emancipação. Sendo assim, deve constituir-se como área de conhecimento, como parte integrante do currículo no processo de escolarização, e, como responsável pela mediação dos conhecimentos relacionados à “Cultura Corporal” (ESCOBAR, 1995).

As estratégias de ensino desenvolvidas para tal fim vêm sendo organizadas na Educação Física pela abordagem Crítico-superadora, articuladas aos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica que propõem o desenvolvimento do ensino a partir dos cinco tempos pedagógicos, propostos por Gasparin (2002), em *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. Os cinco tempos pedagógicos são: Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática social final do conteúdo.

Uma proposta político-pedagógica que busque articular e organizar os princípios curriculares que orientam o trato com o conhecimento, selecionando, organizando e sistematizando os saberes coerentes com a proposta em questão, deve pautar-se em uma proposta de formação ampla, independente da área de conhecimento. Deve utilizar elementos multidimensionais no trato do conhecimento na organização curricular, tais como: 1) relevância social dos conteúdos, com sentido e significado para o desenvolvimento pedagógico; 2) contemporaneidade dos conteúdos, priorizando os conhecimentos mais avançados e os clássicos; 3) adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, considerando os ciclos de desenvolvimento ou zona de desenvolvimento humano; 4) simultaneidade dos

conteúdos, enquanto dados da realidade, tendo como referência o princípio da totalidade do conhecimento; 5) espiralidade de incorporação das referências do pensamento, compreendendo a dinâmica da apropriação do conhecimento por aproximações sucessivas; 6) provisoriedade do conhecimento, sendo que o caráter histórico é dotado de todo o saber (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desta forma, compreende-se que o trato pedagógico que tem a “Cultura Corporal” como objeto de estudo da Educação Física, ao fundamentar-se nos pressupostos elaborados por Saviani (2000), na Pedagogia Histórico-crítica e na Prática Social dos Conteúdos, de Gasparin (2002), necessariamente, buscará articular, na realidade, as experiências e vivências de atividades corporais do esporte e do lazer, bem como conhecimentos historicamente construídos, os quais compõem os diferentes conhecimentos no ensino da Educação Física, tais como: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, processos e procedimentos que se objetivam a partir de condicionantes e determinantes histórico-culturais, haja vista que são elementos que constituem essas práticas.

Os objetos de estudo da Educação Física aqui expostos (“Ação Motora”, “Cultura de Movimento” e “Cultura Corporal”) foram tratados na perspectiva de identificar e analisar os fundamentos norteadores que compõem as dimensões epistemológicas e didático-pedagógica dos PPPs, tais como: a abordagem de ensino de referência ou os pressupostos teórico-metodológicos; os principais autores e obras de bases; a proposta de Organização do Trabalho Pedagógico; os conteúdos que propõem para o ensino na EFE; e, o projeto histórico que representam.

Essas categorias empíricas, dentre as quais esta pesquisa concorda com a “Cultura Corporal” como referência mais adequada à proposta de formação de caráter ampliado para o professor Educação Física, apesar de representarem um avanço para a área, contêm sentidos/significados diferentes e expressam determinações sociais e filosóficas distintas, portanto, compõem-se de pressupostos e ideologias que expressam interesses de classes distintas. Interesses que, em um primeiro momento, partindo de uma realidade abstrata, falseada, superficial e aparente, podem tratar de objetivos únicos. Um discurso muito usual da perspectiva pós-moderna e que busca mascarar as contradições sociais.

Ao revelar a essência das abordagens, percebe-se que a proposta de apresentar em um Projeto Político Pedagógico (como é o caso do PPC do

CEF/UFPA/PARFOR) possibilidades teórico-metodológicas distintas para o trato como o conhecimento, pode representar um risco, pois que se apresenta contrária ao modo de produção atual. Entretanto, essa tentativa de tornar a formação do professor um espaço com possibilidades híbridas sobre as propostas teórico-metodológicas, acaba, na verdade, sendo um ambiente de desconstrução, ataque e desqualificação de uma proposta que de fato revele as contradições sociais e o processo histórico de dominação de uma classe sobre a outra.

Portanto, a disputa ideológica pela hegemonia de uma abordagem de ensino sobre a outra, torna-se desigual, pois os discursos da democracia e da liberdade ficam apenas para os que seguem a lógica determinada pela proposta hegemônica na EF, apregoada pelos ordenamentos legais ou pelas produções teóricas produzidas pelos intelectuais do capital, os quais não buscam romper com esse modo de produção na Formação de Professores; promovendo a fragmentação de formação, o desenvolvimento de conhecimentos superficializados, com o intuito de formar um trabalhador flexível, autônomo e alienado.

No contexto dos PPPs analisados e tendo como referência central o objeto de estudo da Educação Física Escolar, compreende-se que o PPP do CEDF/UEPA apresenta elementos concretos de uma proposta de ensino para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista pautada em uma lógica contrária à apresentada pelos ordenamentos legais, pois traz uma ideologia pautada na formação ampliada, generalista e com bases científicas na formação do sujeito, além de estabelecer, como regra geral, a problematização das contradições sociais, ou seja, uma proposta político-pedagógica que defende um projeto histórico contrário à lógica capitalista.

Já o PPC do CEF/UFPA/PARFOR, mesmo anunciando três propostas teórico-metodológicas, dentre elas, a Crítico-superadora, não representa um avanço na formação do professor, além disso, apresenta outros elementos que não dão condições para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica revolucionária, haja vista que não rompe com os pressupostos constitutivos dos ordenamentos legais. Portanto, reproduz uma lógica hegemônica para a Formação de Professores, além de promover uma confusão epistemológica ao promover o entendimento de que as abordagens propostas configuram uma transformação na realidade do ensino da Educação Física.

É notório que o PPP não é o único definidor na Formação de Professores, pois existem outros elementos externos aos documentos que também colaboram para o processo de formação dos sujeitos, além do que, na relação com os conhecimentos em sala de aula, há a mediação dos professores/formadores que podem conduzir a relação com o conhecimento a partir de uma concepção ideológica contrária à apresentada pelos PPPs. Isso só pode ser percebido, minimamente, ao analisar-se a subjetividade dos professores/cursistas, no que diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico.

Tendo em vista esse contexto que compõe a subjetividade dos sujeitos e que forma parte da dinâmica da Formação de Professores, torna-se eminente utilizar esses elementos para se identificar, nessa subjetividade, as implicações da formação do PARFOR no Curso de Educação Física da UEPA e da UFPA na Organização do Trabalho Pedagógico. Então, passa-se, agora, à análise dos questionários e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, para então buscar responder à pergunta que gerou esta pesquisa.

3.3 A aplicação dos instrumentos e o perfil dos sujeitos

O momento de coleta dos dados com os sujeitos da pesquisa foi realizado em duas etapas: a primeira, por meio da aplicação de um questionário; e, a segunda, através de uma entrevista. Esses instrumentos (questionário e entrevista) foram aplicados durante os períodos em que as aulas do PARFOR aconteciam nos polos onde são desenvolvidos o Curso de Educação Física: polo Belém (UEPA), polo Castanhal (UFPA) e polo Bragança (UFPA); sendo o questionário aplicado no mês de julho de 2012 e a entrevista no mês de janeiro de 2013.

Nas cinco turmas investigadas, do universo de 180 (cento e oitenta) alunos frequentando em julho de 2012, pouco mais de 70 (setenta) se adequaram aos critérios estabelecidos por este estudo para serem sujeitos da investigação⁸². Destes 70 (setenta), um total de 60 (sessenta) professores se prontificou a responder o questionário. Foram 31 (trinta e um) sujeitos que cursam o CEDF/PARFOR/UEPA em Belém, sendo 21 sujeitos cursando o 5º módulo e 10, o 6º módulo; e, 29 (vinte e

⁸² Os critérios para seleção dos sujeitos foram os seguintes: estar frequentando regularmente o Curso de Educação Física do PARFOR em turmas que iniciaram em 2010; e, que estejam atuando na docência com a Educação Física Escolar em escola pública.

nove) sujeitos que cursam o CEF/PARFOR/UFPA, todos no 5º módulo, sendo 11 cursando em Castanhal e 18 em Bragança.

O questionário teve como referência perguntas organizadas a partir de três dimensões, a saber: 1) dados de identificação dos sujeitos – fundamental para identificar o perfil dos sujeitos; 2) quanto à formação do PARFOR – com o intuito de identificar as apropriações que os sujeitos adquiriram sobre os conhecimentos referentes a sua área de formação; e, 3) quanto à atuação como docente – para identificar os elementos que os sujeitos desenvolvem na vida profissional, na perspectiva da Organização do Trabalho Pedagógica, e sua relação com os pressupostos presentes nos documentos que orientam a política em questão.

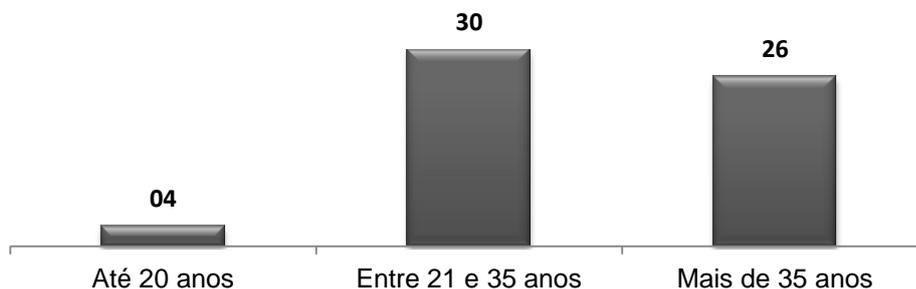
Cada dimensão continha uma relação de perguntas que os sujeitos poderiam responder de acordo com seu entendimento⁸³. No levantamento feito a partir da 1ª dimensão do questionário, sendo este primeiro referente aos municípios de origem ou de atuação profissional, um total de 24 cidades em que os sujeitos atuam como professores de Educação Física, a maior parte na região Nordeste do Estado, são elas: Acará, Augusto Corrêa, Baião, Bonito, Cachoeira do Piriá, Capanema, Castanhal, Curuçá, Marapanim, Nova Esperança do Piriá, Nova Timboteua, Peixe Boi, Quatipuru, Santa Luzia do Pará, Santarém da Boa Vista, Santarém Novo, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, Terra Alta, Tomé Açu, Traquateua, Vigia de Nazaré e Viseu. Em cinco questionários não houve o registro do município de atuação⁸⁴.

Sobre a faixa etária dos sujeitos, em um universo de 60 pessoas, 50% estava na faixa etária entre 21 e 35 anos de idade; os que tinham mais de 35 anos somaram 15,6%; e, 2,4% de pessoas com menos de 20 anos, ficando os números distribuído de acordo com o Quadro 6, abaixo:

⁸³ Ver Apêndice A.

⁸⁴ É importante ressaltar que hoje há polos do PARFOR coordenados pela UEPA e UFPA em 58 municípios do Pará, sendo que apenas em 18 deles está sendo desenvolvido o Curso de Educação Física (SEDUC, 2012c).

Quadro 6 – Distribuição dos sujeitos quanto à faixa etária

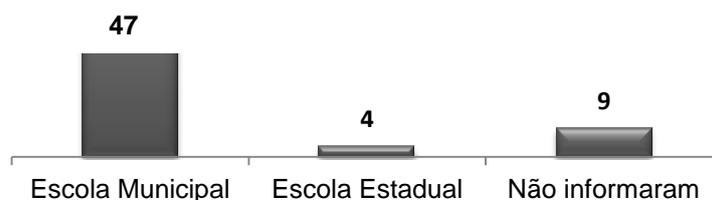


Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Esse dado é interessante pelo fato de que 2,4% dos sujeitos terem ingressado no PARFOR com 18 anos, isso significa dizer que iniciaram suas atividades docentes no mesmo período que iniciaram o curso no programa.

Quanto ao sistema educacional nos quais os sujeitos atuam como docente, até a aplicação do questionário, 78,3% atuava em escolas públicas municipais, 2,4% em escolas estaduais e 5,4% não informou; uma realidade que dialoga com os resultados dos estudos realizados pelo Plano e Ação Articulada (PAR) na educação no Estado, durante o biênio 2008/2009. Os números estão representados no Quadro 7, abaixo.

Quadro 7 – Instituição onde atua como docente



Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

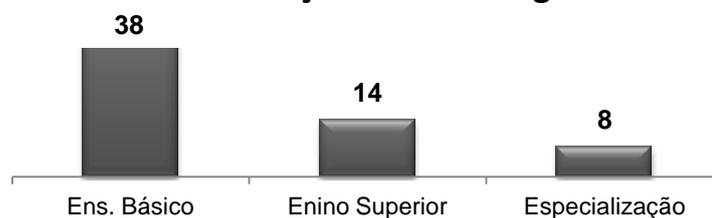
Sobre esses números, pode-se considerar relevante o fato de que grande parte dos sujeitos matriculados nas cinco turmas investigadas, aproximadamente 180 alunos frequentando as aulas, não participou desta pesquisa por não estar atuando em escolas públicas como professor, isso representa 61,2%. Ou seja, de acordo com as regras para o ingresso, instituída pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica nas cinco turmas investigadas, mais da metade dos alunos não poderia estar participando do programa, por não estar atuando como professor em escola pública. Isso prova a fragilidade da seleção do programa

realizada pelas Secretarias de Educação e o problema político que pode gerar em longo prazo, haja vista que há muitos professores sem formação adequada atuando no ensino público.

Sobre a formação acadêmica, antes do ingresso no PARFOR, os números também são preocupantes, pois revelam que apenas 63,3% das pessoas que responderam ao questionário não tiveram formação superior antes de ingressar no programa. Realidade que mostra o contrassenso entre a necessidade de formação e o ingresso no programa, haja vista os dados oficiais mostrarem que 60% dos professores que atuam nas escolas públicas do Estado não tem formação superior. Isso representa demandas de formação superior em diversas áreas, dentre elas, 7.839 são por demanda de formação em Educação Física (SEDUC, 2009), o que significa dizer que deve haver uma melhora e um maior controle no processo seletivo desenvolvido pelas Secretarias de Educação, pois o PARFOR ainda não está oportunizando amplamente formação para quem de fato necessita.

Isso pode estar acontecendo pela falta de informação dos professores e dos gestores, pela dificuldade de acesso dos professores ao processo de seleção feito pelas Secretarias de Educação ou, mesmo, em função da relação política entre a gestão e seus correligionários, usando a vaga no PARFOR como moeda para compra de voto; um problema político sério que dificulta o combate à falta de professores com formação superior nas escolas públicas. A disposição dessas informações está no Quadro 8, abaixo.

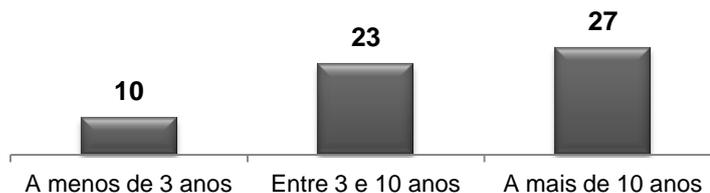
Quadro 8 – Nível de formação antes do ingresso no PARFOR



Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, 45% dos sujeitos que responderam ao questionário já atuava no magistério há mais de 10 anos, 38,3% entre 3 e 10 anos, e, 16,6% há menos de 3 anos; conforme o Quadro 9, abaixo.

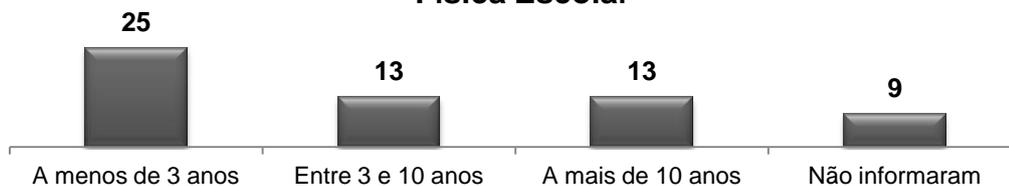
Quadro 9 – A quanto tempo atua no magistério



Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Aqui há dois aspectos relevantes para serem analisados. Primeiro é o fato de que, em um universo de 60 sujeitos, 10 informam que estão atuando no magistério há menos de 3 anos, ou seja, ou eles tinham acabado de entrar na educação como professor ou isso aconteceu em função de sua inserção no PARFOR. É bom lembrar que não está se considerando aqueles 61,2% do universo de 180 sujeitos que não participaram deste estudo, em função de não estarem atuando como professor na Educação Física Escolar (critério de seleção dos sujeitos). O segundo aspecto é referente aos demais sujeitos que tem 10 anos de experiência profissional no magistério, 45%, uma experiência que deve ser considerada na relação com os conhecimentos desenvolvidos nos currículos das instituições, pois essa vivência consolida elementos importantes na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista. Contudo, essa não é a realidade dos sujeitos investigados, como se pode perceber no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 – A quanto tempo atua como docente na Educação Física Escolar



Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Neste quadro, percebe-se que 41% dos sujeitos entrevistados iniciaram suas atividades profissionais com a Educação Física concomitantemente ao ingresso no programa, revelando mais uma vez a fragilidade no processo seletivo desenvolvido pelas Secretarias de Educação. Para que tal fato possa ser superado, deve haver um maior controle e fiscalização sobre a seleção, para que o programa possa atender às verdadeiras necessidades e não seja utilizado para fins meramente eleitoreiros.

De modo geral, o perfil dos sujeitos que participaram deste estudo tem como maior característica a média de idade de 30 anos; profissionais que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas municipais; o nível de formação, predominantemente, o ensino básico, mas com um número significativo com curso superior; mais da metade iniciou suas atividades na carreira docente e na Educação Física Escolar ao mesmo tempo em que ingressou no PARFOR.

Diante desse quadro que revela uma fragilidade na seleção desenvolvida pelas Secretarias de Educação dos municípios, parte-se, então, para a exposição dos elementos identificados a partir da análise feita nas outras dimensões e na entrevista com os sujeitos, enfatizando os aspectos concernentes à concepção de Educação Física, seus conceitos e referências teórico-metodológicas que constituem a Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista, com o intuito de responder à questão problema que originou este estudo e alcançar os objetivos traçados.

3.4 Conhecimentos presentes nos dados coletados

Nas dimensões subsequentes do questionário, que tratam sobre a formação do PARFOR e a atuação profissional, buscou-se identificar as apropriações dos sujeitos referentes aos conhecimentos da Educação Física e a interface que estabelecem entre os pressupostos presentes em sua formação e seu desenvolvimento profissional. Contudo, as informações contidas no questionário não foram suficientes para que esses aspectos pudessem ser mais bem revelados. Neste sentido, houve a necessidade da aplicação de uma entrevista, para que essas informações pudessem ser evidenciadas, instrumento este que será tratado mais adiante.

No processo de análise dos dados das outras dimensões do questionário, os elementos identificados tiveram importância significativa para aproximação dos conceitos e concepções tratados na formação do PARFOR, utilizados pelos professores/cursistas na Organização de seu Trabalho Pedagógico. Dos 70 questionários, 55 registraram que, antes de iniciar o processo de formação no programa, compreendiam a EF como uma atividade vinculada à aprendizagem da técnica dos movimentos, na qual o esporte é tido como único conteúdo a ser desenvolvido, como se pode perceber nos registros abaixo.

*Eu tinha um olhar diferenciado do tenho hoje, pois para mim a Educação Física era apenas prática esportiva e nada mais. Hoje percebo que vai além, **envolve corpo e mente, ser humano, sociedade e natureza, processos cognitivos, procedimentos metodológicos, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento corporal, atitudes, relações interpessoais, etc.** (Registro. Professor A – UEPA, 07/2012, grifo nosso).*

*Eu compreendia que não era somente o esporte que eu presenciava, somente bola e brincar por brincar. Eu compreendo hoje que **a Educação Física tem muito a oferecer, seja nos esportes, danças, lutas, jogos e ginástica, ela oferece oportunidade de reflexão da sociedade em que vivemos** (Registro. Professor E – UEPA, 07/2012, grifo nosso).*

*Hoje, o pensamento instruído pelos professores que deram aula no decorrer dos semestres, fez com que aprendêssemos que **devemos ensinar aos alunos que os mesmos têm que fazer as atividades físicas, mas também ser críticos dos valores que devemos obter através dos direitos e deveres** (Registro. Professor J – UFPA, 07/2012, grifo nosso).*

Sobre a dimensão teórico-metodológica, 46 registros não apresentaram conceitos ou conhecimentos referentes a alguma proposta de ensino na EF, apenas 14 expuseram tal elemento. Desse universo, 11 registros, 7 do CEDF/UEPA e 5 do CEF/UFPA, apresentaram elementos referentes à “Cultura Corporal”, citam ou fazem referência teórica ou o nome da abordagem de ensino; outros 3 registros, 2 do CEF/UFPA e 1 do CEF/UFPA, apresentam elementos referentes à “Cultura de Movimento Humano”. Os demais registros não apresentaram características que ajudassem a identificar a proposta pedagógica da EF. Vamos a alguns registros:

***a Crítico-superadora**, pois a forma como trabalho faz com que os alunos se tornem mais reflexivo quanto a prática do esporte (Registro. Professor M – UEPA, 07/2012, grifo nosso).*

***o livro do Coletivo de Autores** me dá um suporte para esclarecer a importância e como trabalhar a metodologia da Educação Física (Registro. Professor N – UFPA, 07/2012, grifo nosso).*

*a formação do PARFOR chegou para ampliar o nosso nível de conhecimento, fundamentar em teóricos que estudam a **Cultura Corporal do Movimento**, [...] isso facilitou ainda mais a compreensão das abordagens da Educação Física (Registro. Professor O – UEPA, 07/2012, grifo nosso).*

Essa realidade demonstra que a maioria dos professores/cursistas ainda não se apropriou das abordagens de ensino da Educação Física, um aspecto causado ou pela relação superficial do conhecimento concernente às abordagens de ensino ou pela dificuldade de apropriação desse conhecimento em função do processo

acelerado com que esses conhecimentos são expostos, haja vista que as disciplinas são desenvolvidas em curto espaço de tempo e em períodos bloqueados. Essa característica é própria das políticas liberais de Formação de Professores, com o intuito de produzir profissionais capazes de “aprender a aprender”, fundamentadas em uma formação de base instrumentalista/generalista, pautadas no pragmatismo, nas visões positivistas, neopositivistas, neorracionalistas e do pós-modernismo, compreensões fragmentadas da realidade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Isso significa dizer que, na somatória dos dados coletados no questionário, no que diz respeito à proposta teórico-metodológica, os professores/cursistas utilizam como referência para o trabalho pedagógico, apenas 8,4% dos registros continham elementos conceituais referentes às propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física, um problema teórico que deixa de ter como referência a união necessária entre a instrução intelectual e o trabalho produtivo.

É por este motivo central que a concepção do trabalho deve ser um princípio educativo que dê base ao trabalho socialmente útil, pois o que irá diferenciar as proposições pedagógicas próprias da escola capitalista da proposta de Formação de Professores na perspectiva omnilateral, é a organização do trabalho pedagógico, diretamente relacionada à centralidade da categoria trabalho para essa proposta pedagógica (FREITAS, 1995).

Nas questões referentes aos aspectos que fazem parte da Organização do Trabalho Pedagógico, 23 registros continham elementos mínimos que caracterizam as dimensões da Organização do Trabalho Pedagógico. Contudo, tratavam especificamente do planejamento de ensino do professor (objetivo, conteúdo e avaliação), ou seja, uma dimensão que envolve apenas a Didática. Os outros 27 registros não continham informações suficientes para que pudéssemos identificar alguma concepção.

Como referência de Organização do Trabalho Pedagógico em uma perspectiva ampliada, concordamos com Freitas (1995), que aborda essa organização como parte integrante da dinâmica de sala de aula e considera aspectos mais gerais que envolvem a dinâmica escolar e o próprio Projeto Político Pedagógico. Para isso, dialoga com o “sistema de complexos da Escola Única do Trabalho”, de Pistrack (2000), como principal característica para o desenvolvimento do ensino e do trabalho socialmente útil, revelando as contradições sociais, tendo os

seres humanos como referência na relação qualitativa entre o conhecimento historicamente construído e a dinâmica escolar.

Apesar dos questionários terem contribuído significativamente para a identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa e alguns aspectos referentes ao objeto de estudo da Educação Física e a concepção de Trabalho Pedagógico, essas informações não foram suficientes para o desenvolvimento de uma análise mais ampla sobre os conceitos e concepções presentes na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista do PARFOR. Para tal exercício, a entrevista foi fundamental para identificar os aspectos ideológicos e conceituais revelados a partir de uma fala mais elaborada dos sujeitos.

Este instrumento foi aplicado no mês de janeiro de 2013. O critério para escolha dos entrevistados dentre os sujeitos que haviam respondido ao questionário, foi a capacidade de organização sistemática e coerente das informações registradas no questionário, isto é, aqueles que conseguiram, naquele momento, expor de forma clara conceitos e concepções concernentes à Organização do Trabalho Pedagógico, pois poderiam ser uma fonte importante de informações. Neste sentido, 20 questionários foram selecionados, mas, durante o processo de contato para esse fim, apenas 11 sujeitos se prontificaram a colaborar com essa etapa da pesquisa, sendo 6 do CEF/UFPA e 5 do CEDF/UEPA.

No roteiro da entrevista (Apêndice B), buscou-se identificar alguns aspectos importantes para o processo de análise sobre o objeto desta pesquisa, questões que buscavam extrair do sujeito aspectos mais diretos sobre o objeto de estudo da Educação Física, os conhecimentos tratados no cotidiano das aulas e a proposta teórico-metodológica utilizada para o ensino desses conhecimentos; outras questões de caráter mais geral foram utilizadas no sentido de provocar a exposição da concepção de Educação, Educação Física e sociedade que orienta a Organização do Trabalho Pedagógico.

Durante o processo de análise dos registros feitos através das entrevistas, identificamos elementos significativos que representam concepções distintas sobre algumas categorias que neste estudo são centrais, tais como: Formação de Professores, Organização do Trabalho Pedagógico e objeto de estudo da Educação Física. Para fins de organização e, também, para manter sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa, os dados obtidos através da entrevista foram identificados com as primeiras letras do alfabeto para representar os nomes dos entrevistados,

mantendo apenas o nome da instituição a qual o sujeito está passando pelo processo de formação: “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F” professores/cursistas do CEDF/UEPA; e, “G”, “H”, “I”, “J” e “L” professores/cursistas do CEF/UFGA. Isso foi necessário devido ao fato que ambas as instituições utilizarem documentos orientadores (PPP) que se diferenciam na dimensão epistemológica sobre a Formação de Professores e a Educação Física, além de proporem referências teórico-metodológicas que, apesar de serem consideradas progressistas, seguem pressupostos também distintos.

Como estratégia de organização das análises, serão expostos apenas os registros que representam falas mais organizadas sobre o tema tratado, considerando-as como representativas de um conjunto de outros registros que dialogam entre si nos aspectos relacionados aos conceitos e concepções, buscando estabelecer um diálogo crítico-científico, sobretudo, com aquelas que revelam o objeto de estudo, os conhecimentos de ensino da EF e o referencial teórico-metodológico utilizado.

Nas questões mais gerais, buscou-se identificar o nível de compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o programa (funcionamento e objetivos) e a concepção de educação que orienta a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas na Educação Física Escolar. Aspectos mais gerais sobre o trabalho pedagógico, mas que revelam a teoria educacional, a concepção de homem e de sociedade que orienta a prática social do professor, desenvolvida na dinâmica de ensino-aprendizagem em sala de aula, no cotidiano da escola ou na sua relação com as políticas educacionais.

Os registros nos revelaram uma realidade que já foi problematizada no capítulo anterior deste estudo, ou seja, a dificuldade de acesso ao ensino superior de quem vive distante dos grandes centros urbanos, onde as IPES estão concentradas, além da relação de dependência político-econômica entre os professores/cursistas do PARFOR e os gestores municipais. Das 11 (onze) entrevistas realizadas, em 6 (seis) registros pode-se identificar esse contexto. Um desses compreende o PARFOR da seguinte forma:

o PARFOR, pra mim, o objetivo dele é dar mais ênfase ao nosso trabalho, pelo menos nós que somos do interior, eu penso dessa forma, ou a gente estuda ou a gente trabalha. Então, antes, pra você cursar o nível superior, eu teria que optar, como eu sou concursado, e só tenho o segundo grau, e eu fiz só o adicional, por conta da carência do município, de não ter

*professor graduado pra trabalhar nesta área [Educação Física], e no meu caso, que trabalho no interior do interior [comunidade pequena localizada muito distante do centro urbano do município] e aí eu sempre tive o sonho de ser professor de Educação Física [...] aí foi dito assim: "ou você estuda ou você trabalha", aí eu teria que optar, por exemplo, **se eu viesse estudar uma graduação normal eu iria receber só o salário mínimo pra me manter**, eu não ia perder minha vaga na escola, mas eu teria que passar esses quatro anos só ganhando o salário mínimo, sendo que eu vejo que tenho família, filhos, então eu tive que esperar que chagasse uma forma política que dá essa ênfase pra gente, sem tanto pagar, porque não tem condições. Por exemplo, em meu município, só agora [2013] que começamos a ganhar o piso nacional, porque na verdade nosso salário é pequenino; então o PARFOR veio com o objetivo de nos ajudar, claro. Então é o seguinte, pra mim foi bom, porque **eu estou fazendo a minha formação, aos trancos e barrancos**, porque você sabe, a gente tem família, **temos que fazer duas despesas**, uma para pra família e outra para nossa estadia e alimentação no município que estou cursando (Entrevista. Professor A – UEPA, 01/2013, grifo nosso).*

Esse registro revela umas das inúmeras dificuldades que o trabalhador da educação enfrenta – a falta de uma política que promova a universalização do ensino superior público e de qualidade, principalmente em cidades periféricas. Além disso, outros aspectos também são relevados, tais como: a não garantia de direitos legais referentes ao trabalho docente, como é o caso da formação continuada, da licença para estudo, do pagamento do piso salarial, por fim, as dificuldades na relação com os conhecimentos referentes à área de formação, uma das características das políticas liberais direcionadas à classe trabalhadora, que promova uma relação desqualificada e instrumentalista com os conhecimentos relacionados à formação do professor de EF.

Para Mézários (2002), essa é a forma como o Estado burguês desenvolve suas políticas sociais, com o intuito de manter o indivíduo dependente de políticas capitalistas. Para o autor (Ibidem, p. 121):

o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital.

No que diz respeito à importância da Educação Física no processo de formação dos sujeitos, a análise dos dados identificou três aspectos diferentes: em dois registros de professores/cursistas do CEDF/UEPA, a compreensão se constituiu em torno da formação relacionada à concepção de uma Educação Física pautada nos aspectos biológicos e da saúde; em cinco registros, três de

professores/cursistas, do CEDF/UEPA e dois do CEF/UFPA, não ficou evidente a concepção, aspecto que também faz parte de um discurso hegemônico; e, por último, em quatro registros, um de professor/cursista do CEDF/UEPA e três do CEF/UFPA, revelou-se uma concepção mais ampliada sobre essa questão. Pode-se identificar isso nos registros mais representativos, abaixo:

*eu percebo que a Educação Física está muito **voltada para uma boa qualidade de vida**, eu acredito que seja assim **o corpo que é o que a gente mais trabalha**, a questão do corpo, trabalhado **a questão do condicionamento físico do aluno** e também **quando se trata do corpo, se está voltando para a saúde** e também para a educação onde tem que estar trabalhando a questão da postura (Entrevista. Professor D – UEPA, 01/2013, grifo nosso).*

*a Educação Física nas escolas tem uma importância imensurável, tanto que a maioria dos alunos tem o professor de Educação Física, como preferido. **Agora é devido à facilidade de integrar os alunos, esse é o ponto principal da Educação Física** [...] Porque quando tu trabalhas esportes, tu trabalhas coletividade, a cooperatividade. Principalmente a união entre os alunos (Entrevista. Professor B – UEPA, 01/2013, grifo nosso).*

*a educação física não é o simples ato de trabalhar alguns temas relacionados ao esporte, a uma dança na educação, na escola, pra mim hoje, na minha formação eu compreendo que **a Educação Física tem um papel que vai além do simples olhar pra regra, da técnica, dos temas a serem trabalhados**, conteúdos em Educação Física. A Educação Física tem um **papel muito importante na vida social do aluno, na realidade desse aluno, na formação de valores do aluno**. A Educação Física tem um papel muito amplo (Entrevista. Professor H – UFPA, 01/2013, grifo nosso).*

Percebe-se que no pensamento dos sujeitos entrevistados, existem duas concepções divergentes sobre o papel da Educação Física na formação do indivíduo: uma pautada em conceitos biológicos e psicopedagógicos da EF, e, outra, relacionada à Teoria Histórico-crítica, revelando, assim, uma disputa ideológica entre teorias que representam interesses ideológicos antagônicos, mas que buscam uma hegemonia na formação do PARFOR/PA, sendo que as teorias que se colocam no campo crítico, mas não revolucionário, ainda permanecem em maior número. Nesse cenário de disputa, um aspecto relevante e preocupante se torna evidente, a existência de uma contradição entre o que é proposto, enquanto concepção de EF, pelos PPP das IPES, e o que de fato é objetivado na Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista.

Esse aspecto se mostra quando se identifica que a metade dos registros que expuseram uma concepção relacionada às teorias revolucionárias foi obtida nas

entrevistas de sujeitos que passam pela formação do CEF/UFPA, enquanto que em mais da metade dos entrevistados do CEDF/UEPA os registros dialogaram com teorias pautadas nos aspectos biológicos ou psicopedagógicos da Educação Física. Um exemplo de que nem tudo o que está pautado para a formação nos documentos orientadores é o que de fato se objetiva na formação dos graduandos, pois a mediação dos conhecimentos sofre determinações de concepções que orientam o trabalho pedagógico dos professores/formadores.

Já revelamos neste estudo que o PPP do CEDF/UEPA dialoga com uma matriz teórica que parte de uma concepção materialista histórica sobre a Educação Física. Contudo, torna-se importante refletir que esse processo só poderá se constituir de fato na Organização do Trabalho Pedagógico do professor se a mediação dos conhecimentos referentes à formação desse professor for feita a partir da História como matriz científica. Segundo Taffarel (2009, p. 12):

a inviabilidade da história como matriz científica na formação manifesta-se é resultante dos enfrentamentos e embates no interior dos Cursos de Educação Física, na disputa pelos rumos da Formação de Professores. Se formos indiferentes a tal enfrentamento corremos o risco de sermos um peso morto na história. Portanto, nos cabe acompanhar a experiência histórica da classe trabalhadora de superar a tendência a sua destruição, ou seja, superar o capital e sua forma de organizar a vida, indo para além do capital, radicalizando o homem e suas necessidades vitais como fundamento da vida. Caso a humanidade não obtenha êxito enquanto classe trabalhadora em tal empreendimento, sofreremos todos, as consequências da barbárie capitalista.

Compreende-se, então, que a mediação dos conhecimentos desenvolvidos por grande parte dos professores/formadores do PARFOR, coordenado pelo CEDF/UEPA, não se orienta pelos pressupostos determinados pelo Projeto Político Pedagógico desta instituição, enquanto que no PPP do CEF/UFPA/PARFOR, por possibilitar esse hibridismo de concepções, essa diversificação, também se fez revelar nas entrevistas dos sujeitos que cursam nesta instituição.

Já nos pontos da entrevista, nos quais se buscou identificar a compreensão dos sujeitos sobre o objeto de estudo da Educação Física, bem como os conhecimentos/conteúdos necessários para o desenvolvimento de seu ensino na escola, foram encontrados elementos que acusam a predominância de uma proposta teórico-metodológica como parte integrante da Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista.

Essas concepções ficaram divididas nos registros da seguinte forma: dois registros relacionados à dimensão da “Cultura Corporal”, professores/cursistas “B” e “H” – UFPA; três relacionados à dimensão da “Cultura de Movimento”, professores/cursistas “D” e “L” – UEPA; e, seis relacionados à “Ação Motora”, professores/cursistas “A”, “C” e “E” – UEPA e “G”, “I” e “J” – UFPA. Neste sentido, identifica-se uma prevalência dos aspectos fenomenológicos no trabalho pedagógico dos professores/cursistas. A seguir, como os registros relacionados à “Cultura Corporal”:

de acordo com o que a gente conhece, o objeto é a própria sociedade, o ser como todo, como pessoa, por isso que a Educação Física, de uns vinte anos pra cá, deixou de ser essa concepção de trabalhar o físico e trabalhar mais a área social. Então, a Educação Física está no aspecto humano, o ser humano, de um modo geral, social (Entrevista. Professor H – UFPA, 01/2013, grifo nosso).

antigamente, eu me preocupava muito com o enfoque fenomenológico, sem conhecer muito, mas trabalhava com este enfoque. Não me preocupava com dados, mas com a importância da aula da Educação Física para os meus alunos, com os estudos nas disciplinas conheci o Marxismo que trabalha um pouco mais da história dos conteúdos e assim aprendi a me posicionar sobre os conteúdos. [...] Uma aula envolvendo a Fenomenologia, por exemplo, o futebol num enfoque fenomenológico eu não vou me preocupar com quantas pessoas jogam, com pessoas que já foram famosas pelo futebol, não vou me preocupar com números ou dados tampouco, com a historicidade do esporte, mas com a importância daquele esporte para os meus alunos e como ele contribui pra vida daqueles alunos. Já no enfoque marxista vou trabalhar o histórico do futebol, envolvendo a pesquisa quanti-qualitativa, vou me preocupar de que maneira isso vai contribuir na vida social do aluno, propondo melhorias para a mesma (Entrevista. Professor B – UEPA, 01/2013, grifo nosso).

Nesses registros, encontrou-se uma concepção de Educação e Educação Física, cujo papel é o de socializar os saberes construídos historicamente pela humanidade, no sentido de promover condições para que o indivíduo se aproprie dos elementos necessários ao processo de humanização. Um saber que não pode ser submisso aos saberes empíricos, imediatos e/ou cotidianos, mas sim reproduzir/produzir o conhecimento elaborado em suas formas mais avançadas (DUARTE, 2001). Nos registros está implícita a concepção de uma Educação Física articulada ao complexo cultural produzido pelo trabalho humano, que considera os conteúdos socio-históricos relevantes para o processo de formação do sujeito e responsáveis pela mediação dos conhecimentos relacionados à “Cultura Corporal” (ESCOBAR, 1995). Outro fator importante é a compreensão sobre as diferenças

entre elementos básicos da abordagem fenomenológica e da materialista-histórica, uma compreensão que nenhum outro registro revelou.

Registros relacionados à “Cultura de Movimento”:

*ela [a Educação Física] usa os conteúdos pra **contribuir pra formação de um sujeito. E esse sujeito vai depender da concepção que eu tenho, ou que meu colega tem. Então, a Educação Física se utiliza dos conteúdos, do esporte, digamos que **formação de um sujeito que pode ou não ser crítico, depende da concepção de homem que está trabalhando...** Na medida do possível, tento englobar todos, o esporte, o jogo, a luta, a dança** (Entrevista. Professor L – UFPA, 01/2013, grifo nosso).*

***é o movimento corporal.** Algumas pessoas falam o seguinte que se a Educação Física trabalha a movimentação corporal, o que é que a gente faz antes de estudar a Educação Física, se a gente anda, caminha, pula, salta, corre? A gente já faz isso desde criança, só que a gente faz de forma desordenada, **então, a Educação Física vem pra aprimorar esses movimentos** (Entrevista. Professor B – UEPA, 01/2013, grifo nosso).*

Nestes registros, identificamos aspectos da organização didática do professor relacionados à abordagem Crítico-emancipatória, pois considera a valorização da organização pedagógica, em que o professor confronta o aluno com a realidade social, uma relação, denominada por Kunz (1991), de “transcendência de limites”.

Uma Pedagogia Crítico-emancipadora da Educação Física precisa analisar e testar bem a forma e o sentimento da utilização da cultura de movimento na relação com concepções especialmente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo, e assim poder ser tematizada e encenada para favorecer, realmente, aspectos educacionais explicitados nessa Pedagogia (KUNZ, 2006, p.19).

Um trato pedagógico que aborda exclusivamente os conhecimentos relacionados à cultura do movimento esportivo, a partir de críticas a sua normatização e padronização. O trato com esse fenômeno social na Educação Física Escolar deve ter a capacidade de colocar o aluno/praticante na situação dos outros participantes do esporte; dar condições para que o aluno visualize os componentes sociais que influenciam o desenvolvimento do fenômeno esportivo; e, também, desenvolva a autonomia, a interação social e a competência objetiva, elementos específicos de uma Pedagogia Crítico-emancipatória.

Registros relacionados à “Ação Motora”:

a questão do corpo, sentido da fisiologia, o entendimento melhor do corpo humano, nas suas devidas áreas, entender que o corpo não é só aquele corpo físico que tem seus movimentos, mas é o corpo que se degrada, cansa e expressa também, a fala nos seus vários sentidos. [...] São conteúdos mais voltados para a parte de jogos (Entrevista. Professor C – UEPA, 01/2013, grifo nosso).

o corpo por completo, na sua plenitude, não é só o corpo, mas também o emocional, intelectual, fisiológico, o corpo de uma forma geral. [...] Quando eu comecei a trabalhar com Educação Física, quando eu não era do PARFOR, apenas um professor sem informação, trabalhava bastante a área do esporte, brincadeiras, alguns jogos, mas era nessa linha. Esporte, danças, lutas, jogos, brincadeiras, trabalharia dessa forma (Entrevista. Professor I – UFPA, 01/2013, grifo nosso).

Estes últimos registros se relacionam com os pressupostos da “Motricidade Humana” por estarem compostos de características próprias da “ação motora”, em que o corpo é o meio e o fim da Pedagogia do Movimento Humano. Uma dimensão que idealiza o sujeito a partir das suas expressões corpóreas com o meio, com valores, sentidos e signos que o compõe e que são reveladas pelo movimento do corpo.

A pedagogia do movimento [...] privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento corporal expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo (MOREIRA, 1993, p. 208).

Os elementos que caracterizam uma proposta de ensino que tem a “ação motora” como objeto de estudo estão presentes nos registros expostos acima. Contudo, compreende-se que tanto as propostas baseadas na “Cultura de Movimento” e na “Ação Motora”, caracterizam as propostas fenomenológicas como as grandes referências para os sujeitos que estão passando pelo processo de formação, tanto no CEF/UFPA como no CEDF/UEPA, mesmo que ambas as instituições tenham seus PPPs possibilitando o trato com o conhecimento a partir da perspectiva Crítico-superadora, sobretudo, o documento orientador do CEDF/UEPA.

No que tange aos aspectos que caracterizam a Organização do Trabalho Pedagógico nas aulas de EF do professores/cursistas, as entrevistas revelaram que a formação do PARFOR tem limites em relação ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que possibilitem essa organização, de forma sistemática e organizada para o ensino da Educação Física.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas em janeiro de 2013, período em que os sujeitos já estavam no 6º e 7º períodos, isso significa dizer que já haviam passado por várias disciplinas que, de alguma forma, discutem as abordagens teórico-metodológicas⁸⁵ e os conhecimentos que devem ser tratados nas aulas de Educação Física. Portanto, em tese, possuíam elementos teóricos suficientes para compreender, nem que fosse minimamente, a organização de uma aula, além disso, a maioria já possuía experiência na docência.

A gente trabalha muito com as teorias que envolvem vários autores [...] que trazem a Educação Física como uma forma de trabalhar sem seguir um padrão e sim de acordo com a realidade do aluno. [...] Um exemplo que eu te dou que eu trabalhei jogo numa turma, a gente trabalhou sobre peteca. Aí eu comecei a pesquisar sobre como era trabalhado o jogo de peteca, jogo popular e eu quase não encontrei nada. Aí uma vez eu estava conversando com um parente meu sobre esse jogo que eu lembrei que na infância a gente jogava um jogo similar à peteca feito de materiais alternativos, feito de produtos agrícolas. Então fui buscar a origem dos jogos populares. Descobri, de acordo com a pesquisa, que os jogos populares da atualidade, são derivados de outros que foram criados. E com isso eu pude trabalhar com os alunos. Perguntar o que eles sabiam sobre esse jogo, que no caso era peteca que estávamos trabalhando (Entrevista. Professor H – UFPA, 01/2013, grifo nosso).

Pode-se perceber neste registro, elementos que valorizam a organização dos conteúdos a partir de uma perspectiva idealista, isso se dá através do conhecimento da EF organizado pelo sujeito tendo como referência um conceito pré-elaborado de cultura popular e jogos populares, entendidos como um fenômeno fatural e que representa uma determinada realidade, distante de fatores determinantes mais globais. Outra característica é o fomento à autonomia do sujeito em superar dificuldades iminentes, uma dimensão pedagógica próxima da lógica do “aprender a prender”, característica das Pedagogias das Competências que entendem que “as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora” ou que,

o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito ou ainda que a formação dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam

⁸⁵ No caso da UEPA, as disciplinas são: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III (em períodos distintos); Fundamentos e Métodos do jogo, da dança, da ginástica, dos esportes e das lutas (disciplinas desenvolvidas distintamente); e, Didática aplicada à Educação Física. No caso da UFPA, as disciplinas são: Bases Teóricas e Metodológicas dos esportes, do jogo, da ginástica, das atividades aquáticas e da dança, lutas (disciplinas desenvolvidas distintamente); Didática e Formação Docente em Educação Física; e, Metodologia do Ensino da Educação Física

evidentes ou matemáticas (PIAGET, 1998, p. 166 apud DUARTE, 2007, p. 9).

Essa realidade na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas do PARFOR revela uma deficiência na formação, uma carência de uma base teórico-metodológica que possibilite uma intervenção pedagógica pautada em momentos pedagógicos bem definidos, organizados e específicos e que colaborem para o trato com o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nas questões referentes à pesquisa enquanto processo de produção do conhecimento e como elemento fundamental para a relação teoria/prática no trabalho pedagógico do docente, praticamente todos os registros – 55 no total – expuseram uma compreensão de que é um exercício necessário ao desenvolvimento pedagógico, contudo, quando estimulados a revelar como isso se dá no cotidiano das aulas, todos os sujeitos mostram dificuldades em objetivar esse processo, e, ainda, revelam indícios de que tratam a pesquisa na dinâmica da aula de forma fragmentada ou distinta dos momentos pedagógicos.

Como eu trabalho do 1º ao 5º ano eu não trabalho muito teoria, trabalho mais a partir do 4º ano algumas coisas, teoricamente, mas é mais a prática. A relação que eu faço entre teoria e prática é quando, por exemplo, se eu for falar do futebol, preciso conhecer a teoria pra poder dar uma aula pro meu aluno, explicar pra ele a essência do esporte; mas trabalho mais a prática, como é que se joga o futebol, quais são as regras do futebol (Entrevista. Professor B – UEPA, 01/2013).

Os dois únicos registros que apresentaram uma compreensão mais ampliada sobre a relação teoria e prática e sobre a dinâmica da pesquisa como parte do processo ensino-aprendizagem, apresentaram esse processo da seguinte forma:

é aquela relação da práxis. Não existe teoria sem a prática nem a prática sem a teoria. Mas que elas andam juntas, uma depende da outra. Eu posso estar dentro da minha aula, normal, estar trabalhando a teoria e a prática ao mesmo tempo, não separadas. "Hoje na sala, vamos trabalhar só a teoria, agora vamos lá". Mas não, elas podem ser trabalhadas juntas, sem problemas nenhum. Eu posso chegar com meus alunos e dizer: "esse esporte surgiu, vamos tentar vivenciar um pouco dele, fazendo uma pesquisa a respeito do histórico, do surgimento", e aí é só socializar durante as aulas. Então, acho que teoria e prática andam juntas, é a questão da práxis (Entrevista. Professor F – UEPA, 01/2013).

na minha aula, tenho como exemplo uma das avaliações que realizei com EJA, na 4ª etapa, foi através de pesquisa, justamente sobre lutas, onde o tempo de aula é pouco, e estávamos trabalhando sobre esse conteúdo, e depois, como eles só tem o conhecimento da realidade dele a Capoeira e o Karatê. O que foi que eu fiz? Como não tínhamos muito tempo, eu dividi em grupos, onde eles iam pesquisar os diversos tipos de lutas, e fazer uma exposição pra mim, e eu já tinha explicado pra eles, e muitos não sabiam o que era Judô, ai outro chegou com Judô, outro com Capoeira, outro com Karatê, enfim, foi feito uma pesquisa com os tipos de lutas que existem (Entrevista. Professor D – UEPA, 01/2013).

Esse limite na relação teoria e prática é um reflexo de uma formação histórica no campo das Licenciaturas que trata os conhecimentos de forma fragmentada e descontextualizada da realidade. Mesmo que os PPPs das instituições formadoras exaltem o exercício da pesquisa como processo fundamental na produção do conhecimento, isso não se materializa em função de aspectos concretos, tais como, a desvalorização do exercício da pesquisa científica no processo de formação profissional no ensino superior, realidade que teve sua gênese nas reformas educacionais na década de 1990, sobretudo na LDBEN/96, a qual se coloca uma perspectiva idealista de que a teoria deve anteceder a prática ou que ela (teoria) determina a prática.

Entende-se que o exercício da pesquisa, como parte indissociável do trabalho pedagógico do professor é essencial para a compreensão ampla da realidade. Contudo, a falta de uma referência concreta no processo de formação profissional, que fomente essa relação (ensino/pesquisa) de forma qualitativa e sistemática, em todos os níveis de ensino, provoca dificuldades no desenvolvimento da práxis pedagógica. O resultado disso, segundo Freitas (1995, p. 90), é a desarticulação entre teoria e prática, em que “a primeira transformou-se em abstração e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo”.

Ao revelar essas contradições, a partir do exercício da pesquisa como dinâmica do trabalho docente, a relação de domínio de uma classe sobre outra, também é revelada. Portanto, ao negar esse exercício no trabalho pedagógico dos professores, em todos os níveis de ensino, também se fortalece o controle da classe trabalhadora. O resultado disso está na constatação de que a maioria dos sujeitos investigados nesta pesquisa tem dificuldades de se identificar enquanto classe e também de se inserir em entidades de classe como os sindicatos.

Compreende-se que essa relação, professor/sindicato, que está para além da sala de aula, também influencia no Trabalho Pedagógico do professor, porque é

um processo que compõe a formação docente e envolve conceitos e concepções relacionados à educação, na qual expressa, no tempo e espaço, um projeto histórico de sociedade. Neste sentido, nos últimos registros das entrevistas, a partir de perguntas direcionadas à relação do sujeito com seus pares, buscou-se identificar como essa relação está presente no seu cotidiano, seja na escola, no município ou no Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP).

Os dados revelaram que 80% dos sujeitos, de fato, busca uma aproximação com os demais profissionais da escola, tanto para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em atividades sistemáticas e assistemáticas, como também para os aspectos político-sociais concernentes à educação como um todo, entendendo o movimento sindical como um espaço de formação profissional importante, que também contribui para a Organização do Trabalho Pedagógico.

Eu sou um dos coordenadores do SINTEPP e esse debate é bastante presente no nosso dia a dia. Questões do PCCR, direitos dos trabalhadores, qualidade na escola, transporte de qualidade, merenda regular na escola, todas essas questões educacionais que envolvem direitos e deveres nós, como coordenadores, estamos brigando, tentando conseguir a melhoria. [...] Costumo dizer que na história, as conquistas só aconteceram através da organização de classe ou unidade e, pra mim, o sindicato é importantíssimo pra que a gente possa conquistar os direitos dos trabalhadores e, conseqüentemente, da vida escolar do aluno, da estrutura da escola. Então, esse debate sindical pra mim é de suma importância pra minha formação, pois faz com que a gente cresça mais, consiga ver além do que a gente pode, e chegar à frente de algumas situações (Entrevista. Professor I – UFPA, 01/2013).

Como eu faço parte da coordenação do sindicato dos professores do município (SINTEPP) eu nunca fico de fora, sempre estou envolvido nessas discussões. É plano de cargos e salários, principalmente, é... as jornadas pedagógicas sempre participo (Entrevista. Professor B – UEPA, 01/2013).

No âmbito da minha escola, quando eu estou trabalhando lá, eu procuro fazer com que os meus alunos entendam que a gente não precisa viver em função dessa classe que predomina, temos que lutar e dividir e socializar com eles, pra que eles possam ser formados a um ponto de um dia mudar essa história... (Entrevista. Professor J – UFPA, 01/2013).

O que se pode perceber durante as entrevistas foi que essa consciência de classe já constituía a subjetividade do sujeito, antes do seu ingresso no PARFOR, ou seja, de fato o movimento sindical é um espaço de formação política importante e indispensável para a consciência de classe dos trabalhadores da educação. Essa consciência de classe é um elemento necessário que qualifica, na perspectiva revolucionária, a prática social dos docentes. Um processo que não é originário na

formação do PARFOR, contanto que os outros 20% dos entrevistados, que antes não tinham um envolvimento com movimento sindical, permanecem distantes e desorganizados, mesmo compreendendo o sindicato como um ambiente importante para a organização da classe dos professores.

Não existe essa possibilidade até porque lá, não sei em outros municípios, no momento em que nós profissionais passamos a agir dessa forma, como você está dizendo, se torna uma questão... é como se você quisesse passar por cima, é como se você quisesse já fazer, mesmo que a gente sabe que devemos sim brigar pelos nossos direitos. Só que nas cidades pequenas isso não funciona porque você vai estar batendo de frente, você é prejudicado, então mesmo que isso possa ser uma covardia do professor, mas é assim, você tenta fazer um bom trabalho, mas no momento que bate de frente você é penalizado, [...] a gente encontra essas barreiras (Entrevista. Professor D – UEPA, 01/2013).

Essa realidade limita a formação política e a organização dos trabalhadores da educação. A consequência disso no Trabalho Pedagógico é a dificuldade de relacionar o conhecimento científico desenvolvido no cotidiano das aulas com as dimensões macro que compõem o contexto educacional. Dessa forma, fica fácil entender como “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, grifo do autor). Pois, em uma lógica liberal, “não podemos funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (Ibidem, p. 43, grifo do autor).

Diante de todos esses aspectos detectados a partir da análise dos dados desta pesquisa, considera-se que os elementos que constituem a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas do PARFOR/PA que atuam no ensino da Educação Física Escolar, se apresentam da seguinte forma: 1) são práticas pedagógicas que não apresentam elementos teórico-metodológicos claros e organizados para o trato com o conhecimento; 2) ainda compreendem as dimensões da Organização do Trabalho Pedagógico relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de sala de aula, tendo o planejamento como sua referência; 3) dificuldades na relação com os conhecimentos referente à área de formação; 4) a formação recebida pelos sujeitos da pesquisa tem limites para seguir os pressupostos determinados pelo Projeto Político Pedagógico das instituições, principalmente no CEDF/UEPA; 5) carência de uma base teórico-metodológica que

possibilite uma intervenção pedagógica pautada em momentos pedagógicos bem definidos, organizados e específicos, para auxílio no processo ensino-aprendizagem; e, 6) a ausência no trabalho pedagógico do professor/cursista, do exercício da pesquisa como processo de construção de conhecimento e da relação teoria/prática na compreensão da realidade.

Diante de todo esse contexto tratado no desenvolvimento deste estudo, considera-se que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos sujeitos que passam pelo processo de formação do PARFOR, através do Curso de Educação Física da UEPA e da UFPA, estão no sentido de manter a lógica liberal na formação da classe oprimida, a partir de pressupostos elaborados pelas agências internacionais ligadas ao capital internacional, assumidas como referência pelas políticas educacionais nacionais no Brasil.

As características dessa concepção de educação pautada em políticas de Formação de Professores que seguem a lógica liberal – como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – constituem a Organização do Trabalho Pedagógico do professor/cursista, a partir de alguns aspectos elementares que compõem a educação voltada à classe trabalhadora, tais como: práticas pedagógicas sem uma sustentabilidade teórica; a relação fragmentada e superficial com o conhecimento científico; a dificuldade na relação teoria/prática; a desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado. Além disso, esta pesquisa revelou que o PARFOR tem sérias dificuldades de gestão, pois não está atendendo, em sua plenitude, aos professores sem formação ou que estejam atuando em escolas públicas.

Essas características dificultam ainda mais a solução de problemas históricos relacionados à educação no Brasil, pois há um continuísmo de políticas descompromissadas com as reais necessidades. Apenas com políticas sérias, munidas de princípios e diretrizes estabelecidos por uma concepção mais ampliada de formação, que dê condições para que esse processo histórico seja revertido, uma concepção pautada em um projeto histórico contrário ao modo de produção atual, que possibilite a verdadeira emancipação humana, a igualdade de condições e o fim do domínio de uma classe sobre a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

O estudo realizado teve como objetivo analisar as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física, em escolas públicas do Estado do Pará, nos possibilitou ampliar os olhares sobre as políticas de Formação de Professores no Brasil, principalmente a que está sendo desenvolvida nos últimos anos. A partir dos estudos realizados e das análises desenvolvidas sobre os dados coletados, novas posições sobre o tema foram oportunizadas, na perspectiva de contribuir com a transformação da realidade encontrada.

Isto se deu a partir de muitas leituras, seções de orientação, debates acadêmicos que discutem temas relacionados ao objeto aqui tratado. Foram contribuições oriundas das disciplinas no PPGED/UEPA, bem como, do processo de qualificação realizado no final do primeiro ano do curso de Mestrado. É importante registrar ainda a experiência de ter participado, no segundo semestre de 2012, da disciplina “Método em Marx”, cursada no PPGED/UFGA, com a qual pude ampliar os conhecimentos referentes ao exercício de análise.

Nesse processo de amadurecimento teórico, muito do que foi planejado inicialmente teve que ser redimensionado, em função das necessidades que surgiram ao longo do processo. Uma dessas necessidades foi sobre a aplicação do instrumento de coleta de dados que, inicialmente, seria feito através de um questionário, mas como houve a necessidade de aprofundar as análises sobre conceitos e concepções que compunham a Organização do Trabalho Pedagógico dos sujeitos investigados, tivemos que retornar ao campo para aplicar a entrevista. Um momento de contato mais próximo com os sujeitos e, também, um exercício que exigiu muito estudo e concentração para poder interpretar os registros de maneira mais fiel possível à fonte de pesquisa, para que pudéssemos alcançar o objetivo traçado.

O desenvolvimento sistemático sobre os resultados obtidos neste estudo teve origem na seguinte pergunta científica: **Quais as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará?** Para que

esse processo analítico pudesse ser desenvolvido de maneira coerente e comprometido com a verdade sobre o fenômeno estudado, buscamos como referência o materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento que pudesse dar um suporte adequado para se chegar à realidade concreta sobre o objeto.

O processo de investigação e análise partiu do concreto, ainda não muito revelado, em direção às dimensões que compunha o micro sobre a dinâmica da formação do professor de Educação Física no PARFOR. Para isso, buscamos, inicialmente, compreender o objeto nas suas dimensões mais específicas; através desse exercício fomos identificando múltiplas relações que o determinam, e, assim, compreendendo sua totalidade. Desta forma, inevitavelmente, encontramos suas relações com os aspectos mais globais, dimensões externas que revelaram suas relações com as políticas internacionais desenvolvidas pelas agências multilaterais, no sentido de manter o controle político/ideológico e econômico de países do terceiro mundo, como o Brasil. Com isso, chegamos ao contexto mais global em função de uma análise sobre a totalidade do objeto, desconstruindo a ideia de que toda análise materialista histórica sobre determinado fenômeno, parte de uma análise econômica.

Sobre esse aspecto, Lukács (1974, p. 14 apud NETTO, 2011, p. 14) nos ajuda a compreender esse processo, ao afirmar que na análise materialista histórica “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”. Por conta disso é que durante o processo de abstração teórica sobre o objeto, partindo do particular ao geral e, depois, retornando ao particular, é que chegamos aos conceitos concernentes às categorias empíricas de nossa pesquisa, conceitos que compunham a totalidade do objeto.

Já o processo de sistematização seguiu a ordem inversa, o relatório da pesquisa parte do geral para o particular, das questões macro às questões micro. Esse processo se configurou da seguinte forma, nesta dissertação: primeiramente, buscamos identificar as dimensões gerais que constituem as políticas de Formação de Professores, partindo das políticas educacionais; nesse movimento, compreendemos que tais políticas seguem orientações dos organismos internacionais que, por sua vez, pautam ideologias liberais com o interesse de manter a divisão internacional do trabalho, para tanto, promovem reuniões

direcionadas aos países subdesenvolvidos para tratar de temas específicos – a educação. O resultado disso no Brasil se configurou no desenvolvimento de reformas educacionais que determinaram um novo ordenamento para a Formação de Professores, em uma perspectiva instrumentalista e flexível, com o intuito de atender às exigências do modo de produção.

Em seguida, tratamos sobre os pressupostos que compõem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, que instituiu o Decreto nº 6755 e originou ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), seus elementos conceituais e concepções, bem como a dinâmica de como o programa é desenvolvido através do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará, suas estratégias e organizações. Identificamos que o Fórum se estrutura em uma perspectiva liberal, dificultando ao máximo a possibilidade de que os representantes dos professores/cursistas possam ter maiores influências no desenvolvimento da política, uma estratégia das políticas liberais.

Por fim, no último capítulo, destinado à exposição da análise dos dados, o “objeto de estudo da Educação Física” surge como categoria empírica fundamental para compreensão e análise das fontes de dados. No desenvolvimento de análise desses dados e tendo como referência a totalidade sobre o objeto, pudemos concluir que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos sujeitos que passam pelo processo de formação do PARFOR, através do Curso de Educação Física da UEPA e da UFPA, apresentam-se de forma peculiar, pois a formação do programa não lhes garante elementos teórico-metodológicos claros e organizados para o trato com o conhecimento no cotidiano do trabalho pedagógico. Mesmo tendo um PPP pautado em uma proposta contra-hegemônica de formação, isso não garante a efetivação de tal proposta em função de que seus pressupostos não são legitimados pelos sujeitos que o compõem.

Compreendemos que as políticas de Formação de Professores precisam ser instituídas a partir de elementos ideológicos que atendam, de fato, aos interesses dos trabalhadores da educação e não aos interesses do capital. Para isso, as políticas educacionais devem ter como princípios: a) a problematização do modo de produção capitalista, da divisão social do trabalho, da desqualificação do trabalhador e do controle das forças produtivas pela classe opressora; b) priorizar a socialização do conhecimento científico, historicamente construído pela humanidade; c) basear-

se em um projeto histórico contrário à exploração de uma classe sobre a outra; e d) promover a formação omnilateral, que conceba uma Licenciatura Plena de Caráter Ampliado e Generalista.

Esses princípios de formação profissional como referência para a Formação de Professores seja para a Educação Física ou para todas as outras áreas de conhecimento, podem ter como referências as seguintes diretrizes: o desenvolvimento de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar; buscar a unidade entre teoria e prática, o que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social; uma gestão democrática que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não autoritárias; o compromisso social com ênfase na concepção histórico-social do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes; o trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar; e, a formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho (TAFFAREL, 2007).

Tendo como referência esses elementos, entendemos que cumprimos a nossa tarefa político-pedagógica com relação ao tema investigado. Chegamos ao momento de fechar um ciclo, de concluir as reflexões sobre os aspectos tratados neste estudo, contudo, não podemos considerar esse momento como final, um fechamento definitivo sobre o fenômeno, mas apenas conclusões sobre uma etapa, que, naturalmente, nos levará a um início de outra, agora de maior aprofundamento e análises concernentes à área de interesse – a Formação de Professores.

Isto porque nosso estudo nos revelou as inúmeras dificuldades que o trabalhador da educação enfrenta no processo de qualificação, principalmente em cidades periféricas, além disso, outros aspectos também foram relevados, tais como: a não garantia de direitos legais referentes ao trabalho docente, como é o caso da formação continuada, da licença para estudo, do pagamento do piso salarial; por fim, as dificuldades na relação com os conhecimentos referente à área de formação, características das políticas liberais direcionadas à classe trabalhadora, que promovem uma relação desqualificada e instrumentalista com os conhecimentos relacionados à formação do professor de EF.

Portanto, compreendemos que a formação docente deve ser entendida como um direito do trabalhador. Logo, a política de formação docente deve ser

construída enquanto uma política universal, constituída a partir de debates com os diversos setores da sociedade e não apenas encaminhada por meio de Decretos e programas educacionais com uma participação mínima dos movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação, ou seja, deve constituída enquanto política de Estado.

Mesmo o estudo tendo nos revelados resultados e indicadores nada animadores, ainda acreditar que a educação, como um todo, pode ser uma estratégia para alcançarmos uma transformação social. No entanto, não podemos deixar de entender que, no contexto da sociedade capitalista, a escola e a universidade são pensadas para servirem ao capital, contribuindo para manter o atual modo de produção do que para a transformação da sociedade.

Entendemos que a educação pública possa contribuir para a construção desta sociedade. Contudo, ela sozinha, não irá conseguir tal feito, pois está inserida nessa estrutura Estatal que a limita, em virtude da lógica pautada na instrumentalização do trabalhador para adequação ao mercado de trabalho. A educação está sendo vista como mercadoria e não como um direito, uma vez que as reformas educacionais brasileiras, implantadas a partir da crise do capital e da reforma do Estado, caminham na direção da diminuição do Estado em favor da empresa privada. É justamente por isto que se faz necessário persistirmos na luta constante com o intuito de romper com essa estrutura que contaminou o Estado brasileiro, através de uma proposta educacional revolucionária.

Diante dessas considerações e dos apontamentos que este estudo nos possibilitou, consideramos fundamental repensar o papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais. Neste sentido, concordamos com Mézáros (2005), quando nos convida a pensar a sociedade para além do capital, tendo como parâmetro o ser humano, superando a lógica desumanizada do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição, os seus fundamentos. Nessa lógica, nossa tarefa, como trabalhadores da educação comprometidos com o projeto histórico socialista, é a de contribuir para uma prática social que paute a construção de outro modelo de educação e de sociedade, que possibilite a formação de um sujeito em uma perspectiva ontológica que, mediante esse conhecimento, se forme, se transforme e transforme a sociedade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Entrevista da Ação Educativa com Marcus Faro**. Por Diego Azzi, março 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/observatorio>>. Acesso em: 6 abr. 2009.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 15º Encontro Nacional, 2010. Caldas Novas, GO. Documento Final. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010**. Brasília: Líber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente**. Documento final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2012.

ARROYO, M. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2010.

ASSUNÇÃO, M. F. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua – Belém – Pará**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

BARDAN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. et al. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. CNE/CES. Resolução nº 07/2004 – **Institui as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em educação Física**, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar**. Brasília/DF: MEC, maio de 2005.

BRASIL. INEP. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2007**, Inep/MEC, Brasília, 2007a.

BRASIL. MEC, Decreto nº 6.094 de 24. **Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, abril de 2007b.

BRASIL. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 1º jul. 2008.

BRASIL. MEC, Decreto nº 6.755. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. janeiro de 2009a.

BRASIL. Diário Oficial da União, **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009b.

BRASIL. INEP. Educacenso. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Inep/MEC, Brasília, 2009c.

BRASIL. INEP. **Ações Internacionais: PISA**, 2009d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. MEC. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed., Brasília, 2010.

BRASIL. CNE/CEB. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE. CEB, 2011.

BRASIL. INEP. **Educação Básica: Histórico da Prova Brasil e do SAEB**, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRASIL. INEP. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**, Inep/MEC, Brasília, 2012.

BRASIL. MEC/CONAE 2010 – **Conferência Nacional da Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, s/d.

CANO, W. **Soberania e política econômica na América Latina**. São Paulo: Unesp, 2000.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

CARVALHO, C. A. Políticas econômicas, finanças e as políticas para a educação superior: de FHC (1995 a 2002) a Lula (2003 a 2006). In: ALMEIDA, M. e RODRIGUES, M. et al. **Políticas educacionais e Formação de Professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro, UCDB, 2008.

CDEF/UEPA. **Projeto político pedagógico do Curso de Educação Física**. Universidade do Estado do Pará, 2007.

CEF/UFPA. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – PARFOR**. Universidade Federal do Pará, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. **Educação Básica e formação profissional: a visão dos empresários**. Texto apresentado na VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas realizada em Salvador, BA, de 12 a 16 de julho de 1993. Rio de Janeiro: Senai/Departamento Nacional.

CORRÊA, V. S.; PEREIRA, G. A. M.; TROJAN, R. **A influência da OCDE nas políticas de avaliação sob a perspectiva do PISA e do TALIS**. 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Período 9 a 11 de maio de 2012, Belém do Pará. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab49.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

CORREA, V. Resignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A. & D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. (p. 45-58)

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

D'AVILA, C. M. & SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na Formação de Professores: da epistemologia da prática à Fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (p. 23-44)

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-26, 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/gef/suraya_s.rtf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DELAROSA, A. A. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. **Para a década de 90:** prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: [s. n.], 1989. v. 4, (p. 1-66)

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

DUARTE, N. **O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas.** 2007. Disponível em: <<http://www.faficp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-010.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

DUARTE, N. & TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física:** conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUFPB, 2009. (p. 173-180)

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. In: **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, nº 8, dezembro, 1995.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Livre para crescer:** proposta para um Brasil moderno. 5. ed. São Paulo: Cultura, 1995.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2003. (p. 229-251)

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade.** v. 28 nº 100, Especial. CEDES, 2007. (p. 1023-1230)

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, G. & CIAVATA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentiva à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade,** Campinas v. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, G. & CIAVATA, M. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. In: **Le Monde diplomatique Brasil.** mar. 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 1º abr. 2013.

FRIZZO, G. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1988.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI.** O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo, Loyola, 2008. In: BATISTA, P. N. et al. **Em defesa do interesse nacional:** desinformação e alienação do patrimônio público. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HARVEY, D. **Para entender o capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HAYEK, F. **Fundamentos da liberdade.** Brasília: Editora da UNB, 1983.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. R. & VIEIRA, V. L. Estudos comparados nas analyses sobre política educacional In: KRAWCZYK, N. R & WANDERLEY, L. E. (Orgs). **América Latina:** Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

KUNZ, E. **Educação Física:** Ensino & Mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

KUNZ, E. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória:** com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MARX, K. **Para questão judaica.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a Educação e a formação. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste [EPNN], 19. 2009. João Pessoa (AL). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. CD-ROM.

MAUÉS, O. C. A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do executivo. 34º Reunião Anual da ANPEd, Natal, RN. **Anais...** ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MENDES, M. I. B. S. & NOBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Revista pensar a prática**, v. 12, nº 2. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

MENDONÇA, S. R. **Estado e economia no Brasil:** opções de desenvolvimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MICHELAT, G. Sobre a utilização de entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5. ed. São Paulo: Polís, 1987.

MOREIRA, W. **Educação Física & esportes:** perspectiva para o século XXI. Campinas, SP. Papirus, 1993.

MOREIRA, W. **Corpo presente.** Campinas, SP. Papirus, 1995.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

NOZAKI, H. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, R. de. O empresariado industrial e a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, abr 2003, nº 22, p.47-60.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Perguntas frequentes**. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/document/.html>>. Acesso em: 9 jan. 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2007.

PEREZ, G., Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999. (p. 263-282)

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RODRIGUES MARANGON, A. C. UNESCO, LDB e as diretrizes curriculares nacionais: um olhar para o ensino fundamental. **Revista Educação Skepsis**, n. 2 – Formação Profissional. v. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org, julho, 2011. (p. 1317-1364)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**, 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. **Revista de Educación**, Madrid, n. extra, p. 21-43, mar. 2006. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 23 ago. 2012.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano – Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEDUC. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009a. Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 1º mai. 2012.

SEDUC. **Regimento Interno do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.** 2009b. Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 1º mai. 2012.

SEDUC. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará.** 2009c. Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

SEDUC. **Ata da quarta reunião ordinária do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.** 2010. Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

SEDUC. **Resultados dos processos de seleção do PARFOR – Pará.** Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>>. Acesso em: 17 mai. 2011a.

SEDUC. **Critérios de seleção aos candidatos do PARFOR – Pará.** Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 17 mai. 2011b.

SEDUC. **Polos e turmas do PARFOR.** 2012. Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 17 mai. 2012a.

SEDUC. **Ata da quarta reunião ordinária do ano de 2012 e vigésima oitava reunião ordinária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.** Disponível em: <<http://www.6.seduc.pa.gov.br/palnodeformacao>>. Acesso em: 11 set. 2012b.

SERGIO. M. **Educação Física: ou ciência da motricidade humana?**. Campinas, SP. Papyrus, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a prática educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, M. A. da. Organismos Internacionais e a Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SINTEPP. **Caderno de propostas e resolução do XX Congresso Estadual 2012.** Belém/PA, 2012.

SIQUEIRA, Â. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, mai/ago.2004.

SOUZA JUNIOR, et. al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun.

2011. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/676>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

TAFFAREL, C. Z. Formação de Professores de Educação Física: a história como matriz científica. **Revista Rascunho Digital**, Salvador, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

TAFFAREL, C. Z. **Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 2, nº 2, p. 79-89; ago. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

TAFFAREL, C. Z. & MORSCHBACHER. Crítica a teoria crítico-emancipadora: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conhecimento de emancipação humana. In: **Revista Corpus et Scientica**, Rio de Janeiro, v. 9, nº 1, p. 45-64, ago. 2013. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253>>. Acesso em: 5 set. 2013.

TAFFAREL, C. Z. et al. Formação de Professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 9, nº 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

TAFFAREL, C. Z. et al. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, nº 9, p. 22-27, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal><. Acesso em: 2 ago. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

THOMPSON. J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. v. 1. 4. ed. Brasília: UnB: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Dados de Identificação dos Sujeitos da Pesquisa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1) Nome: (opcional) _____

2) Qual a faixa etária?

até 20 anos entre 21 e 35 anos + de 35 anos

3) Município onde atua como docente: _____

4) Instituição onde atua como docente. Indique se é municipal ou estadual:

(opcional) _____

5) Nível de formação antes do ingresso no PARFOR:

ensino básico ensino superior Especialização

No caso de ensino superior e/ou Especialização especifique o curso:

6) Há quanto tempo atua na docência?

- de 3 anos entre 3 e 10 anos + de 10 anos

7) Qual módulo está frequentando no PARFOR?

5º módulo 6º módulo 7º módulo

8) Há quanto tempo atuou como docente na Educação Física Escolar, antes do ingresso no PARFOR?

Não atuava - de 3 anos entre 3 e 10 anos + de 10 anos

9) Você pode disponibilizar o seu plano de ensino para constar na pesquisa como fonte de dados? sim não

Caso positivo, informe seus contatos para que o pesquisador possa solicitar esse documento posteriormente.

E-mail: _____ Fone: _____

II QUANTO À FORMAÇÃO NO PARFOR

10) Como você compreendia a Educação Física antes de participar da formação do Programa e como a compreende hoje? Explique.

11) A formação do PARFOR tem proporcionado desenvolvimento de práticas pedagógicas com base em algum referencial teórico-metodológico, sim ou não? Comente e exemplifique.

12) Você tem conhecimento sobre os elementos estruturantes (pressuposto teórico, concepção de Educação Física e a proposta de formação profissional) presentes no PPP do Curso que participa, sim ou não? Comente.

III QUANTO À ATUAÇÃO COMO DOCENTE

13) O que você utiliza na Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física, que é oriundo da formação que recebe no PARFOR? (Ex.: planejamento, metodologia, avaliação e outros)

14) Hoje, a partir do processo de formação que recebe no programa, como você identifica a receptividade da comunidade escolar, na qual você faz parte, sobre sua atuação profissional, tendo como referencia a Organização do Trabalho Pedagógico (planejamento, metodologia e avaliação), a participação em reuniões pedagógicas e outros?

15) Como você avalia as condições infraestruturais (local de realização das aulas, material didático, equipamentos pedagógicos, espaço das vivências corporais) oferecidas no desenvolvimento do curso?

16) Você tem algo a comentar e que considera importante e que se refere à formação que recebe no programa?

APÊNDICE B – Questões norteadoras para entrevistas com os sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

- 1) Qual o conhecimento que tem sobre o PARFOR, seus objetivos e de que forma ele se desenvolve?
- 2) Na sua compreensão, qual a importância da Educação Física no processo de formação dos sujeitos?
- 3) Qual o objeto de estudo (o seu foco de análise) da Educação Física?
- 4) Quais os conteúdos que trabalha nas aulas de Educação Física?
- 5) Durante o seu processo de formação no PARFOR, quais os referenciais teórico-metodológico a que teve acesso? Qual utiliza para mediar os conhecimentos que trabalha em suas aulas? Exemplifique o desenvolvimento de uma aula.
- 6) Como compreende a relação teoria e prática no cotidiano das aulas?
- 7) No seu entendimento, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento pedagógico nas aulas de Educação Física? De que forma? Ou por que não?
- 8) Você costuma se envolver em trabalhos coletivos com outros profissionais na escola onde atua como professor (reuniões pedagógicas, planejamentos, eventos, etc.)? De que forma esse trabalho coletivo contribui para o seu desenvolvimento profissional? Essa questão fez parte, em algum momento, da sua formação no PARFOR? Exemplifique.
- 9) Na escola onde atua ou em outros espaços de seu município, você participa de debates referentes à valorização do trabalhador da educação, tais como: jornada de trabalho, remuneração salarial, formação continuada, ou seja, um plano de carreira? Essa questão fez parte, em algum momento, da sua formação no PARFOR? Exemplifique.
- 10) O que significa pra você a Organização Sindical? E, qual a relação que pode estabelecer entre o movimento sindical e o seu desenvolvimento profissional?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – Pará – Brasil
www.uepa.br