

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Antonio Hugo Moreira de Brito Junior

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
PARÁ:** limites, contradições e possibilidades frente à
Licenciatura de caráter ampliado.

Belém
2014

Antonio Hugo Moreira de Brito Junior

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ:**
limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares

Belém
2014

Antonio Hugo Moreira de Brito Junior

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ:**
limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares
Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro interno

Prof^a. Dr^a. Albêne Lis Monteiro
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro externo

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Doutor em Geografia – Universidade de São Paulo
Universidade Federal do Pará

_____ - Membro suplente

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha
Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

Para Davina de França Azevedo e Silva (avó)
que com sua história de vida resultante de
condições objetivas nem sempre favoráveis,
contribuiu desde cedo, para que meu
compromisso nos dias de hoje fosse com
aqueles que sentem na pele as contradições do
modo capitalista de produção da existência.

AGRADECIMENTOS

À Rosemary Silva, Ruy Holanda e Antonio Hugo Moreira de Brito por me possibilitarem as condições iniciais de minha formação humana, acreditando, apoiando e incentivando as minhas escolhas ao longo da vida.

À Izabel Castro e Admilson Castro pela acolhida, incentivo e compreensão que foram determinantes para realização deste trabalho.

À prof^a Dr^a Marta Genú Soares inicialmente pelas orientações e contribuições na construção deste estudo, e posteriormente pela demonstração de confiança ao longo desses dois anos de convívio tanto no Curso de Educação Física, quanto no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Ressignificar” por me oportunizarem a espaços e momentos de formação e discussão.

Aos professores Genylton Rocha e Albêne Monteiro pelas contribuições e sugestões na fase de qualificação da proposta de pesquisa, bem como pelo aceite em compor a banca examinadora.

Aos professores participantes da pesquisa pela disponibilidade e disposição, aspectos esses sem os quais o estudo não se materializaria.

À Joyce Pacheco pela disponibilidade em ajudar com o inglês e pelos momentos de descontração fundamentais para tornar mais leve o processo de construção da pesquisa.

Aos funcionários do Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico e da biblioteca setorial do Curso de Educação Física pela disponibilidade em ajudar.

Aos meus amigos e amigas Claudia Rodrigues, Raphael Gentil, Rubens Batista e Heloísa Rodrigues, pela disponibilidade e paciência em ouvir e contribuir nos momentos que mais precisei.

Aos colegas e aos professores da 8^a turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará pelos debates, discussões e momentos de confraternização oportunizados.

À todos aqueles que contribuíram em maior ou menor proporção para o desenvolvimento desta pesquisa.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX, 1845)

RESUMO

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. **A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, particularmente, na área de interesse “Experiências Inovadoras na Formação de Professores de Educação Física”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará. Adota como objetivo central a análise da organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará no intuito de identificar os limites, contradições e possibilidades estabelecidas frente à concepção de formação compreendida como Licenciatura de caráter ampliado que orienta o Curso. Para tanto se buscou caracterizar e identificar os limites e contradições, apreender as mediações e apontar as possibilidades da organização do trabalho pedagógico no referido Curso. Pautou-se no materialismo histórico-dialético como método de investigação, como visão de mundo e como práxis, procurando inicialmente desvelar as propriedades internas da categoria trabalho tanto em sua dimensão ontológica, quanto histórica, tendo em vista a centralidade desta, na assimilação do trabalho pedagógico como forma particular de trabalho. Adentra-se a relação entre mundo do trabalho e Formação de Professores de Educação Física no intuito de identificar os nexos e determinações entre estes e suas implicações para o trabalho pedagógico docente. O Estudo caracterizou-se como pesquisa de campo e documental, tomando como fontes de informação: o relato de professores do Curso supracitado, coletado por meio de entrevista semiestruturada, os planos de ensino disponibilizados pelo Curso, o Projeto Político-Pedagógico, o Projeto Político Institucional, Resoluções, regimentos e estatuto da Universidade. As informações foram analisadas à luz da hermenêutica dialética com base nas categorias analíticas: limites/realidade e mediação, e das categorias empíricas correspondentes à organização do processo de trabalho na Universidade e no Curso de Educação Física. Conclui-se que a estrutura organizacional da Universidade do Estado do Pará como instituição social que exprime o modelo de organização social capitalista, reflete também as contradições desta através da organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física orientado pela concepção de formação compreendida como Licenciatura de caráter ampliado. A atual estrutura departamentalizada associada à intensificação do trabalho docente via lotação, tem provocado nos docentes um sentimento de não pertencimento ao Curso, implicando no distanciamento destes das decisões administrativas e pedagógicas, bem como na limitação da apropriação da proposta político-pedagógica do Curso. Dentre as possibilidades aponta-se a necessidade de se pensar as experiências com a Licenciatura de caráter ampliado tomando como parâmetro a superação das contradições geradas no confronto entre a organização do trabalho pedagógico, a organização administrativa da Universidade e a própria organização social vigente, portanto, rumo a uma organização do trabalho pedagógico para além do capital.

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

ABSTRACT

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. **A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

This study is part of the line of research Teacher Education, particularly in the area of interest "Innovative Experiences in the Formation of Physical Education's Professor", linked to the Postgraduate Program at the University of the State of Pará adopted as the central objective to analyze the organization of educational work in the Physical Education Course at the University of Pará in order to identify the limits, contradictions and possibilities established facing the conception of formation understood as Licenciatura of expanded character. In order to characterize and identify the limits and contradictions it aims to apprehend the measurements and point out the possibilities of organization of educational work in that course. It is based on the historical and dialectical materialism as a method of investigation, as a world vision and praxis initially to understand the internal properties of the labor category both in its ontological dimension, and historical, in view of the centrality of this, in the assimilation of pedagogic work as a particular form of labor. Enters into the relationship between the working world and the Formation of Physical Education's Teachers aiming at identifying the connections between these and determinations between these and their implications for teaching pedagogical work. The study was characterized as field research and documental, using as sources of information: 11 teachers of the Course and the institution aforesaid, who participated by granting semi structured interview, the lesson plans provided by the current course, the Political-Pedagogical Project, Institutional Policy Project, Resolutions, rules and statute of the University. The data were analyzed in the light of dialectical hermeneutics based on analytical categories: limits / reality and mediation, and the empirical categories related to the organization of the work process in the University and in the Course of Physical Education. We conclude that the organizational structure of the University of Pará as a social institution that expresses the capitalist social organization model also reflects the contradictions of this through the organization of educational work in the Physical Education Course guided by the formation conception understood as Licenciatura of magnified character. The actual departmentalized frame associated with the intensification of teachers' work via stocking has provoked in teachers a sense of not belonging to the College, implying in the detachment of these in administrative and pedagogical decisions, as well as within the limits of appropriation of political-pedagogical proposal Course. Among the possibilities is pointed out the necessity of understanding the experiences around the Licenciatura of magnified character using as parameter the overcoming of the contradictions generated in the confrontation between the educational work's organization, the administrative organization of the University and the proper current social organization therefore towards a pedagogic work organization beyond the capital.

Keywords: Organization of pedagogical work. Teacher's Formation. Physical Education. magnified Licenciatura.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Reformulações Curriculares da Educação Física no Brasil	53
QUADRO 2 – Ações Cíveis Públicas a favor da não restrição do exercício profissional do licenciado em Educação Física	55
QUADRO 3 – Instituições de Ensino Superior que ofertam o Curso de Educação Física no Estado do Pará	56
QUADRO 4 – A participação dos professores nas decisões pedagógicas e administrativas do CEDF/UEPA	73
QUADRO 5 – A departamentalização no CEDF/UEPA em 1970, 1985, 1999 e 2008	75
QUADRO 6 – Caracterização do perfil docente do grupo pesquisado	77
QUADRO 7 – Atividades institucionalizadas desenvolvidas pelos docentes	79
QUADRO 8 – O conhecimento dos professores a respeito do PPP/CEDF/UEPA	81
QUADRO 9 – O planejamento de Ensino desenvolvido pelos docentes	84
QUADRO 10 – Os parâmetros para seleção do conteúdo do ensino (Entrevista)	86
QUADRO 11 – Os procedimentos metodológicos de ensino (Entrevista)	89
QUADRO 12 – Os procedimentos metodológicos de ensino (Planos de ensino)	90
QUADRO 13 – Os objetivos/finalidades do ensino (Entrevista)	92
QUADRO 14 – Os objetivos/finalidades do ensino (Planos de Ensino)	94
QUADRO 15 – A avaliação da aprendizagem (Entrevista)	96

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CCBS	Centro Ciências Biológicas e da Saúde
CCSE	Centro de Ciências Sociais e da Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CEDF	Curso de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física
ESEFPa	Escola Superior de Educação Física do Pará
FEF	Faculdade de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
LEPEL	Linha Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEMAT	Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	21
2 DO TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA EM MARX AO TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	29
2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA	30
2.2 A ESPECIFICIDADE DO PROCESSO DE TRABALHO SOB A ÉGIDE DO CAPITAL	33
2.3 AS METAMORFOSES DO MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	37
3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO	49
3.1. LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO UNIFICADA COMO RESISTÊNCIA A LÓGICA DO TRABALHO ALIENADO	58
3.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	63
4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEDF/UEPA: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO FRENTE À LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO	67
4.1. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE, PERFIL DOS PROFESSORES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	67
4.1.1. Organização Administrativa e participação dos professores nas tomadas de decisão	68
4.1.2. Os professores do CEDF/UEPA participantes do estudo	77
4.1.3. O Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA	80
4.2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEDF/UEPA	83
4.2.1. O Planejamento do Ensino	84
4.2.2. O Trato com o conhecimento	86
4.2.3. Os objetivos/finalidades do ensino	91
4.2.4. A avaliação da aprendizagem	96
4.2.5. Proposições docentes para qualificação do trabalho pedagógico	100
DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEDF/UEPA NA PERSPECTIVA DA	101

LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	111
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA	112
ANEXO A – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA	113
ANEXO B – LISTA DE CENTROS E DEPARTAMENTOS	114
ANEXO C – PORPOSTA DE DCNEF PARA A LICENCIATURA AMPLIADA ELABORADA PELO GRUPO LEPEL- UFBA E MEEF	115

INTRODUÇÃO

[...] a relação sujeito-objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade” (NETTO, 2011, p. 23)

Antes de discorrer a respeito das motivações que me colocaram diante da necessidade de investigar a Organização do Trabalho Pedagógico frente a concepção de formação compreendida como Licenciatura de caráter Ampliado no Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), penso ser necessário evidenciar o pressuposto no qual, homem nenhum nasce sabendo o que é o mundo.

Nesse sentido, a lógica de apresentação do percurso da pesquisa tomou a realidade concreta do processo de construção da relação sujeito-objeto neste estudo, como ponto de partida anunciador das condições objetivas e subjetivas que condicionaram e possibilitaram as escolhas subsequentes, dentre essas: a delimitação da questão-problema, o método, os procedimentos metodológicos e o referencial teórico do estudo aqui em questão.

Na condição de humanos não existimos, como produto aprioristicamente situado no plano de uma consciência superior espontaneamente desenvolvida, tão pouco em decorrência exclusiva de nossa dimensão biofísica, mas sim pelo processo resultante da síntese das múltiplas determinações¹ às quais a realidade material encontra-se submetida. O entendimento, aqui adotado, toma como ponto de partida a concepção de homem como ser social, portanto produto e produtor de suas relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

Tomando como referência esta compreensão, Minayo (2000) ressalta o processo de construção da relação sujeito-objeto como uma das determinações envolvidas na definição da questão a ser investigada. A autora afirma que,

¹ Assume-se aqui o entendimento de “determinações” como sendo os traços “pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; nas palavras de um analista, para Marx a determinação é um ‘momento essencial constitutivo do objeto’” (DUSSEL, 1985 apud NETTO, 2011, p. 45).

nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p. 90).

Logo, tendo por base a vida prática, busco expor, os interesses e motivações desenvolvidos na aproximação com o assunto, considerando a construção tanto do sujeito, quanto do objeto da pesquisa, a partir das relações estabelecidas com o Trabalho Pedagógico docente, com a Formação de Professores de Educação Física e com o mundo (sociedade) dos homens.

Dentre os vários momentos importantes de minha formação, destaco a seguir alguns sem os quais a aproximação com as problemáticas da formação de professores de Educação Física e do trabalho pedagógico docente, provavelmente não se estabeleceriam, são eles:

- O ingresso como discente no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará;
- A experiência como bolsista no Programa de Monitoria na Universidade;
- A militância no Movimento Estudantil de Educação Física;
- A aproximação com a pesquisa no Estudo desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso e intitulado *“Análise da relação teoria-prática na disciplina Fundamentos e Métodos do Jogo no Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)”*;
- A atuação como docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.

Essas experiências, dentre outras, não só marcaram de maneira significativa o processo de aproximação com o objeto de estudo, como também contribuíram, em termos gerais, para a construção de minhas concepções de homem, de educação e sociedade.

Nesta aproximação, o confronto com inquietações, e incompreensões a cerca das lacunas, fragilidades e contribuições da formação de professores de Educação Física – expressas pelo trato destinado ao conteúdo das disciplinas, pelas críticas veiculadas por alunos e professores, que atribuíam ao currículo do CEDF/UEPA o papel de fator determinante das limitações do processo formativo, assim como pelas condições de oferecimento da formação em termos gerais – mobilizaram-me em direção à busca de explicações para tal questão.

O descontentamento com a realidade da formação de professores de Educação Física e com o lugar atribuído à educação na escala de prioridades dos diferentes governos, despertaram-me o ímpeto em procurar respostas para as problemáticas acerca deste tema, o que me levou a inserção no Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), como forma de participar e intervir nas disputas pela construção de um projeto de formação humana, de fato, comprometido com a superação das atuais relações sociais fundadas sob a égide do capital.

No âmbito específico da formação de professores de Educação Física, as discussões, debates e vivências nos espaços oportunizados pelo MEEF – à exemplo dos espaços de formação construídos pelo Centro Acadêmico do CEDF/UEPA, dos Encontros Nacionais dos Estudantes de Educação Física (ENEEF) e dos atos e manifestações públicas organizadas pelos estudantes – foram fundamentais para estreitar as relações e ampliar a compreensão em torno da formação profissional. Dentre tais momentos destaco a participação como representante do corpo discente no processo de reformulação curricular que resultou no projeto político-pedagógico (PPP) atualmente vigente no referido curso e instituição.

Com o acúmulo, decorrente das discussões e debates que participei, as inquietações e curiosidades manifestadas até então como discente na graduação, encontraram solo fértil quando do meu ingresso na carreira docente no CEDF/UEPA – Campus VII. As inseguranças, as expectativas e responsabilidades deslocaram-se, nesse momento, da condição de discente (militante do MEEF) membro da comissão de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de formação de professores Educação Física, para a de docente responsável em contribuir, de maneira efetiva e continua, com a materialização e constante avaliação da proposta de formação em questão.

Essa nova condição ofereceu (e tem oferecido) a oportunidade de experimentar e visualizar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física a partir de sua “dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação” (SILVA, 2003, p. 29). A ideia de materialidade curricular chamou minha atenção para a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no CEDF/UEPA, o discurso de docentes e discentes que reivindicavam certo descompasso entre a proposta pedagógica que deveria orientar a formação, isto é, a

Licenciatura de caráter ampliado, e a sua real efetivação considerada com base nas demandas emanadas da relação entre formação profissional e mercado de trabalho.

A sensibilidade às experiências empíricas supracitadas acabou por evidenciar que a gênese do processo de construção da relação sujeito-objeto, não esteve desarticulada da problemática e da questão-problema, e muito menos do horizonte intelectual² assumido pela pesquisa a partir da compreensão de sua função social no âmbito da educação/Educação Física e seus vínculos com determinada concepção de mundo e sociedade.

Esse entendimento me possibilitou perceber que, com a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) em 31 de março de 2004, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser pressionadas para atendimento do novo ordenamento legal para área, o que provocou processos de reformulações curriculares em todo o território nacional, marcando rupturas, resistências, retrocessos e continuidades no próprio modo de compreender e construir o currículo de formação de professores de Educação Física. Nesse processo, questões como: a identidade profissional, o objeto de estudo, a compreensão do conhecimento identificador da área e o modo de organizá-lo, são aspectos constantemente disputados por interesses norteadores de diferentes propostas para a formação docente na área da Educação Física.

Com base nas lacunas e contradições apresentadas pelo novo ordenamento legal, a defesa da Licenciatura Ampliada³ como concepção de formação de professores de Educação Física sustentada em estudos desenvolvidos por Nozaki (2004), Alves (2005), Santos Júnior (2005), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Dias (2011), Morschbacher (2012), Grupos de pesquisa (à exemplo da LEPEL/UFBA⁴), movimentos sociais (MEFF e MNCR⁵), ganha espaço em alguns Cursos de Educação Física no Brasil que, pautados na autonomia didático-científica da Universidade, optam via conteúdo de seus Projetos Político-Pedagógicos, por esta proposta de formação, estendendo o enfrentamento entre os projetos

² Horizonte, perspectiva, ponto de vista, campo de visibilidade: estas metáforas óticas não devem evidentemente ser compreendidas em um sentido literal; simplesmente elas permitem colocar em evidência que o conhecimento, o saber (“a visão”) estão estreitamente ligados à posição social (“altura”) do observador científico (LÖWY, 2009, p. 124).

³ O termo Licenciatura Ampliada ou Licenciatura de caráter ampliado são utilizados aqui como expressões, referentes a uma mesma concepção de formação profissional.

⁴ Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

⁵ Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física.

antagônicos de formação em Educação Física, para o âmbito dos processos de reformulação curriculares dos referidos Cursos.

Este cenário, associado às hipóteses de diversos (des)entendimentos a respeito tanto dos dispositivos legais, das incompreensões das concepções de Licenciatura em vigor nos Cursos de Educação Física no Brasil, ofereceu indicativos de diferentes formas de apropriação dos Projetos Político-Pedagógicos (pelas instituições) e do trabalho pedagógico (pelos professores), atribuindo ao estudo aqui proposto, importância particular ao tomar a necessidade, dos Cursos de Formação Superior no Brasil, apreenderem os nexos e determinações existentes entre concepção de Formação de Professores de Educação Física e Trabalho Pedagógico no capitalismo contemporâneo.

Isso fica ainda mais evidente quando: atestamos a carência de pesquisas científicas (Dissertações e teses) sobre as experiências curriculares desenvolvidas na formação de professores de Educação Física com base na Licenciatura de caráter ampliado após a instituição das DCNEF de 2004 e a carência de informações que possibilitem uma avaliação profunda do processo de materialização curricular vivenciado por Cursos que declaradamente optaram por esta concepção de formação, a exemplo do CEDF/UEPA, o qual anuncia explicitamente em seu Projeto Político Pedagógico a sua opção por uma Licenciatura de caráter ampliado.

Diante destas constatações, chamou-me atenção a relação entre as ações docentes e o Projeto Político-Pedagógico orientado pela concepção de Licenciatura Ampliada, no intuito de identificar os elementos necessários para a explicação dos limites, a priori, atribuídos a proposta de formação em questão, bem como as possibilidades que permeiam a experiência desenvolvida pelo CEDF/UEPA.

O processo de reflexão entorno da implementação curricular, colocou-me diante de uma questão fundamental para a delimitação do objeto de estudo, qual seja: que dimensão do processo de formação pautado na concepção de Licenciatura Ampliada seria o foco central da investigação? A pesquisa? Ou ensino? Os discentes? Ou os professores a partir do exercício da docência? Mas o que é docência? Não seria essa uma categoria um tanto genérica? Por fim, não se tratava de uma simples escolha, mas dos critérios que expressariam a intencionalidade do estudo.

Com base em todo o acúmulo já mencionado e na condição atual de docente do referido Curso, fiz a opção pela organização do trabalho pedagógico docente compreendendo-o como o momento em que os professores se confrontam com determinações de diferentes naturezas no processo de organização do ensino-aprendizagem na formação inicial em Educação Física.

Na busca de explicações para as inquietações como docente do CEDF/UEPA, assim como para as hipóteses traçadas em torno da relação entre o trabalho pedagógico e a concepção de formação compreendida como Licenciatura Ampliada, surgiu a seguinte pergunta-problema: *Quais os limites, contradições e possibilidades da organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA diante da opção pela concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado?*

Entendendo o trabalho pedagógico como uma dos aspectos que contribuem para materialização de determinada concepção de formação de professores, principalmente se considerarmos a relação, consciente ou inconscientemente concebida, entre o singular (o trabalho pedagógico docente no CEDF/UEPA), o particular (a formação de professores de Educação Física no Brasil) e o geral (o trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo), busquei elementos que possibilitassem a visão de totalidade do objeto estudado com base nas seguintes questões norteadoras:

- Quais as regularidades e contradições na organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA?
- Quais as mediações estabelecidas entre a organização do trabalho pedagógico dos professores e a concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado no CEDF/UEPA?
- Quais os desafios e possibilidades no âmbito da organização do trabalho docente frente à concepção de Licenciatura de caráter ampliado no CEDF/UEPA?

A lógica que permeou a definição dos questionamentos considerou que o trabalho pedagógico como modalidade particular de trabalho não se encontra livre das determinações tanto do modo, quanto das relações de produção desenvolvidas no contexto mais amplo do mundo do trabalho.

Sendo assim, o estudo objetivou centralmente analisar a organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA no intuito de identificar os limites, contradições

e possibilidades estabelecidas frente à concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado, apreendendo as mediações existentes entre o trabalho pedagógico e a materialização do Projeto Político-Pedagógico deste Curso, tomando os professores como sujeitos do processo e situando-os na totalidade que compreende as relações de produção estabelecidas no mundo do trabalho capitalista. Para tanto, procurou-se:

- Identificar os limites e contradições da organização do trabalho pedagógico frente à concepção de formação orientada para a Licenciatura de Caráter ampliado no CEDF/UEPA;
- Apreender as mediações entre a organização do trabalho pedagógico e a concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado no CEDF/UEPA;
- Apontar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico desenvolvido no CEDF/UEPA frente à concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado.

Com base na finalidade central e nos objetivos específicos supracitados, o texto foi organizado em 5 momentos. Dentre estes, inicialmente buscou-se delimitar e apresentar o método e os procedimentos metodológicos, compreendendo-os como o momento no qual se define a “bússola” (método) que foi utilizada, bem como o percurso e os instrumentos usados ao longo da investigação.

Em seguida adentra-se a discussão entorno do trabalho, buscando apreender as suas características e especificidades como categoria ontológica, considerando ser este elemento fundamental para se apreender a dinâmica interna do objeto de estudo. Destaca-se dentre suas especificidades ontológicas o caráter de mediador na relação entre os homens e a natureza, dos homens entre si, a sua qualidade de unidade entre concepção e execução como dimensões de um mesmo processo, o seu atributo de ser o fundante da vida em sociedade como expressa Karl Marx (2011) em *O Capital* e a tradição marxista de um modo geral. Por conseguinte, procura-se apreender as determinações e especificidades do processo de trabalho no modo de produção capitalista, com destaque para a cisão entre concepção e execução, bem como para as metamorfoses sofridas por ele a partir da crise estrutural do capital deflagrada a partir dos últimos anos da década de 60.

No terceiro momento, apresenta-se a discussão da relação entre mundo do trabalho e os impactos na Formação de Professores de Educação Física no

intuito de identificar os nexos e determinações entre estes. Adota-se, como ponto de partida, a tese de Frigotto (2006) na defesa de ser esta uma relação mediata pelos interesses do modo de produção capitalista, o que implica a disputa entre projetos antagônicos no âmbito da formação de professores de Educação Física: o projeto da formação profissional fragmentada (Licenciatura versus Graduação/Bacharelado) e da formação unificada intitulada Licenciatura Ampliada (TAFFAREL, 2012; CRUZ, 2009; DIAS, 2011; SANTOS JUNIOR, 2005; BRITO NETO, 2009). Procurou-se identificar os fundamentos da concepção de formação pautada na Licenciatura de caráter ampliado, bem como as implicações para a organização do trabalho pedagógico docente na formação de professores de Educação Física.

No quarto momento apresenta-se a organização do trabalho pedagógico (OTP) no CEDF/UEPA a partir da análise realizada entorno das entrevistas realizadas com os 11 docentes participantes do estudo e dos documentos utilizados como fontes de informações da investigação. Dentre os aspectos priorizados encontram-se: a organização administrativa, o perfil dos professores participantes da pesquisa e o projeto político-pedagógico do CEDF/UEPA, bem como os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico docente nas disciplinas ministradas por estes, quais sejam: planejamento do ensino, o trato com o conhecimento, os objetivos de ensino e a avaliação da aprendizagem.

Por fim, apresenta-se a síntese dos desafios identificados na organização do trabalho pedagógico do CEDF/UEPA, perspectivando as possibilidades como propriedades que constituem as contradições existentes no processo da OTP no referido Curso e Instituição.

1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2002, p. 17).

A reafirmação da importância da investigação científica, expressa no enunciado de Karel Kosik (2002), como atividade imprescindível ao processo de apreensão do real, define a posição aqui assumida diante de compreensões que tomam como pressupostos absolutos a impossibilidade do conhecimento. Contrariando, a essas compreensões compartilho do ponto de vista assentado no conhecimento não só como uma possibilidade, mas como uma necessidade inerente ao processo de transformação da realidade⁶.

Partimos do pressuposto que a aparência fenomênica do concreto, não corresponde imediatamente a sua essência e, portanto, à realidade pensada, pois

a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se produzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente (KOSIK, 2002, p. 14).

Tomar a relação mediata entre aparência e essência como um dos princípios epistemológicos no modo de abordar e analisar o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que, ratifica a possibilidade de apreensão do real como totalidade⁷, assume nesse estudo o caráter de oposição a onda irracionalista alimentada pelo paradigma pós-moderno ao advogar o “desprezo pela dimensão ontológica do real que faz com que determinadas teorias sociais não consigam ultrapassar a superfície aparente dos fenômenos societários, escapando-lhes a integralidade do seu ser social” (EVANGELISTA, 2002, p. 35).

⁶ [...] a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-la) [...] (KOSIK, 2002, p. 44).

⁷ A totalidade como uma das categorias centrais nas análises desenvolvidas nesse estudo, significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 2002, p. 44).

O pensamento pós-moderno inicialmente relacionado às questões estéticas e arquitetônicas, tem sua origem na década de 70 e desde então vem tendo uma crescente difusão nos mais variados âmbitos da vida social, pautando-se principalmente na crítica aos princípios e valores que nortearam o período compreendido como a modernidade. No âmbito da ciência, sustenta-se na tese da “crise de paradigmas” decorrentes das mudanças por que passou a sociedade nas últimas décadas. Segundo os pós-modernos,

A capacidade de representação da razão humana estaria se esvaziando progressivamente. Estaríamos diante do predomínio de um princípio esvaziador que atuaria em todas as esferas do mundo e da sociedade moderna, envolvendo suas instituições e suas formas simbólicas e imaginárias. Assim, por exemplo, estariam se processando a desreferencialização do real, a desmaterialização da economia, a desestetização da arte, a desconstrução da filosofia, a despolitização da sociedade e a dessubstancialização do sujeito. Ou seja, tudo o que existe estaria marcado pela efemeridade, pela fragmentação, pelo descentramento, pela indeterminação, pela descontinuidade, pelo ecletismo das diferenças e pelo caos paradoxal (EVANGELISTA, 2001, p. 30).

Contrariando essa perspectiva, reafirma-se nesta investigação o marxismo como filosofia e o materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento que possibilita a apreensão do movimento do real a partir de sua materialidade histórica. Aqui o método, assume o caráter de dimensão epistemológica teleologicamente orientada por convicções político-filosóficas que sustentam determinada concepção da realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui anunciada, pauta-se no materialismo histórico-dialético entendendo esse como uma concepção de mundo, um método de análise e uma práxis (FRIGOTTO, 2008). Como concepção de mundo, baseia-se na premissa de que “a produção de ideias, de representações e da consciência está no princípio, diretamente vinculada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2006, p. 52). Como método de análise compreende três graus: a) minuciosa apropriação da matéria; b) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e c) investigação da coerência interna (KOSIK, 2002, p.37). Por outro lado o materialismo histórico e dialético enquanto uma práxis, “[...] expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2008, p. 81).

Com base no exposto, concepção, método e práxis, são dimensões de um mesmo modo de apreender o movimento complexo, dinâmico e contraditório decorrente da relação entre singularidade, particularidade e totalidade no trato com o objeto. Com o objeto delimitado, pergunta-se como conhecê-lo? Insere-se aqui a necessidade do método como o percurso adotado no processo do conhecimento.

Marx (2008), em *Contribuição à crítica da economia política*, diferencia o que é da ordem da realidade do fenômeno estudado, do que é do campo do pensamento. No método da economia política clássica: inicia-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a propriedades mais simples. Para Marx (2008, p. 258), “Chegando a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com o concreto, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

Com base nesta lógica, o concreto é concreto por que é síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008). Entendendo estas como traços relativos aos aspectos constitutivos da realidade, é que nos deparamos com a relação quantidade-qualidade como dimensão da natureza do objeto investigado. Como o materialismo histórico-dialético compreende esta relação?

Alguns estudos sobre a formação de professores de Educação Física, fundados sob os parâmetros teórico-metodológicos dessa teoria do conhecimento, têm sido caracterizados como pesquisas qualitativas associando tal afirmativa tanto a natureza do objeto estudado, quanto à especificidade das técnicas adotadas na operacionalização da investigação. Dentre esses: Treptow (2008), Coelho (2010), Aranha (2011), entre outros. Tal constatação não estaria contrariando o entendimento do objeto como resultado da totalidade de aspectos que o constituem e afirmando uma falsa dicotomia epistemológica no processo do conhecimento?

Para Gamboa (2009), seria preciso outros elementos do processo científico para uma resposta a essa questão. Por outro lado esse afirma que

Em relação às categorias quantidade-qualidade, as pesquisas com enfoque dialético, no que se refere às técnicas, geralmente utilizam as historiográficas, tratando as dimensões quantitativas e qualitativas dentro do princípio do movimento. Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, [...], de tal

maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra (GAMBOA, 2009, p. 105)

Esta relação é a expressão fundamental da lei da dialética correspondente à passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, de acordo com esta “os fenômenos se distinguem pela sua *qualidade*, isto é, pelo conjunto de propriedades que o caracterizam, [...] a quantidade caracteriza o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento das propriedades que lhe são inerentes” (TRIVIÑOS, 2009, p. 65-66). Assim como Gamboa (2009), Triviños (2009) também ressalta a ligação dessas dimensões entre si.

Diante da (inter)relação quantidade-qualidade como propriedade epistemológica do materialismo histórico-dialético. Optou-se em não caracterizar a pesquisa a partir desse “falso dualismo” (GAMBOA, 2009), respaldando-se no caráter de interdependência entre quantidade-qualidade como característica constitutiva da natureza do método supracitado, o que expressa as escolhas entorno dos procedimentos metodológicos correspondentes à operacionalização da pesquisa.

Neste sentido, a investigação assumiu o caráter de pesquisa documental e de campo. Considerando-se a variedade de definições atribuídas aos estudos que utilizam documentos como fonte de coleta e construção das informações alvo da análise, assim como a multiplicidade de compreensões entorno do próprio termo “documento”, optou-se aqui pelo entendimento de pesquisa documental como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) compreendidos como registros que ainda não receberam tratamento científico, caracterizando-os como fonte primária de informação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Associada ao seu caráter documental, o perfil de pesquisa de campo também incorporado pelo estudo, justifica-se devido à necessidade do pesquisador “buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2007, p. 68). Nesse caso, tal procedimento foi operacionalizado por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) aplicadas à 11 professores do CEDF/UEPA visando às informações sobre a organização do trabalho pedagógico em suas respectivas disciplinas.

A opção pela entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 2009) como técnica de coleta e construção dos dados explica-se pela aproximação com o método principalmente no que diz respeito às possibilidades oferecidas pela interação sujeito-objeto como produtora de informações. De acordo com Triviños (2009), esse tipo de entrevista inicia com perguntas básicas, sustentadas em hipóteses, relacionadas à pesquisa, realizando-se posteriormente, várias perguntas, produto de novas teorias originadas à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Esta fase da pesquisa foi desenvolvida, nas dependências da Universidade do Estado Pará após concessão de autorização pela instituição para realização do estudo, sendo em sua maior parte realizada nos espaços do CEDF/UEPA (Salas de aula e Laboratório de Exercício Resistido – espaços indicados pelos próprios professores participantes do estudo), sendo apenas um dos participantes entrevistado em sala de aula do Campus II - UEPA. Considerou-se para tanto os aspectos éticos apontados pelas diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos na Resolução CNS Nº 466. Dentre estes se destaca: o respeito aos participantes, a ponderação entre riscos e benefícios aos participantes, a garantia de que danos previsíveis seriam evitados, a relevância social da pesquisa.

Adotou-se o procedimento de se esclarecer o estudo aos participantes, disponibilizando a estes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) contendo os objetivos e procedimentos adotados, a garantia e manutenção do sigilo da identidade, bem como assegurando a plena garantia de liberdade dos participantes da pesquisa retirar os seus consentimentos em qualquer momento da pesquisa. Os Termos de Consentimento foram assinados anteriormente a realização das entrevistas, sendo estas transcritas e devolvidas aos participantes no intuito realizarem a etapa de validação (momento em que estes puderam acrescentar, excluir ou modificar o conteúdo das entrevistas). As orientações para validação (ANEXO A) foram realizadas nos momentos de esclarecimentos sobre a pesquisa e por via do protocolo adotado por Aguiar (2009) anexado às transcrições e entregues aos participantes que tiveram uma semana para retornarem o material.

Como critérios de seleção dos professores participantes da pesquisa, foram priorizados aqueles que: 1) estavam ministrando disciplina(s) das áreas⁸ das

⁸ As referidas áreas do conhecimento foram selecionadas considerando a estrutura e organização curricular disponível no Projeto Político-Pedagógico do Curso

ciências biológicas e da saúde, das ciências sociais, humanas e da educação⁹ e dos conhecimentos clássicos da Educação Física no CEDF/UEPA (Campus III – Belém/PA); e 2) manifestaram aceitação e disponibilidade, em participar do estudo. Do total de 47 docentes lotados no CEDF/UEPA, 28 ministravam alguma disciplina que compõe às áreas de conhecimento indicadas para este estudo, no entanto, quando associado aos critérios de seleção, apenas 11 professores corresponderam aos parâmetros estabelecidos, com destaque, principalmente, para o aspecto da disponibilidade para concessão da entrevista, haja vista as dificuldades encontradas junto aos professores que se abstiveram de participar por marcarem várias vezes a concessão da entrevista, porém nunca compareceram.

Em relação a opção pelo Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (Campus de Belém) como lócus da pesquisa, considerou-se o fato de ser este o pioneiro no oferecimento da formação em Educação Física no estado, bem como ser o Curso, que no âmbito da formação de professores de Educação Física, oferta a maior quantidade de vagas (incluindo o PARFOR e os 5 municípios no qual encontra-se instalado) dentre as IES do estado e por fim ser um dos Cursos que explicita o posicionamento via conteúdo de seu PPP pela concepção de formação concebida como Licenciatura de caráter ampliado.

Além do conteúdo oral fornecido pelas entrevistas semiestruturadas realizada com os docentes, foram utilizados como fonte de construção dos dados os Projetos Político-Pedagógicos do CEDF/UEPA, Projeto Político Institucional, Estatuto e Regimento da UEPA, Resoluções de Lotação docente, Regimentos Eleitorais dos órgãos deliberativos e executivos, Planos de Ensino de disciplinas, dentre outros disponíveis na página *online* da instituição.

As entrevistas realizadas em campo, assim como os documentos utilizados como fonte de informação foram analisados com base na hermenêutica dialética (MINAYO, 2013). De acordo com esta proposta de análise a interpretação é assentada sob as Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas ou de conteúdo. As primeiras compreendidas como aquelas “capazes de desvendar as relações mais abstratas e mediadoras para a parte contextual” e as últimas são “criadas a partir do

⁹ Das componentes curriculares da área de ciências humanas, sociais e da educação, foi priorizado apenas as disciplinas relacionadas aos conhecimentos aplicados à Educação Física, como: os Fundamentos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e a didática.

material de campo, contendo e expressando relações e representações típicas e específicas do grupo em questão” (MINAYO, 2013, p. 355).

Nesta perspectiva, as Categorias Analíticas priorizadas no estudo aqui em questão, foram incorporadas a partir da dialética materialista histórica, sendo elas: realidade, contradição, mediação e possibilidade (CHEPTULIN, 2004). As Categorias Empíricas ou de conteúdo delineadas a partir dos dados construídos em campo correspondem: 1) Organização do processo de trabalho na Universidade e no CEDF/UEPA e 2) Organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA. Cada uma dessas categorias desdobram-se em outras subcategorias, apresentadas com maior detalhe no capítulo relacionado às análises.

Delimitadas as categorias a operacionalização é dividida em dois momentos da análise, compostos, cada um destes, por outros procedimentos que delineiam a totalidade do processo de apreciação do material estudado. O primeiro momento constitui aquele no qual,

a partir dos dados colhidos e acumulados o investigador se volta para os fundamentos das teorias que fizeram parte da elaboração dos conceitos iniciais na fase exploratória, para pôr em dúvida ideias evidentes anteriormente e para verificar em que medida o momento pós-trabalho de campo lhe exige aprofundamento de outros temas. Assim o pesquisador constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento antigo (proveniente da fase exploratória) que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração do momento presente. O novo contém o antigo, incluindo-o numa nova perspectiva (MINAYO, 2013, p. 355-356).

De acordo a perspectiva hermenêutica dialética de Minayo (2013), o segundo momento compreende as fases de: 1) Ordenação e, 2) classificação dos dados.

- 1 Ordenação dos dados, no intuito de obter o mapa horizontal das informações construídas em campo, esta fase inclui: a) transcrição das entrevistas, b) leitura do material, c) organização e ordenamento das informações, o que de certa maneira já indica um início de classificação.
- 2 Classificação de dados envolve as seguintes etapas: leitura horizontal e exaustiva dos textos, leitura transversal, análise final e comunicação dos dados da pesquisa.

Para fundamentar a análise das informações coletadas e construídas respectivamente nos documentos e em campo, vejamos inicialmente o primeiro dos

momentos destinados à organização deste trabalho, isto é, a discussão a partir tanto da teoria marxiana, quanto das contribuições da tradição marxista sobre a categoria trabalho como atividade fundante do ser social.

2 DO TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA EM MARX AO TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

*“Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
(Lucio Barbosa)*

A música “Cidadão” de autoria de Lúcio Barbosa, interpretada na voz de Zé Geraldo anuncia o assunto de que trata este capítulo: o trabalho como mecanismo mediador do homem com o mundo e a particularidade assumida por esse processo no modo de produção capitalista. Para tanto, a organização do presente texto enfrentou dois desafios que perpassam a discussão do trabalho como elemento fundamental para se compreender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física no contexto da sociedade contemporânea, quais sejam: 1) identificar as particularidades da compreensão ontológica de trabalho em Marx; 2) Apreender as características e peculiaridades da atividade laboral no modo de produção capitalista, bem como as mutações sofridas pelo processo de trabalho no contexto da crise estrutural do capital no intuito de explicar as implicações desta para a organização do trabalho de um modo geral e em particular para o trabalho dos professores de Educação Física neste início do século XXI.

Nesse sentido, buscou-se primeiramente discutir a ontologia do trabalho, a partir, das elaborações do próprio Marx (2011), no intuito de apreender as distinções e a lógica interna presente na definição ontológica de trabalho na perspectiva marxiana, bem como o seu papel no processo de constituição do ser social.

Em seguida objetivou-se apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as alterações pelas quais passaram os processos de trabalho prioritariamente no âmbito do modo de produção capitalista nas últimas quatro décadas.

2.1. O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA EM MARX

As motivações envolvidas na definição do “*por onde começar*”, sustentam-se na necessidade de se adentrar a essência do trabalho como categoria ontológica, procurando subsídios que contribuam para se apreender seus elementos constitutivos a partir das proposições tanto da filosofia marxiana, quanto da tradição marxista construída entorno das elaborações de Karl Marx, devido ao caráter de centralidade atribuído a esta categoria, entendida nos marcos desta teoria, como atividade fundante do ser social – e, portanto, da vida em sociedade.

Como ponto de partida, tomou-se como referência a concepção ontológica de trabalho expressa por Marx nos escritos de *O Capital* como bem anuncia a célebre passagem:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, p. 211, 2011).

A compreensão de Marx toma o trabalho como uma ação que em essência caracteriza-se pela mediação estabelecida entre homem e natureza, ao passo que o primeiro, no intuito de atender suas necessidades, modifica ou transforma a última e nesse processo também altera a sua própria natureza. Explicitando ainda mais esse intercâmbio, destacam-se três elementos componentes do processo de trabalho, são eles: “1) a atividade adequada a um fim. Isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; e 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 2011, p. 2012).

Fica evidente, a partir da influência mútua entre os componentes do processo de trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que se coloca como a

força impulsionadora da ação, assume a característica de objeto ao qual o trabalho incide por meio de um processo dialético de realização e autorealização humana. Nesse sentido, na compreensão ontológica de trabalho em Marx, um mesmo elemento pode vir a desempenhar mais de uma função num movimento que se estabelece na relação entre:

- Sujeito – que na ação se confronta com a natureza condicionando-a e sofrendo seus condicionamentos, sendo nesse sentido também produto do processo de trabalho;
- Instrumentos – também produtos e, portanto, objetos de trabalho em momentos anteriores;
- Objeto – responsável, também, no decorrer do processo pelas determinações que orientam a ação e, portanto, condicionante do sujeito.

Um aspecto interessante a ser notado nesta compreensão, se refere à expressão “intercâmbio material” (MARX, 2011), o que assenta no plano da materialidade a natureza ontológica da interação estabelecida entre homem e natureza ao longo de sua teoria. Todavia, ao se considerar os componentes do processo de trabalho, pode-se concluir que a dimensão material sobre a qual é erguida esta mediação, possui propriedades distintas, pois a materialidade decorrente da humanização difere daquela situada no âmbito da natureza, visto que a primeira é fruto de construção humana e a segunda é uma materialidade em si mesma (LESSA, 2007).

Essa diferença é ratificada pela dimensão abstrata envolvida na ação que, ao concluir-se, materializa no produto qualidades antes inexistente. “O que remete a uma dimensão fundamental da subjetividade do ser, à dimensão teleológica” (ANTUNES, 2008, p. 143).

Neste aspecto, Marx expressa o caráter integral de sua compreensão ontológica de trabalho, pois

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções [...]. [...] o homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual (MARX, 1988, p.101 apud SANTOS, 2013, p. 77).

Essa integralidade que consiste, em essência, a compreensão ontológica do processo de trabalho, e que possui seu substrato material na conexão existente

entre a totalidade dos órgãos do corpo humano, é explicada pelos conceitos de prévia-ideação e objetivação (LESSA; TONET, 2008), e que se traduz em momentos constituintes da unidade entre pensar/planejar-agir/atuar, como particularidade do trabalho humano.

Com base no próprio Marx (2011), Lessa e Tonet (2008) compreendem que a transformação da natureza processada pelos homens é uma ação distinta daquelas realizadas por qualquer outro animal, tendo em vista que é a “capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, [...] a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana” (LESSA; TONET, 2008, p. 18)

Sendo referência para essa interpretação, Marx (2011) afirma que:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido (MARX, p. 2014, 2011).

Portanto, o trabalho configura uma unidade inseparável entre teleologia e causalidade (ANTUNES, 2008) expressa no ato de submeter à natureza às necessidades humanas, compreendendo-o como um processo em que o homem, objetiva e é objetivado no produto da atividade laborativa. O que está posto, portanto, traduz-se no próprio ato dos homens produzirem-se como seres humanos na medida em que o trabalho cria e reproduz o mundo dos homens.

Diante do exposto, é possível identificar na concepção ontológica de trabalho em Marx (2011), algumas características que atribuem à sua teoria um caráter particular e que sustentam a ideia dessa categoria como fundante do ser social, quais sejam: 1) o substrato material (o homem, os instrumentos, a natureza) sob a qual é erguida a concepção ontológica de trabalho, 2) a noção de movimento (relação dialética) existente no intercâmbio estabelecido entre os componentes do processo de trabalho, 3) a perspectiva de integralidade (totalidade) estabelecida pela unidade entre ideia (teleologia) e ação (causalidade) como dimensões constituintes e singulares do trabalho humano.

Contudo, o próprio Marx ao expressar a sua ideia geral de trabalho, ressalta o seu caráter o através do seguinte fragmento de *O Capital*:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2011, p. 218).

Ao tratar do processo de humanização, no texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1876), descreve o papel do trabalho a partir das modificações, ocasionadas por este na, constituição orgânica do homem primitivo, relatando que,

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades (ENGELS, 1876, p.1).

Nessa perspectiva, buscar compreender as transformações ocorridas no mundo dos homens, sem considerar o trabalho como o fundante dessa realidade, no mínimo é se centrar na aparência fenomênica e, portanto, no que Kosik (1976) denominou de o “mundo da pseudoconcreticidade¹⁰”. O próximo desafio, portanto, emerge da necessidade de se compreender as particularidades constituintes do processo de trabalho no modo de produção capitalista, bem como as mudanças que este vem sofrendo a partir das necessidades impostas pelo capital no intuito de sua reprodução.

2.2. A ESPECIFICIDADE DO PROCESSO DE TRABALHO SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Tendo em vista a compreensão otológica do trabalho em Marx, assim como o entendimento de que a ontologia se orienta para explicações referentes ao ser em si, isto é, do ser enquanto ser, neste caso do trabalho como trabalho; procurarei

¹⁰ Segundo Kosik (1976, p. 14), “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade”.

objetivar neste momento o caráter atribuído ao processo de trabalho assentando-o no “chão” da ordem social vigente, considerando as características assumidas por este processo sob a lógica do modo de produção capitalista.

Para tanto, assume-se a história como matriz científica (DANTAS JUNIOR; TAFFAREL, 2007), partindo-se do pressuposto que a gênese e o desenvolvimento da ordem social, fundada na produção mercantil capitalista, é (e vem sendo) fruto de condições e determinações acumuladas pelo conjunto das relações estabelecidas entre os homens nos diversos modos de produção ao longo do processo histórico.

Logo, surgem as seguintes indagações para o conhecimento historicamente acumulado: quais os principais elementos que contribuíram para a passagem da produção mercantil simples à produção mercantil capitalista? Quais as singularidades que distinguem o atual modo de produção de qualquer outro até então existente? Quais as implicações para o processo de trabalho?

Começando a responder tais questões, pode-se afirmar que dentre os principais condicionantes históricos que possibilitaram a passagem do modo de produção anterior para o capitalismo, destacam-se: tanto o surgimento de uma classe social que pudesse acumular riqueza para adquirir e tornar-se proprietária dos componentes do processo de trabalho (meios de produção e força de trabalho), quanto de uma classe detentora apenas de sua força de trabalho que em decorrência da mutação sofrida entorno das relações de trabalho passou a assumir ela mesmo o caráter de uma mercadoria, agora disponível para compra e venda (NETTO; BRAZ, 2008).

Os autores defensores da ideia acima, ao tratarem de forma didática e sem, no entanto, atribuírem contornos simplistas e/ou esquemáticos às questões centrais da economia política, ratificam que,

[...] quando até a força de trabalho se converte em mercadoria, está posta a possibilidade de mercantilizar o conjunto das relações sociais – isto é: não somente de introduzir a lógica mercantil (compra e venda) em todas as relações econômico-materiais mas, também, de generalizá-las às outras relações sociais. Nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais: as operações da compra e venda não se restringem a objetos e coisas – tudo é objeto de compra e venda, de artefatos materiais e cuidados humanos. O modo de produção capitalista universaliza a relação mercantil. É nesse sentido que estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias. (NETTO; BRAZ, p. 85).

Quanto a isso e no intuito de apreender o processo de constituição do valor na sociedade burguesa, Marx (2008) é categórico ao afirmar que num primeiro momento, a riqueza da sociedade capitalista se expressa no enorme acúmulo de mercadorias, sendo essa em si a configuração básica dessa riqueza. Segundo este, como fruto do trabalho, essa forma elementar da riqueza carrega consigo propriedades inerentes a sua constituição que decorrem das finalidades objetivadas ao atendimento de necessidades humanas, dentre essas propriedades, situam-se: o seu atributo como valor-de-uso e valor-de-troca.

No intuito de explicar esse processo, Marx (2011), destaca o duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria, pois “na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca” (MARX, 2011, p. 220). Logo, pode-se concluir que “a mercadoria é uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 80).

Aqui emergem dois conceitos importantes para se compreender a natureza do trabalho no processo de produção mercantil capitalista, pois se nesse novo cenário a força de trabalho, portanto, o trabalho humano, passa assumir também o atributo de ser ele mesmo uma mercadoria, como pensar estas duas propriedades, quais sejam, o valor de uso e o valor de troca, quando associado à própria atividade laboral como mercadoria?

No intuito de responder tal questão, vejamos a definição de valor de uso e valor de troca. Na compreensão marxiana o que faz de uma coisa um valor de uso é a sua utilidade, portanto o valor-de-uso do trabalho como uma mercadoria corresponde a sua orientação para o atendimento de determinada necessidade humana, tendo em vista que o valor-de-uso só se realiza com o consumo da mercadoria, neste caso a utilização da força de trabalho. Já no que concerne ao “valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 2011, p. 58). Logo o valor-de-troca do trabalho como uma mercadoria específica, corresponde justamente à quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção e reprodução da força de trabalho.

De posse dos conceitos de valor-de-uso e de valor-de-troca como propriedades constituintes da unidade básica da riqueza no modo de produção

capitalista, vejamos a resposta de como isso se expressa quando tomamos o trabalho como uma mercadoria. Antes de tudo, cabe uma ressalva no que tange a relação entre essas duas dimensões quando consideramos o processo da troca de mercadorias, isto é, a independência de seu valor-de-troca do seu valor de uso, que confere apenas o atributo de artigo decorrente do trabalho humano, evidenciado neste aspecto o valor das mercadorias.

Partindo do exposto, tem-se que o valor-de-uso da força de trabalho reside na sua capacidade em satisfazer intencionalidades e isto está diretamente relacionado à especificidade do conteúdo atribuído a atividade laboral, por outro lado, ao se abrir mão do seu valor-de-uso no processo de venda da força de trabalho (transformação em mercadoria), resta ao trabalhador apenas a compreensão desta como produto de trabalho, elevando a quantidade de trabalho socialmente despendida para se chegar a este produto, o critério determinante do valor da mercadoria-força de trabalho.

Esta conclusão fica patente quando Marx (2011) responde ao problema de como se determina o valor da força de trabalho como um tipo particular de mercadoria. Diz ele:

O valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução. Enquanto valor, a força de trabalho representa apenas determinada quantidade de trabalho social médio nela incorporado. Não é mais que a aptidão do indivíduo vivo. A produção dela pressupõe a existência deste. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua manutenção ou reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, o o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor (MARX, 2011, p. 200-201).

Acrescenta-se a esta questão outra particularidade, talvez a mais fundamental, em virtude de estar associada ao caráter atribuído ao trabalho no capitalismo, isto é, a sua capacidade de gerar excedente de valor ao capitalista, excesso esse denominado por Marx (2011) em *O Capital* de mais-valia. Neste processo “o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode receber um sem transferir o outro” (MARX, 2011, p. 227), quando isso ocorre está posto as condições

para a extração do trabalho não pago (mas-valia) tendo em vista que o valor-de-uso do trabalho-mercadoria deixou de pertencer ao vendedor e passou a ser propriedade do capitalista que procurará utilizá-la com a finalidade de produzir valor mais elevado frente ao conjunto dos valores gastos com meios de produção e com o próprio trabalho. (MARX, 2011).

Este processo de alienação (estranhamento) do trabalhador frente ao processo e produto de seu trabalho, promovido a partir da transformação do trabalho em mercadoria, torna o trabalho capitalista desprovido de sentido como categoria ontológica e o que antes era o fundamento do ser social torna-se trabalho coisificado e escravizado pela busca crescente de produção de valor no processo global de acumulação de capital.

Com base nas considerações sobre os contornos adquiridos pelo trabalho no modo de produção capitalista, e retomando o desafio proposto para este capítulo, pergunta-se: Hoje, qual a realidade do trabalho, tendo em vista as mudanças processadas como estratégia de recomposição do capital diante de sua crise estrutural? Esta é a discussão que traçaremos a seguir.

2.3 AS METAMORFOSES DO MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A REAFIRMAÇÃO DA CENTRALIDADE DO TRABALHO

No intuito de assinalar as transformações pelas quais tem passado o processo de trabalho nas últimas décadas, delimitou-se aqui, como ponto de partida o cenário apresentado em fins da década de 60 e início de 70, momento no qual eclode, a maior crise já vivida pelo modo de produção capitalista ao longo de sua história (ANTUNES, 2005, 2008, 2009; FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b; NETTO; BRAZ, 2008; NETTO, 2012), o que de certa forma vem impactando profundamente o mundo do trabalho em decorrência das novas formas de organização do processo produtivo orientado para as necessidades de recomposição e reprodução do capital.

Essa delimitação temporal vai ao encontro da necessidade de identificação dos condicionantes existentes na relação entre o contexto político-econômico, as novas exigências atribuídas à atividade laborativa e a formação dos trabalhadores de um modo geral e, em particular, dos professores de Educação Física (que

veremos no próximo capítulo), na dinâmica do modo de produção nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

A caracterização sobre o momento histórico, vivenciado por nós, coloca-nos diante das reflexões desenvolvidas por Bertolt Brecht (ano), em seu poema intitulado “Aos que virão depois de nós”. Em seus versos, o dramaturgo e poeta alemão nos motiva a pensar sobre “Que tempos são esses?”, como podemos observar no fragmento a seguir:

Eu vivo em tempos sombrios.
 Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez,
 uma testa sem rugas é sinal de indiferença.
 Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia.
 Que tempos são esses, quando
 falar sobre flores é quase um crime.
 Pois significa silenciar sobre tanta injustiça? (Bertolt Brecht)

A atualidade de seus versos se confirma na medida em que estes estabelecem ponte com o presente e possibilitam o exercício da reflexão e do questionamento da realidade atual. Que tempos são esses onde a humanidade tornou-se exceção em decorrência da intensificação cada vez mais generalizada da barbárie? Que momento histórico é este onde falar do trabalho como realização humana significa entrar em confronto com a sua atual configuração como atividade cada vez mais esvaziada de sentido e geradora de sofrimento?

Diante de tais questionamentos, são vários os intelectuais que advogam, reconhecem e explicam a crise estrutural do capital, como uma realidade do capitalismo contemporâneo. No entanto, a menção constante às análises desenvolvidas pelo filósofo húngaro István Mészáros (2005, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b) coloca-o como um dos principais referenciais para se entender as especificidades e a magnitude da crise do capitalismo no contexto atual. Para, Mészáros (2005, p. 73),

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para satisfação humana são insensivelmente negados à maioria esmagadora da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, e conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva* (IDEM, grifo do autor).

Essas contradições, decorrentes das leis que determinam a dinâmica interna de reprodução do capitalismo contemporâneo, desencadearam, nas últimas décadas, a maior crise gerada pela contradição estrutural do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Para o autor supracitado, o que caracteriza uma crise estrutural, diferenciando-a das crises cíclicas inerentes ao modo de produção capitalista, é o fato de suas implicações afetarem “a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 71).

A crise de hoje difere-se particularmente em quatro aspectos fundamentais:

1. seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. seu *alcance* é, de fato, *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
3. sua *escala de tempo* é extensa, contínua – se preferir *permanente* – em lugar de limitada e *cíclica*, como foram todas as crises anteriores do capital; e
4. em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria - agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições – perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796).

Nesse sentido, priorizar as mudanças, que vem ocorrendo no mundo do trabalho desde a década de 70, coloca as intencionalidades até aqui anunciadas, diante da necessidade de se procurar explicações para a própria gênese da crise estrutural do capitalismo contemporâneo e, portanto, em um primeiro momento, de se assimilar a própria crise do Estado de Bem-estar social e dos padrões de produção que condicionavam o processo de trabalho até fins dos anos 60 e início dos 70, assim como o seu desdobramento ao longo das décadas seguintes.

O Estado de bem-estar social¹¹, enquanto estratégia de recomposição do capital, perante a grande crise dos anos 30, consolidou-se durante os anos de 1950

¹¹ Vale ressaltar que, para maioria dos países da periferia do capitalismo central, dentre os quais o Brasil, o modelo econômico fundado sob a política do estado de bem-estar não passou de ilusão

e início dos 60, gerando altas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados. Este modelo de organização político-econômica, também conhecido como “liberalismo embutido” (HARVEY, 2011) tem sua peculiaridade, antes de tudo, na intervenção ativa do Estado na economia, estabelecendo padrões para salário social e construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução, etc.) (HARVEY, 2011).

Em outros termos, neste cenário denominado por Netto (2008) como os “anos dourados da economia imperialista” – frente à conjuntura econômica impulsionada pelas medidas adotadas pelo capital como estratégia para sua recomposição frente a crise de 29 – a intervenção do Estado na economia via utilização do fundo público em áreas sociais, dentre as quais a educação, traduz-se no compromisso com o financiamento dos custos da reprodução da força de trabalho, o que de certa maneira desonera o grande capital que passa a investir crescentemente em desenvolvimento tecnológico (NETTO, 2008), provocando um processo de reorganização nos padrões da produção e portanto no processo de trabalho.

Esta nova forma de organização da atividade laboral pós-crise de 29, sustentou-se no modelo Taylorista/Fordista, que compreendeu duas fases: a primeira que vai até 1930 e caracteriza-se por um cenário onde prevalecia “grandes fábricas, decomposição de tarefas na perspectiva taylorista, mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a concepção e a execução do trabalho etc.” (FRIGOTTO, 2010, p. 74), e a segunda fase particularizada pela produção em grande escala e consumo em massa, estimulada indiretamente em decorrência das políticas de bem-estar social, que visavam à reprodução da força de trabalho ao mesmo tempo em que promovem a liberação do salário para o consumo (FRIGOTTO, 2010).

Para Antunes (2008), o fordismo, em sua essência, como a forma pela qual o processo de trabalho se estabelece no decorrer do século XX, além das características pontuadas por Frigotto (2010), particulariza-se pela:

Produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do

expressando-se em ações pontuais, em decorrência das fragilidades de suas economias (NETTO; BRAZ, 2008).

trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-sa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2008, p 24-25, grifo do autor).

Este modelo de organização do processo de trabalho tem implicações diretas no componente força de trabalho (trabalhador) e é expressão clássica da especificidade decorrente da apropriação do trabalho pelo capital no intuito da extração do trabalho excedente (mais-valia), naquele período.

De posse do “*controle do tempo e dos movimentos*” da produção, o capital incide sob a atividade laborativa por meio da intensificação do uso da força de trabalho em um mesmo intervalo de tempo, ou seja, subjugando o tempo de trabalho ao tempo de (re)produção e expansão do capital, fenômeno esse denominado por Mészáros (2007) de “tirania do imperativo do tempo do capital”. Em sua obra “*O desafio e o fardo do tempo histórico*”, este autor, ao desvelar as implicações da apropriação do tempo de trabalho pelo capital para os seres humanos, conclui:

[...] no interior da estrutura do sistema socioeconômico existente, uma multiplicidade de interconexões potencialmente dialéticas é reproduzida na forma de dualismos, dicotomias e antinomias práticas perversas, que reduzem *os seres humanos à condição reificada* (por meio da qual eles são trazidos a um denominador comum as “locomotivas” e outras máquinas e tornam-se substituíveis por elas) e à posição ignominiosa de “carcaça do tempo”. E, uma vez que a possibilidade de manifestar e realizar praticamente o *valor inerente* e a especificidade humana dos indivíduos através de sua atividade produtiva essencial é bloqueada como resultado desse processo de *redução alienante* (que determina que “um homem de uma hora vale um outro homem”), o *valor* como tal torna-se um conceito extremamente *problemático*. Pois, no interesse da lucratividade capitalista, não apenas não há espaço para a efetivação do valor específico dos indivíduos, mas, o que é ainda pior, o *contravalor* deve prevalecer sem cerimônias sobre o valor e asseverar sua absoluta dominação como a única relação de valor prática admissível (MÉSZÁROS, 2007, p. 43, grifo do autor).

O que se pode observar a partir da apropriação do processo de trabalho pelo capital, no modelo Taylorista/Fordista, é a metamorfose sofrida pelos trabalhadores, transformando-os no que Mészáros (2007) chamou de “carcaça do tempo”, isto é, o sujeito que trabalha é esvaziado de sua atribuição de sujeito, passando a ser cada vez mais compreendido como objeto/peça da engrenagem do modo de produção movido pelo interesse central de acumulação de capital via aumento constante do crescimento das taxas de lucro, como se esta finalidade fosse, em outras palavras, o

que poderíamos denominar de “sopro de vida ao capital” e “asfixia do trabalho” como atividade humanizadora.

Outro aspecto deste processo, caracterizado também por Mészáros (2007) como redução alienante, é retratado por Antunes (2008) ao se remeter à crescente divisão social do trabalho que se materializa, no Taylorismo/Fordismo, “*pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho*”, e se intensifica “*pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções*” implicando no aprofundamento do distanciamento entre o trabalhador e a totalidade que constitui o processo de trabalho e, por conseguinte, no estranhamento (alienação) do trabalhador em relação ao produto do seu labor, ou seja, no não reconhecimento do trabalho objetivado pelo sujeito que trabalha.

O Estado de Bem-estar social erguido sobre o padrão de produção Taylorista/fordista, começa a ruir em fins dos anos 60, e expressa seu esgotamento na tendência rápida e crescente de declínio das taxas de lucro¹² nos países do capitalismo central, encontrando entre 1971 e 1973, dois fatores que foram determinantes para anunciar a exaustão desta política econômica, enquanto modelo dominante. São esses:

o colapso do ordenamento financeiro mundial, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo, pois, com os acordos de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro) e o choque do petróleo, com a alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo/OPEP (NETTO; BRAZ, 2008, p. 213, grifo do autor).

Considerando estes fatos e os efeitos da política econômica levada a cabo pelo Estado de bem-estar social, Frigotto (2010) analisa a questão destacando a contradição entre o surgimento dos primeiros indícios da incapacidade do modelo de produção fordista enquanto regime de acumulação, ao anunciar um,

verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, [...] do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a

¹² “[...] entre 1968 e 1973, ela cai, na Alemanha Ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1%, nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e, no Japão, de 26,2 para 20,3%” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 2013).

base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível (IDEM, 2010, p. 81-82).

Os impactos do papel assumido, direta ou indiretamente, pelo Estado como financiador do grande capital, associado à concorrência intercapitalista decorrente da dinâmica econômica pautada nas “leis de acumulação, concentração e centralização de capital” (NETTO; BRAZ; 2008), dentre outros aspectos, contribuíram de maneira significativa para a incorporação crescente de novas tecnologias ao processo produtivo, repercutindo nas relações de produção, por conseguinte no poder de consumo da classe denominada por Antunes (2008) como aquela que vive do trabalho.

Contudo, estes fatores não excluem outros determinantes, que em menor ou maior grau contribuíram para o aprofundamento do cenário de recessão econômica, originado no contexto histórico em questão, levando-nos a conclusão que a própria crise do Estado de Bem-estar social juntamente com o esgotamento do modelo de produção Fordista/Taylorista foi expressão, em suas determinações mais profundas, da crise estrutural do capital (ANTUNES, 2009).

Mas de fato, o que significa se afirmar a crise estrutural do capitalismo como determinação mais profunda da incapacidade, principalmente, do Taylorismo/Fordismo em responder as necessidades de reprodução do capital? Sob quais componentes da estrutura de funcionamento do sistema do capital reside os elementos conflitantes responsáveis pelo desencadeamento do colapso de seu próprio movimento interno?

A afirmação da natureza da crise considerando-a como manifestação das contradições inerentes à própria estrutura do modo de produção capitalista, fundamenta-se na compreensão de que “o sistema do capital é antagônico até o mais fundo de seu âmago, por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital, que usurpa totalmente – e deve sempre usurpar – o poder de decisão” (MÉSZÁROS, 2007, p. 58) antes circunscrito ao processo de trabalho e agora localizado sob os auspícios interesseiros do capital.

Assim estabelece-se a contradição fundamental do modo de produção capitalista, qual seja a oposição capital-trabalho. O primeiro ao ter, em essência, suas finalidades orientadas para exploração, em escala cada vez mais extensa e intensa da força viva que trabalha, acaba por provocar fissuras na própria dinâmica da produção, pois se por um lado produz-se cada vez mais por meio de um trabalho

negado, aviltado e/ou precário, por outro se aumenta o déficit do consumo do que se produziu, deflagrando-se as crises cada vez mais agudas de superprodução. Tal lógica leva-nos a concluir que, no modo de produção capitalista, a produção é coletiva e o processo de apropriação dos bens produzidos pelo conjunto dos trabalhadores se realiza em seu caráter privado.

Diante do antagonismo capital-trabalho cabe-nos questionar:

- Quais as saídas delineadas pelo sistema sociometabólico diante do colapso estrutural que já perdura por mais de 4 décadas?
- Como tem se configurado o processo de trabalho ao longo desse tempo?
- Quais as implicações da crise para o contexto brasileiro no que tange ao processo de trabalho?

Buscar elementos que contribuam para responder estas indagações, sem a pretensão de esgota-las, torna-se fundamental para uma assimilação lúcida das metamorfoses por que tem passado o trabalho nas relações de produção capitalistas em nível nacional e internacional.

Sobre a primeira indagação é preciso considerar que no plano político delineia-se uma nova conformação decorrente da falência do Estado de bem-estar-social com a defesa do Estado mínimo, principalmente em relação as políticas sociais, o que juntamente com os fatores já apresenta, possibilitaram o retorno da defesa da liberdade do mercado como parâmetro para intervenção política, emerge então o Estado neoliberal (FRIGOTTO, 2010; HARVEY, 2011).

No plano econômico os estudos de Antunes (2005; 2008, 2009) são esclarecedores do processo de reestruturação produtiva pelo qual o capital tem passado nas últimas décadas (principalmente nos países do capitalismo central), provocando impactos profundos no mundo do trabalho a partir de uma nova reconfiguração do processo produtivo, gerada com base na necessidade de se incorporar novas estratégias para a retomada do crescimento dos padrões de acumulação.

Dentre as características e principais implicações desse processo de reestruturação do modo de produção Netto e Braz (2008) ressaltam: a desterritorialização da produção e a intensiva incorporação à produção de tecnologias resultantes do avanço técnico-científico, aspectos esses que irão provocar: a expansão das fronteiras do trabalhador coletivo; a extrema qualificação e polivalência de uma parcela dos trabalhadores de um lado e, por outro um grande

contingente de trabalhadores precarizados; assim como a alteração no modo de controlar (gerir) a força de trabalho ao incorporar a participação, o envolvimento dos trabalhadores mediante equipes de trabalho reduzindo as hierarquias.

Estes fatores não querem dizer que o processo de reestruturação produtiva reflita transformações superadoras no plano da contradição essencial entre capital e trabalho, como querem os teóricos que pregam o fim da centralidade do trabalho como categoria explicativa do mundo dos homens, se não que a reorganização e reconfiguração do padrão de produção, por si mesma compõe o circuito interno de recomposição do primeiro em detrimento do segundo.

Segundo Antunes (2008), o que tem ocorrido é um processo de reestruturação marcado pela heterogeneidade, tendo em vista as várias alternativas, em maior ou menor alcance, traçadas para se reestabelecer novos níveis de crescimento das taxas de lucros, a exemplo do sistema de trabalho na região compreendida como “Terceira Itália” e do sistema de trabalho familiar em Hong Kong. Todavia, dentre as alternativas à falência do modelo Taylorista/Fordista, o modelo Toyota, modelo japonês ou da acumulação flexível, foi sendo incorporado tendencialmente em várias partes do mundo, principalmente em decorrência de sua capacidade de transferibilidade e adaptabilidade como novo padrão de organização do processo de trabalho, às diferentes regiões.

Nesse sentido, o processo de transição do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo foi marcado por descontinuidades, mas também por continuidades, visto que as mudanças situaram-se no âmbito da aparência fenomênica e portanto não provocaram a superação da contradição expressa pelo antagonismo capital-trabalho. Muito pelo contrário o que percebe-se ao se assimilar os impactos deste novo modelo organizacional do processo produtivo sobre o mundo do trabalho como um todo, é um processo cada vez mais complexo e elaborado de intensificação do capital pelo trabalho.

Ao definir e caracterizar o que chamou de Toyotismo, Antunes (2009) assinala que o mesmo em termos gerais pode ser entendido como “uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles subordinados” (ANTUNES, 2009, p. 196).

Neste novo padrão de produção, o trabalho assume características peculiares se considerarmos a nova forma de organização do processo produtivo,

impactando diretamente as relações de trabalho e delineando o que Antunes (2008) denominou de metamorfose do mundo do trabalho. Dentre as particularidades do regime de organização da produção toyotista, o mesmo destaca que esta:

- 1) *é uma produção muito vinculada à demanda*, visando atender às exigências *mais individualizadas* do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção *é variada e bastante heterogênea*, ao contrário da homogeneidade fordista;
- 2) fundamenta-se no trabalho operário em *equipe, com multivariada de funções*, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;
- 4) Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) funciona segundo o sistema de *Kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
- 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais. [...]. Essa *horizontalização* estende-se às subcontradas, às firmas “terceirizadas”, *acarretando a expansão para toda a rede de fornecedores* [...].
- 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), constituindo grupo de trabalhadores que são *instigados* pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho.
- 8) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se presenciava a *exclusão* das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade [...]. (ANTUNES, 2009, p. 56-57, grifo do autor).

O conjunto das alterações supracitadas tende a repercutir e incorporarem-se de maneira diversa pelas diferentes regiões do globo (principalmente se considerarmos a sua adoção pelo ocidente), colocando em destaque peculiaridades (já mencionadas anteriormente) do modelo Toyota de organização do trabalho, qual seja a capacidade de transferibilidade, em sua plenitude ou de algumas de suas características, e adaptabilidade em maior ou menor escala, frente às especificidades políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas dos mais diferentes países (ANTUNES, 2009).

Este novo regime organizacional da produção, passa agora a ser orientado pelos vínculos que estabelece com as necessidades situadas no âmbito do

consumo, ou seja, pela sua articulação com a demanda, desencadeando uma relação de controle em que o próprio processo de produção institui e suprime valores de uso das mercadorias gerenciando também dessa maneira a aquisição dos produtos do trabalho, subvertendo desta forma as necessidades humanas aos interesses do capital.

Harvey (2008, p. 148) ratifica e exemplifica os efeitos desta relação ao afirmar que,

A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de *“thoughtware”* (por exemplo, videogames e propagandas de computador) – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos (IDEM, grifo do autor).

A aceleração da perda de vida útil dos produtos decorrentes do estreitamento e/ou aprofundamento dos nexos estabelecidos entre produção e consumo, estimula uma nova postura no âmbito das necessidades humanas, cedendo “lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidas de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 2008, p. 148).

Nesse contexto, o aprofundamento das determinações existentes entre a produção e o consumo, amplia a problemática do estranhamento entre trabalhador e produto do seu trabalho, estendendo-se a partir de agora também para o âmbito do consumo. Considerando que no capitalismo a força de trabalho (trabalhador) adquire, ela mesma, o caráter de mercadoria, como pensar a relação de estranhamento entre produção e consumo deste produto particular? Seria o trabalhador de hoje o mesmo da era taylorista/fordista? De maneira geral, quais seriam as características assumidas pela força de trabalho na atualidade?

Antunes (2005; 2008; 2009), ressalta a importância de se pensar a nova morfologia do trabalho frente às mudanças decorrentes da reestruturação produtiva. Nesta perspectiva defende a necessidade de ampliação da definição marxiana do que venha a ser a classe trabalhadora na atualidade, tendo em vista a sua fragmentação, heterogeneização e complexificação. No intuito de validar este conceito, Antunes (2009) delinea a sua acepção correspondente na atualidade, isto é, a expressão classe-que-vive-do-trabalho, incluindo nesta definição todos os que

disponibilizam a sua força de trabalho para a venda, portanto todos os trabalhadores produtivos (aqueles que produzem diretamente mais-valia) e, sem desconsiderar a centralidade assumida por estes no conjunto da classe, incorpora, também, os chamados trabalhadores improdutivos,

aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e da criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como *valor de uso* e não como trabalho que cria *valor de troca*. O *trabalho improdutivo* abrange um *amplo leque* de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividade nas fábricas mas não criam diretamente valor (ANTUNES, 2009, p.102).

Esta definição decorre de uma nova conformação que tem assumido o mundo do trabalho como um todo, e em particular o processo de trabalho, principalmente se considerarmos o estreitamento cada vez maior dos vínculos entre trabalho produtivo e improdutivo (MARX, 2011), entre trabalho material e não-material (SAVIANI, 2005), quando da apropriação da subjetividade dos trabalhadores desde o seu processo de formação, impondo-lhes cada vez mais a necessidade de habilidades que demandam conhecimentos abstratos para incorporarem-se ao exercito de reserva de mão-de-obra, isto é, um “trabalhador para a empregabilidade”(GENTILI, 2013).

Nesse contexto, partindo do pressuposto do trabalho como categoria fundante da vida em sociedade, bem como das metamorfoses que tem passado os padrões de organização da atividade laboral, senão do próprio trabalho, quais implicações emergentes para o processo de qualificação dos trabalhadores do ensino, particularmente dos professores de Educação Física? Quais os elementos que mediam essas mudanças quando se trata da formação de professores de Educação Física? Quais os rebatimentos no processo de organização do trabalho docente? Buscar responder tais questionamentos é fundamental para se compreender tanto as motivações encontradas como “pano de fundo” nos discursos e ações que tem desenvolvido a concepção de intervenção dos professores no campo da Educação Física restrita aos muros da Escola, quanto os desafios e as possibilidades existentes no processo de organização do trabalho pedagógico na perspectiva da licenciatura de caráter ampliado, ou seja, para além do âmbito escolar no modo de produção capitalista.

3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Após percorrer os sentidos e significados assumidos pelo trabalho tanto em sua compreensão ontológica (MARX, 2011), quanto histórica, com destaque para o contexto da crise estrutural do capitalismo nas 4 últimas décadas e o processo de reestruturação produtiva via reorganização do processo de trabalho com base no modelo toyotista (ANTUNES, 2005; 2008; 2009; BRAZ; NETTO, 2008; FRIGOTTO, 2010; HARVEY, 2008; MÈSZÁROS, 2007), veremos a relação entre o mundo do trabalho e formação de professores de Educação Física, considerando e ratificando a centralidade e importância das metamorfoses sofridas pelo primeiro como pressuposto para se compreender a realidade da organização do trabalho pedagógico na qualificação (formação) dos trabalhadores (professores) de Educação Física nas últimas décadas no Brasil.

Partido deste pressuposto, ao observar a natureza da relação entre processo produtivo, estrutura econômico-social e a educação na escola capitalista, Frigotto (2006), destaca três concepções sobre como esta se estabelece. São elas: a) a concepção vinculada à teoria do capital humano com a tese de que o investimento em educação, qualificação, treinamento corresponderia a um investimento na produtividade do indivíduo; b) a concepção orientada pelo que o autor intitulou de “apelo a Marx” centrada na ideia da educação como fator de ampliação da mais-valia extraída pelo capital; e c) a visão também baseada em Marx que ao realizar a crítica à linearidade e diretividade das concepções anteriores, as coloca no mesmo plano em virtude de não considerarem o campo das mediações na relação entre prática educativa (escolar ou não-escolar) e o processo capitalista de produção.

Tomando esta última perspectiva como orientação para se entender o papel atribuído à formação de professores de educação física, nas Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, diante das transformações ocorridas no mundo trabalho, adentraremos os principais mecanismos de mediação desta relação expressos pela literatura.

A mediação como categoria explicativa, para efeito deste estudo, compreende o conjunto das relações internamente estabelecidas na reorganização

do trabalho no modo de produção capitalista e no processo educativo, bem como as existentes entre os dois, e destes com as diversas determinações constitutivas da totalidade¹³ dinâmica, complexa e contraditória que é a realidade¹⁴ do mundo dos homens, uma vez que “cada um desses atos é não somente o outro, não somente mediador do outro, pois cada um ao realizar-se, cria o outro, realiza-se no outro” (MARX, 2008, p.249).

Com base nesta compreensão observa-se que a partir da década de 50 a política desenvolvimentista levada a cabo pelo regime militar brasileiro, encontrou na relação entre formação profissional e as novas demandas de mão de obra impostas pelo mercado de trabalho, um terreno fértil para a proliferação da compreensão da educação como fator de desenvolvimento econômico. Essa visão contribuiu para a proliferação da teoria do capital humano que atribuiu à educação o caráter de fator diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico do país (FRIGOTTO, 2006).

Em estudos desenvolvidos por Shiroma *et al.* (2007) a articulação entre educação e desenvolvimento econômico se torna explicitamente expressa quando dos apontamentos dos vínculos das reformas do ensino nos anos de 1960 e 1970 com o novo regime.

Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva “economicista” em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967–1976), para o qual a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano para o país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 29)

No âmbito do Ensino Superior, o alinhamento das reformas às necessidades de novas estratégias para a reprodução do sistema sócio-metabólico do capital, incentivou, por um lado, a expansão da oferta pública com a proliferação de universidades federais em vários estados do país, mas por outro ao possibilitar o deslocamento de recursos públicos para instituições privadas, promoveu um crescimento indiscriminado desse nível de ensino e praticamente sem nenhum controle governamental (SHIROMA, 2007).

¹³ [...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p. 43-44).

¹⁴ [...] a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-la) [...] (KOSIK, 1976, p. 44).

A análise desenvolvida por Frigotto (2006), com sua tese sobre a produtividade da escola improdutiva, fornece elementos importantes que contribuem para se elucidar a apreensão dialética das estratégias utilizadas pelo capital para sua recomposição, principalmente no que tange as finalidades do processo educativo, a partir de fins da década de 60 e início dos anos 70. Neste sentido, no tocante ao ensino superior,

o que se pretende também é a mudança dos números sem a mudança das coisas numeradas. As medidas políticas do Estado neste nível de ensino apontam na direção de uma estratégia calcada em mecanismos de seletividade mais ostensiva, ou mediante formas de uma *aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino no interior da universidade*. A preocupação do Estado – que no capitalismo monopolista passa a ter papel crescente de gestor das crises do capital no seu conjunto – é que a universidade, além de cumprir seu papel de formadora de quadros dirigentes, tecnocratas, gerentes, etc., e seu papel ideológico, cumpre também a *função de uma espécie de válvula* que abre e fecha de acordo com os diferentes ciclos das conjunturas econômicas (FRIGOTTO, 2006, p. 174-175, grifo meu).

As mudanças por que passou o mundo do trabalho, decorrentes do processo de reestruturação produtiva, principalmente com o incremento de novas tecnologias, incorreram diretamente na forma de organização do trabalho. A diminuição do quantitativo de empregados, o trabalho em equipe, a flexibilidade entorno dos postos de trabalho por meio da diversificação de funções, a incorporação do próprio trabalhador nos ciclos de controle de qualidade (CCQ), criou a necessidade da formação do trabalhador de novo tipo (NOZAKI, 2004).

Tal necessidade é evidenciada e orientada pelo processo de reestruturação produtiva, no qual a articulação do capital internacional via organismos multilaterais (FMI, BIRD, entre outros) entorno da política neoliberal para a educação e, por conseguinte para a formação profissional nas IES, tem buscado, por meio de reformas dos sistemas educacionais nos diversos países, uma nova configuração, que atenda as necessidades e exigências do mercado de trabalho (HADDAD et al., 2008).

O realinhamento do papel político assumido pelo Estado a partir do neoliberalismo, implicou (e tem implicado) no campo da educação a reorientação das políticas educacionais, principalmente no que diz respeito à função atribuída a esta na sua relação com o mundo do trabalho. De acordo com Gentili (2013), esta mudança fica patente quando observamos a ruptura com a promessa dos sistemas educacionais como dispositivo institucional de integração social, em detrimento do

que se denominou de privatização da função econômica atribuída a escola. Ao esclarecer este processo o autor destaca que,

A desintergração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido. Passou-se de uma lógica de integração de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2013, p. 81).

Os impactos desta política são mediados na formação profissional pela exigência da formação de um trabalhador de novo tipo como já apontado por Nozaki (2004), processo este marcado pela atualidade da progressiva desqualificação e precarização da formação de professores em geral e, por conseguinte, dos de Educação Física em particular, expresso, no âmbito desta área, pelo fortalecimento dos setores privatistas interessados na mercantilização dos conhecimentos tematizados pela cultura corporal desde a formação inicial.

Na relação com o mundo do trabalho a Educação Física sempre desempenhou papéis no cenário político-econômico brasileiro, logo estabeleceu relações com as necessidades do capital. Até meados do século XX através dos métodos ginásticos com forte influência do movimento higienista e da instituição militar orientando as suas finalidades para o atendimento das demandas do capital na formação de mão-de-obra fisicamente apta ao trabalho e à defesa do país, posteriormente com a hegemonia do esporte sob as diretrizes ideológicas do regime militar como instrumento eminentemente político (CASTELLANI FILHO, 2003; SOARES, 2007).

As primeiras iniciativas, sistematizadas, em relação à formação profissional na área surgem via instituição militar e só posteriormente são criadas as primeiras Escolas de Educação Física civis sob o regime autoritário do Estado Novo (1937-1945) em São Paulo e no Rio de Janeiro (TAFFAREL, 1993).

O desenvolvimento histórico da formação profissional em Educação Física, bem como os interesses que sustentam os projetos de formação profissional hegemônicos na área, desde as suas proposições iniciais, são abordados nos estudos de Taffarel (1993), Souza Neto (2004), Cruz (2009), Dias (2011). Ao buscar

os aspetos que contribuíram para a constituição do campo profissional da Educação Física na legislação brasileira ao longo do século XX, Souza Neto (2004), aponta 4 etapas diferentes: “a) 1939 - a constituição do “campo” educação física; b) 1945 - revisão do currículo; c) 1969 - currículo mínimo e formação pedagógica e d) 1987 - bacharelado e licenciatura” (SOUZA NETO, 2004, p. 1).

A possibilidade de fragmentação da formação profissional em Educação Física colocada pela Resolução CFE 03/87, de acordo com Souza Neto (2004), limita inicialmente a discussão ao campo da atuação dos professores de Educação Física, o que remete as novas exigências postas pelo mundo do trabalho para a formação na área.

Nesse processo, os embates nas disputas dos projetos de formação profissional dos trabalhadores da Educação Física no Brasil (CRUZ, 2009), acirram-se tendo como pano de fundo as políticas educacionais levadas a cabo pelos dispositivos legais que estabelecem as reformulações curriculares da Educação Física, como apresentado no quadro seguinte:

Ano	Decreto/ Resolução	Modalidade	Duração do Curso
1939	Decreto-lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	07/CNE/04	Graduação em Educação Física	04 anos

QUADRO 1 – Reformulações Curriculares da Educação Física no Brasil
Fonte: Cruz (2009, p. 78).

O quadro 01 possibilita visualizarmos, no lastro temporal entre a década de 30 e os anos 2000 os processos de reformulações curriculares pelos quais passou a formação de professores de Educação Física no Brasil. Ao se considerar os principais dispositivos legais orientadores da formação desde a década de 30 até os dias de hoje, observa-se que é justamente nos últimos anos da década de 60 (contexto de eclosão da crise estrutural do capital), especificamente no ano de 1969, o primeiro apontamento direcionado para a diversificação na formação profissional em Educação Física com a inserção da possibilidade da habilitação em técnico

desportivo e, a partir desse momento, em 1987 a possibilidade do bacharel como formação distinta ao campo da licenciatura. No entanto, a maioria dos Cursos de Educação Física no país, continuou a oferecer a licenciatura a partir do modelo 3 + 1. Somente em 2004, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação profissional na área, intensifica-se a lógica da fragmentação da formação com a possibilidade do surgimento dos Cursos de Graduação em Educação Física como distintos aos Cursos de Licenciatura em Educação Física.

Nesta perspectiva, o cenário de mudanças no âmbito da formação de professores de Educação Física no Brasil insere-se no bojo das reformas educacionais promovidas pelo estado no intuito de adequar a formação dos trabalhadores às novas necessidades decorrentes das metamorfoses por que passou o processo de trabalho e o mundo do trabalho de um modo geral, como estratégia de recomposição do modo de produção capitalista em crise desde final dos anos 60. Tais necessidades são mediadas pelos dispositivos legais instituídos com a finalidade de regular o processo formativo do novo trabalhador, compreendendo-a enquanto peça fundamental das relações de produção na dinâmica complexa e contraditória da sociedade do capital.

No caso particular da Educação Física, além da Resolução nº 007/CNE/CES/2004 (DCNEF), outros dispositivos a despeito das Resoluções nº 001/CNE/CP/2002 e nº 002/CNE/CP/2002, tornaram real a possibilidade da fragmentação da formação nos Cursos de graduação em Educação Física em duas modalidades, quais sejam: Licenciatura e Graduação (Bacharelado), colocando a formação profissional em Educação Física no Brasil, perante o dilema da tomada de posição frente ao novo ordenamento legal. Dilema esse expresso de um lado pelo sistema CREF/CONFED¹⁵ na defesa da divisão da formação e de outro pelo MEEF na luta dentro e fora das Universidades em defesa da formação unificada (DIAS, 2011).

Além dos enfrentamentos realizados pelo MEEF, MNCR, pelos intelectuais orgânicos nas Universidades, o que se percebe é uma tendência de extrapolamento da disputa dos projetos de formação profissional na área da Educação Física para o âmbito do que poderíamos denominar de judicialização da luta pela garantia do exercício profissional dos professores de Educação Física,

¹⁵ Conselhos Regionais de Educação Física/ Conselho Federal de Educação Física.

movimento este evidenciado quando se considera a quantidade de Ações Civis Públicas com pedido de tutela antecipada a Justiça Federal em decorrência da restrição do exercício profissional do licenciado em Educação Física promovida pelo Sistema CREF/CONFED, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Estado	Processo
Bahia	44645-56.2011.4.01.3300
Ceará	0005540-80.2012.4.05.8100
Distrito Federal	6037-43.2012.4.01.3400
Goiás	13853-04.2011.4.01.3500
Paraíba	0006170-30.2012.4.05.8200
Paraná	5045341-44.2012.4.04.7000
Roraima	03859-49.2012.4.01.4200
Santa Catarina	5006713-31.2013.4.04.7200
Tocantins	4935-02.2012.4.01.4300

Quadro 2 – Ações Civis Públicas a favor da não restrição do exercício profissional do licenciado em Educação Física.

Fonte: Documento de denúncia realizada por Instituições de Ensino Superior no Estado do Pará referente à conduta do CONFED/CREF da 8ª Região de impor, por ato administrativo, restrição não prevista em Lei que regulamenta a profissão, ao campo de atuação dos Profissionais de Educação Física, graduados em Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física.

Essa tendência, além de se manifestar uma reação da classe trabalhadora, reflete o próprio avanço da produção científica sobre a formação de professores na área, vários são os estudos e os argumentos científicos que sustentam a posição de defesa de uma formação unificada em Educação Física, o que nos exige uma aproximação com este debate.

Considerando tais posições e relacionando-as com o fato de que desde 2004 (ano no qual se instituiu as DCNEF), as disputas entre as diferentes concepções de formação de professores de Educação Física assumiram um patamar, onde a luta pela garantia da autonomia universitária (BRASIL, 1988; 1996) no desenvolvimento de experiências curriculares em alguns Cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil tornaram-se a tônica do processo, a exemplo das discussões e debates desenvolvidos em instituições como: UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UEPA, UFMS, UNEMAT (TAFFAREL, 2012), levanta-se a seguinte questão: como tem se implementado os currículos fundamentados na Licenciatura de caráter ampliado nos Cursos de Educação Física ofertados no estado do Pará?

No estado do Pará, após 10 anos das DCNEF atuais, podem-se observar apenas sete Instituições de Ensino Superior (IES) ofertando 12 Cursos de Educação

Física¹⁶ na modalidade presencial. Das 12 IES, apenas duas são públicas, destas uma agrega 5 Cursos sob a orientação de um único Projeto Político-Pedagógico e outra oferece o Curso em dois campi com sede em municípios diferentes, sendo cada um desses, orientados por seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos. Segue quadro ilustrativo dos Cursos de Educação Física a partir das respectivas IES que os oferecem no Estado do Pará:

INSTITUIÇÕES	GRAU	ANO DE INÍCIO
Centro Universitário Luterano de Santarém – CEULS	Licenciatura	2007
Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ	Licenciatura	2007
Escola Superior Madre Celeste – ESMAC	Licenciatura	2007
Faculdade Metropolitana da Amazônia – FAMAZ	Bacharelado	2013
Faculdade Metropolitana de Marabá	Licenciatura	2011
Universidade do Estado do Pará – Campus Belém	Licenciatura	1970 ¹⁷
Universidade do Estado do Pará – Campus Tucuruí	Licenciatura	1999
Universidade do Estado do Pará – Campus Santarém	Licenciatura	1999
Universidade do Estado do Pará – Campus Altamira	Licenciatura	1993
Universidade do Estado do Pará – Campus Conceição do Araguaia	Licenciatura	2005
Universidade Federal do Pará – Belém	Licenciatura	2006
Universidade Federal do Pará – Castanhal	Licenciatura	2000

Quadro 3 - Instituições de Ensino Superior que ofertam o Curso de Educação Física no Estado do Pará.

Fonte: Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) disponível no site do Ministério da Educação (MEC). Consulta realizada em fevereiro de 2013.

Dentre os Cursos apresentados, apenas 2 ofertam o Bacharelado em Educação Física, sendo que 1 destes, em decorrência do tempo de funcionamento ainda não possui turmas de concluintes (graduados). Das IES que oferecem os Cursos, cinco são de iniciativa privada e seis encontram-se na esfera da administração pública.

Nesse contexto, os estudos desenvolvidos por Brito Neto (2009) sobre os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito dos Cursos de Educação Física no Pará, o mesmo afirma que das três instituições analisadas em sua

¹⁶ Não se inclui nestes dados o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, executado pelas duas IES públicas que oferecem o Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como a Universidade de Taubaté - UNITAU e a Universidade Norte do Pará – UNOPAR, estas últimas ofertando o Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade à distância, ambos em vários municípios do estado.

¹⁷ Existe divergência entre a data disponibilizada pelo Sistema e-MEC e a apresentada no Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970-1985 elaborado por Santos (1985). Para efeito deste estudo adotou-se o ano de 1970, como informado por este último documento, tendo em vista ser este o ano institucionalmente utilizado atualmente pelo próprio Curso como referência de sua origem.

pesquisa, todas optaram pela licenciatura como modalidade de formação, apesar de apresentarem concepções diferenciadas de licenciatura, das quais se destacam: uma concepção que restringe a imagem e atuação do licenciado ao espaço escolar; uma concepção que amplia o campo de atuação, mas ainda sim se prende numa visão mercadológica; e uma que amplia centrando-se na identidade da atividade desenvolvida e no objeto tratado pelo licenciado independente do espaço de atuação.

Com base na variedade de entendimentos e a partir das primeiras aproximações com o objeto deste estudo, identificou-se que apenas dois Cursos de Formação de Professores de Educação Física no Estado do Pará, indicam em seus Projetos Políticos-Pedagógicos a opção pela concepção de Licenciatura de caráter ampliado, seja por ter como referência os espaços de atuação profissional, seja por partir da identidade profissional e do objeto da Educação Física. São eles: o Curso de Educação Física da UEPA e o da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Belém, como indicado nas citações a seguir:

[...] o CEDF/UEPA idealiza para o Curso de Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura, aprovado pela comunidade acadêmica, a partir da sistematização da Comissão, um **perfil de caráter ampliado em Educação Física** [...]. Por caráter ampliado, compreendemos que em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 4, grifo meu).

[...] a FEF adota para o Curso de Graduação em nível Educação Física - Licenciatura, um **perfil de caráter ampliado em Educação Física** [...] a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física [...] (PPP/FEF/UFPA, 2011, p. 7-8).

A opção das duas IES por uma concepção de licenciatura em Educação Física pautada em um perfil de caráter ampliado, para além de uma posição política que visa dar rumo à formação humana dos profissionais de Educação Física, encontra legitimidade epistemológica, quando sustentada na autonomia didático-científica conferida às IES pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), busca firmar uma concepção de formação pautada na própria produção científica da área, da qual se destacam os estudos de Taffarel (1993), Lacks (2004), Nozaki (2004), Santos Júnior (2005), Brito Neto (2009), Cruz

(2009), Aranha (2011), Dias (2011), Morschbacher (2012), e se expressa em traços comuns ao posicionamento das duas IES, quais sejam, a compreensão da identidade profissional em Educação Física como sendo a atividade docente, em qualquer campo de trabalho, pautada no trabalho pedagógico mediado pelo objeto da área delimitado em seus respectivos projetos político-pedagógicos.

No entanto, seria a Licenciatura de caráter ampliado uma perspectiva de formação sustentada apenas no campo de intervenção e na identidade profissional em Educação Física? Quais os princípios político-filosóficos que sustentam tal perspectiva? Quais os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a organização do trabalho pedagógico nesta concepção de formação profissional? A busca de respostas para tais indagações será a tônica na sessão seguinte.

3.1 LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO UNIFICADA COMO ENFRENTAMENTO DA LÓGICA DO TRABALHO ALIENADO

Buscar respostas para a indagação: o que vem a ser a Licenciatura Ampliada ou Licenciatura de caráter ampliado? Para além de se apresentar como um desafio coloca-nos diante da necessidade de afastar qualquer pretensão orientada para o esgotamento da questão, haja vista os limites impostos pelos objetivos a serem alcançados por este estudo, logo, parte-se da ideia do questionamento como fio condutor que oferece a possibilidade de identificarmos os elementos constitutivos desta concepção de formação.

Ao situar a Licenciatura de caráter ampliado no âmbito de uma concepção de formação, parte-se da compreensão que determinados discursos e ações, entorno da Licenciatura como modalidade de formação profissional, não tem considerado e nem acompanhado o avanço das proposições a respeito do que vem a ser trabalho pedagógico como identidade docente, bem como do que vem a ser o próprio ambiente educacional como campo de intervenção dos professores.

A Licenciatura Ampliada pressupõe a compreensão da formação do professor de Educação Física apto a atuar em diferentes espaços tendo como identidade a docência. Toma a História como matriz científica no sentido de responder ao problema ontológico de como o homem se torna homem e aponta as proposições de Pistrak (1981) como possibilidade de organização do conhecimento,

fundamentalmente a dos complexos temáticos. Indicam como conhecimentos a serem tratados no processo de formação aqueles oriundos das complexas relações estabelecidas entre os homens com a natureza, com o trabalho e entre eles no complexo das relações sociais. Os conhecimentos específicos advêm da construção da cultura corporal como resultado histórico do conjunto destas relações (RODRIGUES, 2011, p 218).

Particularmente no que se refere a Educação Física, dos principais apontamentos da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da concepção de formação de professores de Educação Física compreendida como Licenciatura de caráter ampliado, nos deteremos à organização do conhecimento em complexos (PISTRAK, 1981) temáticos e a adoção do trabalho como princípio educativo.

Freitas (2011), baseando-se na compreensão do complexo temático, delinea a noção de complexo de estudo e destaca o papel do trabalho como elemento do processo de ensino. Para este o complexo de estudo corresponde a

uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral de ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada a sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato (FREITAS, 2011, p. 165).

Percebendo-se as diferentes perspectivas que orientam as escolhas realizadas na disputa estabelecida entre distintos projetos de formação de professores de educação física, o que se pretende chamar atenção aqui é para os impactos provocados pelas transformações no modo de produção gerido sob a lógica do capital na compreensão da especificidade da ação desenvolvida pelo professor e, portanto, nas propostas de formação mediadas pelo ordenamento legal, adotado como referência, sem reflexão e/ou contestação pela maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A concepção de licenciatura em questão adota como fundamentação, dentre outras referências, as proposições elaboradas no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e sintetizadas

nos princípios orientadores das Diretrizes Curriculares defendidas por esta entidade, dos quais destacamos:

- A formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral;
- A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho docente;
- **O trabalho pedagógico como foco formativo;**
- A ampla formação cultural;
- A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica, desde o início do curso;
- A incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- A vivência de gestão democrática;
- O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (ANFOPE, 2010: 18-19, grifo nosso).

A defesa da omnilateralidade como princípio norteador da Licenciatura de caráter ampliado, encontra sustentação na noção de oposição compreendida como resistência à formação unilateral decorrente da divisão do trabalho e hegemonicamente predominante nos ambientes educacionais fundados nos marcos do sistema sócio-metabólico do capital. Pois como afirma Rodrigues (2011), com base em estudos anteriores, “os parâmetros teórico-metodológicos dos currículos de formação de professores de Educação Física estão alicerçados na fragmentação do conhecimento, na dicotomia teoria-prática e na negação do conhecimento científico” e por isso a necessidade de contraposição a tal concepção.

Nesta perspectiva a Licenciatura de caráter ampliado advoga de uma concepção de trabalho e, por conseguinte de educação, comprometida com uma formação omnilateral apontada por Manacorda (1996), como:

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (p.81).

Como toda chegada pressupõe um percurso, trajetória ou caminho, um projeto educativo que objetive uma formação fundada na omnilateralidade como expressão da categoria totalidade, precisa pautar a articulação entre trabalho material e o trabalho pedagógico (trabalho não-material), tendo em vista a particularidade atribuída ao trabalho sob a égide do capital no atual contexto histórico, procurando identificar as possibilidades emanadas da contradição

decorrente do movimento constituído pelas diferentes posições resultante dos projetos em disputa na formação de professores de Educação Física.

Dentre as possibilidades, Santos Júnior (2005) lança mão de proposições referentes ao Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física, tendo como referência, dentre outros parâmetros, as orientações propostas pela ANFOPE (2010) para a formação dos profissionais da educação e o acúmulo das discussões sobre a formação de professores de Educação Física, o que culminou na sistematização de uma minuta de resolução (ANEXO C) como proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física. Todavia a ênfase sobre esta proposição se delimitará aos elementos que nos possibilitem apreender o que tem se pensado a respeito da organização do trabalho pedagógico, principalmente pelo entendimento da importância deste como aspecto veiculador de determinada concepção de formação de professores.

O que certa forma implica adentrar em questões como: o que vem a ser a Educação Física? Qual a sua identidade? O que a identifica? Muitas são as respostas, visto que o referencial teórico-metodológico orientador dessas varia e/ou muitas das vezes divergem, ficando muito explícita tal divergência no debate promovido em 1995 pela Revista Movimento em sessão especial denominada “Temas Polêmicos”.

De acordo com Neto e Molina (2003), a identidade da área está diretamente relacionada com as atividades desenvolvidas no seu fazer profissional. O autor se posiciona ao utilizar alguns termos expressos na seguinte consideração:

A ação pedagógica que os professores de Educação Física empreendem como resposta às demandas dos diferentes segmentos sociais configura a identidade desse coletivo docente, à medida que o fato de realizar um rol de tarefas, que exige competências e características comuns, possibilita que se reconheçam entre si e se diferenciem dos demais trabalhadores (p. 269).

Interessante observar que as próprias expressões “ação pedagógica” e “professores”, utilizadas pelo autor, de certa maneira acaba oferecendo elementos para a construção identitária dos profissionais de Educação Física. Nessa mesma direção Bracht (1995, p. 2) também entende a Educação Física como “uma prática social com características de uma prática pedagógica específica, visto que a mesma tematiza manifestações da cultura corporal/ movimento”.

Segundo Bracht (1995), é preciso deixar claro a diferenciação entre identidade da Educação Física e identidade do professor e/ou profissional de Educação Física, pois segundo esse autor o que confere a determinada prática social a sua identidade não é o nome do profissional que nela irá atuar, mas a função que ela desempenha na sociedade.

Portanto, a relação entre formação profissional e função social do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física provoca inquietações que nos levam a refletir sobre o estatuto epistemológico sob o qual os Cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado encontram-se fundados. Questões como o que significa ser licenciado? Qual a função social do trabalho desenvolvido pelo licenciado? O que significa ser bacharel? Qual a identidade profissional perspectivada pelo bacharelado como proposta de formação profissional diferenciada? Seria uma diferenciação pautada apenas no campo de intervenção? O campo de intervenção por si só garante especificidade à ação desenvolvida pelos profissionais de Educação Física? O que distancia os bacharéis do âmbito da docência na área da Educação Física?

Considerando essas interrogações como fruto de um processo de fragmentação da formação dos professores de Educação Física que desqualifica e precariza o trabalho docente desde a formação inicial, no intuito de atender às demandas exclusivas do mercado de trabalho, fica evidente que a lógica argumentativa desvela cada vez mais a desvalorização do status do professor de um modo geral e, portanto dos de Educação Física também.

Essa realidade se expressa e ratifica-se em pesquisa realizada por Diniz-Pereira (1996) apud Diniz-Pereira (2011, p. 93), em uma Universidade do Sudeste do Brasil onde constatou-se que,

Nove dos dez cursos considerados de “menor prestígio” na universidade oferecem a modalidade Licenciatura e eram responsáveis pela formação de professores. Notou-se também que nenhum curso com a opção para a licenciatura estava listado entre aqueles de “maior prestígio”. Eles permanecem entre aqueles com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição.

Tal resultado possibilita-nos, entender esse desprestígio das Licenciaturas, como um dos aspectos que tem contribuído, nos últimos anos, com a reafirmação frequente de denominações que se afastam e buscam constantemente

a dissociação do exercício profissional em Educação Física do âmbito da docência, à exemplo de definições como “Educador Físico”, “Profissional de Educação Física”, “Instrutor”, “Personal Trainer”,.

Diante do apresentado e com base nas disputas estabelecidas no âmbito da formação de professores nas Instituições de Ensino Superior, o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, a partir de seu Projeto Político-Pedagógico, adotou uma posição de resistência a essa lógica que fragmenta, desqualifica e, portanto aliena, desde a formação inicial, os professores de educação física do entendimento.

Logo, pode-se concluir que, diante da crise estabelecida nos cursos de licenciatura no Brasil decorrente da desvalorização e precarização da identidade docente, os projetos político-pedagógicos dos Cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior emergem como espaços estratégicos permeados por intensos processos de disputas, nos quais cada escolha encontra-se comprometida ou não com a reafirmação da docência expressa no trabalho pedagógico como especificidade epistemológica do exercício profissional dos professores independente do campo de intervenção.

3.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Inicialmente, partirei da necessidade de se apreender as particularidades do trabalho pedagógico, enquanto forma particular de trabalho no processo social global de transformação do mundo material, bem como os desdobramentos desse, nas relações estabelecidas no trato com o saber, no modo de produção capitalista.

Nesse sentido o trabalho pedagógico apresenta-se, aqui, como uma configuração específica de trabalho, isto é, uma atividade que em decorrência da natureza de seu produto define-se como trabalho não-material. “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (SAVIANI, 2005, p. 12). Nesta perspectiva e buscando ampliar e relacionar o entendimento do trabalho pedagógico com o contexto no qual este se processa, Frizzo (2008) afirma que,

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos

as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. Evidencia-se que essas determinações assumem uma ordem geral que correspondem aos movimentos da economia, tanto no sentido do modo de produção quanto das forças produtivas (FRIZZO, 2008, p. 20).

Logo, a ação docente, entendida a partir da categoria trabalho não-material, enquanto atividade que não promove transformações materiais imediatas no mundo objetivo, apoiando-se nos marcos da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, assume grande importância, para entendermos as mediações entre os processos sociais mais abrangentes e o trabalho pedagógico expresso pelas ações desenvolvidas no âmbito da docência.

No contexto das relações sociais capitalistas, as condições de ensino, proporcionadas pelo Estado Neoliberal, tendem, a partir de propostas pedagógicas comprometidas com os imperativos do capital, ao atendimento do nível de qualificação da mão-de-obra demandada pelo mercado de trabalho.

O padrão da produção, alicerçado hoje, no modelo da acumulação flexível (Toyotismo), voltado à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; impõe de forma mediata, a subsunção do trabalho docente à dinâmica do capital (MIRANDA, 2006).

Tais condições, fruto do movimento do capital, a exemplo da divisão técnica e social do trabalho, manifestam-se na fragmentação do processo pedagógico e assim na cisão da relação teoria-prática na formação do futuro trabalhador dependendo da atividade (manual ou intelectual), que assumirá no processo de produção.

Segundo Kuenzer (1997),

No Brasil, particularmente, as propostas pedagógicas têm oscilado entre um academicismo vazio, que não dá conta de democratizar se quer os princípios elementares da ciência contemporânea, e a profissionalização estreita, que se atém, quando muito, a ensinar a executar algumas operações sem que haja a preocupação de ensinar os princípios teóricos e metodológicos que as sustentam (p. 32).

Essa realidade nos mostra o nível de distanciamento, entre trabalho pedagógico e trabalho produtivo material, explicitando ao mesmo tempo, o trato fragmentado que se dá ao conhecimento, reflexo da desconsideração do trabalho

material como referência do trabalho não material no processo pedagógico nas instituições educacionais.

As implicações decorrentes desse processo se refletem na falta de compreensão das leis gerais que regem a atividade desenvolvida pelo docente, comprometendo a capacidade de refletir o produto de sua ação, separando sujeito e resultado, alienando-o do produto de sua atividade.

Por outro lado, Paro (2012) ratifica a ideia de que no trabalho não material, neste caso no processo de trabalho pedagógico, as mediações exercidas pelo modo de produção capitalista, encontram-se impossibilitadas de se realizar a não ser se for de maneira limitada, pois segundo este autor:

a presença característica do consumidor no ato da produção da atividade educativa contrapõe-se ao tipo de processo que se verifica na produção material, colocando obstáculos à generalização, na escola, do modo de produção autenticamente capitalista” (PARO, 2012, p. 184)

Portanto, diante do contexto supracitado, a reflexão entorno da relação entre trabalho material e trabalho pedagógico (trabalho não material), é pontuada aqui, com referência nas possibilidades e necessidades expressas pelas ações desenvolvidas no âmbito da docência, tendo por base uma práxis transformadora da realidade, permeada de caráter socialmente útil, a partir do movimento que expresse “a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (FREITAS, 2005, p. 100).

O significado da práxis, enquanto dimensão, que responde a essa unidade teórico-prática na forma de abordar a realidade, torna-se imperativo para entendermos esse processo. Essa se dá por meio de “um processo complexo, no qual, muitas vezes, transita-se da prática a teoria e outras desta à prática” (VASQUEZ, 2007, p. 233). Entendendo a teoria não como um produto, mas como um intermédio da prática antes de retornar a si mesma, de forma transformada, aperfeiçoada. Nesse sentido, a teoria é, para Marx, a reprodução ideal, ou seja, a abstração do movimento real do objeto pelo sujeito, pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto (NETTO, 2011).

Neste sentido “uma teoria é prática na medida em que materializa o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade. Logo para que haja

essa transformação não basta desenvolver uma atividade teórica, posto que a prática é fundamento e finalidade da teoria.” (VASQUEZ, 2007, p. 207).

O trabalho pedagógico enquanto práxis materializada com base no trabalho material torna-se, na perspectiva marxista de educação, condição fundamental enquanto ação contra hegemônica do processo de fragmentação e alienação do saber historicamente acumulado, pois como afirma Freitas (2005, p. 99-100), “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, por que desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo”. Segundo esse autor,

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto (FREITAS, 2005, p. 100).

Diante do exposto, podemos depreender que as implicações do distanciamento entre o trabalho material e o trabalho pedagógico, acarretam uma série de transtornos a nível imediato, mediato e histórico; na luta pela superação da contradição entre capital e trabalho nos marcos do capitalismo e, portanto pela emancipação da classe trabalhadora.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEDF/UEPA: LIMITES E CONTRADIÇÕES FRENTE À LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO

O capítulo trata da análise da organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará frente à concepção denominada de Licenciatura de caráter ampliado. Traça um panorama, dos limites e contradições da organização do trabalho pedagógico, reveladas a partir, da relação entre o modo como a Universidade e o Curso se organizam em termos administrativos e o modo como os docentes organizam o trabalho pedagógico no âmbito do ensino no CEDF/UEPA, para tanto considerou, os relatos dos docentes, os planos de ensino, o projeto político-pedagógico do CEDF/UEPA, dentre outros documentos do Curso e da Universidade em questão.

Como limites, compreendem-se aqui as propriedades constitutivas da atual caracterização assumida pela organização do trabalho pedagógico a partir do enunciado pelas fontes de informação, expressando, em maior ou menor proporção, traços da própria realidade deste objeto de estudo no CEDF/UEPA. No que se referem às possibilidades, estas serão entendidas como a realidade potencial da organização do trabalho pedagógico existente nos conflitos e contradições entre o pensado e o vivido no CEDF/UEPA.

Neste caso a “realidade como possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (CHEPTULIN, 2004, p. 338) são definidas a partir da relação dialética existe entre estas. Ou seja, os limites carregam consigo o próprio “vir a ser” como potencialidade da atual organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA, assim como o “vir a ser” ou possibilidades já traz no plano ideal seus condicionantes, portanto suas próprias barreiras e limites a serem superados.

Vejamos, portanto, a realidade da organização administrativa na qual o Curso se insere, o perfil dos professores participantes do estudo e o Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA. Em seguida os limites/realidade do trabalho pedagógico a partir do relato dos docentes e dos planos de ensino das disciplinas.

4.1. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA¹⁸, PERFIL DOS PROFESSORES, PARTICIPAÇÃO DOCENTE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

¹⁸ Para efeito deste estudo adotou-se a compreensão de que organização administrativa e pedagógica encontra-se imbricadas, pois “Se administração é utilização racional de recursos para a

Como ponto de partida, apresento o lócus no qual se desenvolveu a investigação, com ênfase nos aspectos relacionados à organização administrativa e a participação dos professores nas decisões administrativas e pedagógicas, no perfil do grupo docente participante do estudo, e no Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA.

4.1.1. Organização Administrativa e participação dos professores nas decisões administrativas e pedagógicas

O CEDF/UEPA tem sua história vinculada à origem da antiga Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPa) inaugurada em 11 de maio de 1970. Esta por sua vez é criada, dentre outros condicionantes, pelos prenúncios em torno das mudanças e reformas educacionais levadas a cabo pelo regime militar na década de 70. Naquele primeiro instante, dentre as finalidades da ESEFPa, encontrava-se aquela de “possibilitar habilitações profissionais para o atendimento das necessidades do país e especialmente a Região Amazônica” (SANTOS, 1985, p. 16). Para um aprofundamento sobre, a gênese e história da Escola, o documento elaborado por Santos (1985) e intitulado Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970-1985, bem como os estudos desenvolvidos por Maneschky (1996), Nascimento (2010), Santos (2013) Treptow (2008), oferecem elementos para se pensar este processo. Dentre estes, a pesquisa desenvolvida por Treptow (2008) e intitulada *A formação de professores de Educação Física no Pará: o que revela a história do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará*, aponta o momento no qual a ESEFPa é anexada como um Curso de nível superior a então recente UEPA. Quanto a isto afirma que,

Com a criação da Universidade do Estado do Pará e a extinção da Fundação Educacional do Pará em 24 de fevereiro de 1994, a Escola Superior de Educação Física do Pará incorporou-se a esta, passando a chamar Curso de Educação Física, e, juntamente com os Cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, foram integrados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará, que congrega os cursos da área da saúde (TREPTOW, 2008, p. 41).

realização de fins, atividade, portanto, mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa” (PARO, 2011, p. 39).

Esta incorporação se deu, principalmente, no âmbito da estrutura administrativa, visto que os campi referentes ao Curso de Educação Física e Enfermagem se situam, em localidades diferentes do espaço físico que agrega os três outros cursos. Atualmente, a Universidade do Estado do Pará oferece o Curso de Educação Física em 5 campi, todos submetidos a um mesmo colegiado e coordenação de Curso com sede no campus de Belém e orientados por um único Projeto Político-Pedagógico. Este encontra-se nos seguintes campi e cidades: Campus III (Belém), Campus VII (Conceição do Araguaia), Campus IX (Altamira), Campus XII (Santarém) e Campus XIII (Tucuruí).

Com a vinculação a então ESEFPA, agora CEDF, passou a ser imbricada na própria organização administrativa da Universidade do Estado do Pará, fundada nos seguintes princípios:

- I. Unidade de patrimônio e de administração;
- II. Estrutura orgânica com base em departamentos reunidos em Centros, articulados a administração superior;
- III. **Organização racional que assegure a plena utilização dos recursos**, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- IV. Universalidade do saber e cultivo das áreas fundamentais do conhecimento;
- V. Flexibilidade de organização, métodos e critérios, com vistas ao desenvolvimento de estudos, tendo como base as diferenças regionais e a interdisciplinaridade dos programas (UEPA, 2000, p. 13-14, grifo nosso).

Compreendendo tais princípios e pautando-se na crítica da visão de Universidade, que a concebe como espaço imune as contradições do contexto no qual se encontra inserida, uma questão emerge dos fundamentos sob os quais se alicerçam a sua atual organização administrativa, qual seja: Se a administração, em seu sentido geral, “é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” como nos afirma Paro (2012), que racionalidade orienta a organização da estrutura administrativa da Universidade quando se toma como finalidade a organização do trabalho docente no modo de produção capitalista?

Responder a estas indagações demandaria um nível de profundidade que, num primeiro instante, talvez não se alcance aqui tendo em vistas as pretensões delineadas inicialmente para este capítulo, para tanto pontuarei alguns aspectos que podem nos ajudar responde-las. Neste sentido, Paro (2012) ao

delineia o atributo específico da administração (tomada como sinônimo de gestão) considerando,

seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados (PARO, 2012, p. 21).

Partindo de tal pressuposto, indaga-se: o que nos revela o Projeto Político-Institucional da UEPA quanto aos fins desta instituição? Ao procurar respostas para esta questão, identificou-se que a UEPA busca “contribuir na formação de profissionais capazes de atuar de forma ética e competente no *mercado de trabalho*, a fim de facilitar o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida de seu povo” (UEPA, 2008, p. 11, grifo meu).

Tendo em vista as relações de produção nos marcos da ordem capitalista e as contradições estruturais do modelo de sociedade vigente, a finalidade de colaborar na formação profissional tomando como parâmetro a atuação “competente” no mercado de trabalho capitalista e a intenção de melhoria da qualidade de vida do povo, revela que “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

A competência, neste caso, assume um significado peculiar quando associada à lógica do mercado como dimensão onde se processam as relações de trabalho no capitalismo, lógica essa que precisa ser compreendida quando revelado o lugar ocupado pela Universidade nas relações de produção diante do antagonismo entre capital-trabalho.

Esta instituição como parte integrante da superestrutura da sociedade, na medida em que atua orientada pelos interesses hegemônicos do mercado de trabalho reproduz os interesses da acumulação, centralização e concentração de capital, mas também reproduz as contradições existentes neste processo. Pressupõe, portanto, um movimento no qual o mundo do trabalho confronta e é confrontado, provocando rupturas, avanços e retrocessos que decorrem da

correlação de forças entre os interesses que constituem a disputa pelos projetos de Universidade.

É neste contexto que a UEPA enquanto Instituição social estrutura o seu funcionamento administrativo, organizando-se em nível superior e nível setorial:

- Art. 13 – A administração superior compreende:
- I. Conselho Universitário: órgão deliberativo superior;
 - II. Conselho de Curadores: órgão de fiscalização superior econômico-financeiro;
 - III. Reitoria: órgão executivo superior.
- Art. 14 – A **administração setorial** se efetivará através de:
- I. Órgãos Deliberativos Setoriais
 - a) Conselho de Centro;
 - b) Colegiado de Curso;
 - c) Departamentos;**
 - d) Colegiado de Núcleos.
 - II. Órgãos Executivos Setoriais:
 - Direção de Centro;
 - Coordenação de Curso;
 - Chefia de Departamento;**
 - Coordenação de Núcleo (UEPA, 2000, p. 14-15, grifo nosso).

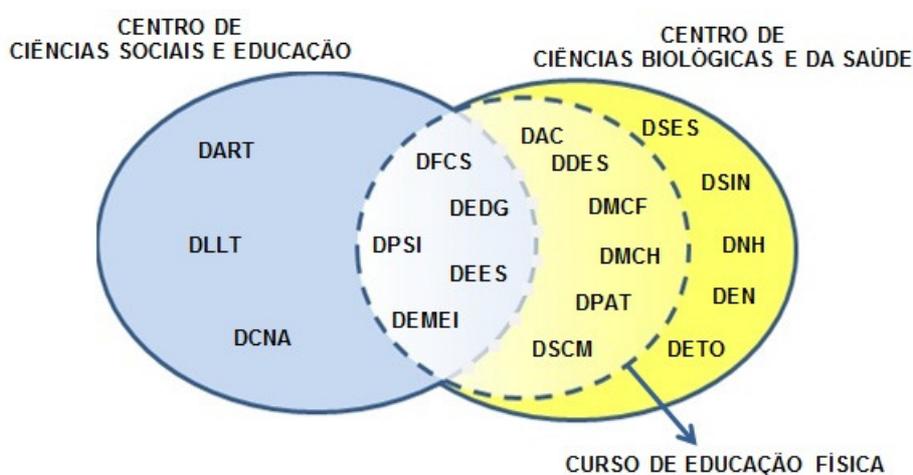
No modelo de gerenciamento da universidade, inicialmente, um órgão da administração setorial chama atenção, qual seja, os departamentos, tendo em vista ser este o espaço “da estrutura universitária para efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão ao pessoal docente” (UEPA, 2000, p. 43).

Segundo Saviani (2005), o modelo de organização universitária pautado na departamentalização é decorrente da Lei 5.540/68 (antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação revogada pela Lei 9.394/96) que impõe a separação entre departamentos e colegiado de curso, o primeiro administra o saber e o segundo administra o ensino.

Atualmente, de acordo com o Regimento e Estatuto Geral da Universidade do Estado do Pará, esta conta com 25 departamentos (ANEXO B) vinculados à 3 Centros (ANEXO B), dos quais, 2 destes englobam os 11 Departamentos que compreendem a atual organização do CEDF/UEPA, são eles: o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) abrangendo o Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS), o Departamento de Educação Geral (DEDG), Departamento de Educação Especializada (DEES), Departamento de Psicologia (DPSI); Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DEMEI); e o Centro

de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) incorporando o Departamento de Morfologia e Ciências Fisiológicas (DMCF), Departamento de Patologia (DPAT), Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH), Departamento de Saúde Comunitária (DSCM), Departamento de Ginástica, Arte corporal e Recreação (DGAC)¹⁹ e Departamento de Desporto (DDES)²⁰. Organização esta representada pelo seguinte organograma:

POSIÇÃO DO CEDF/UEPA NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS CENTROS E DEPARTAMENTOS



Fonte: Elaboração própria.

O organograma mostra o lugar ocupado pelo Curso de Educação Física na organização administrativa da UEPA, ao representar a relação estabelecida entre este e os Centros de Ciências Sociais e Educação e o de Ciências Biológicas e da Saúde via Departamentos que constituem os respectivos Centros e agregam as disciplinas componentes da matriz curricular do CEDF/UEPA.

A relação de interpenetração entre os dois Centros é evidenciada, principalmente, quando se considera as possibilidades existentes dos docentes, vinculados à diferentes departamentos, desenvolverem ações conjuntas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como de participar (seja se candidatando, seja votando) nos processos eletivos para escolha de representação docente dos Órgãos Deliberativos Setoriais como o Colegiado de Curso, a exemplo

¹⁹ Diferentemente do Regimento Geral da UEPA o Curso tem adotado a denominação de Artes Corporais com a sigla DAC para o respectivo Departamento.

²⁰ Apesar do Regimento Geral da Universidade utilizar a sigla DDES para se referir a este Departamento, usualmente o Curso de Educação Física tem utilizado a sigla DEDES ao fazer alusão ao Departamento de Desporto.

do que consta no último regimento eleitoral do Colegiado do CEDF/UEPA no tocante a candidatura e aos eleitores:

Art. 17º - São elegíveis para concorrer à representação docente no Colegiado do Curso de Educação Física **os docentes** integrantes do quadro efetivo da carreira do magistério superior **que estejam lotados para ministrar disciplina no Curso de Educação Física** no primeiro semestre letivo de 2013.

Art. 19º - Serão considerados eleitores para a escolha dos representantes docentes do Colegiado do Curso de Educação Física:

I. Docentes efetivos com lotação em disciplinas do Curso de Educação para o primeiro semestre de 2013;

II. Docentes com vínculo temporário que estejam lotados em disciplinas do Curso de Educação Física para o primeiro semestre de 2013;

III. Docentes visitantes que estejam lotados em disciplinas do Curso de Educação Física para o primeiro semestre de 2013 (UEPA, 2013, grifo nosso).

Quando a questão refere-se à participação na escolha dos Órgãos executores setoriais, particularmente da Coordenação de Curso e da Chefia do Departamento, os limites são estabelecidos pela própria lógica organizativa, impondo distinções quanto a participação docente nos dois processos, pois apesar de estarem muitas vezes lotados apenas em um mesmo Curso, os departamentos de origem dos professores podem não corresponder aqueles sediados no Curso em que estes encontram-se lotados, acarretando na impossibilidade dos mesmos participarem, dentre outros momentos, da escolha da chefia dos órgãos que organizam e distribuem a atividade docente no Curso em que exercem a docência, como expressa o Artigo 6 em seus incisos 1º e 2º do último regimento eleitoral:

Art. 6– **São elegíveis** aos cargos de Coordenador de Curso do CCBS e Chefes de Departamentos, **docentes** efetivos estáveis com um mínimo de cinco anos de exercício na função docente nesta Universidade.

§ 1º Os candidatos ao cargo de Coordenador de Curso deverão estar **lotados e ministrando disciplina no curso** de graduação ao qual anseia se candidatar.

§ 2º - Só **poderão candidatar-se** ao cargo de Chefe de Departamento **docentes vinculados ao departamento pleiteado**, sendo o vínculo constatado em ficha funcional (UEPA, 2014, grifo nosso).

Se a análise se ampliar para além da participação nos espaços deliberativos e passar a considerar as relações interdepartamentais construídas no cotidiano dos Cursos, é admissível se afirmar a possibilidade de aprofundamento da distinção entre os docentes, quanto à participação nas decisões administrativas e pedagógicas, tendo em vistas que os espaços de deliberação coletiva a respeito da

distribuição de suas atividades não são os mesmo e muitas vezes nem estabelecem relação direta com a totalidade que constitui cada Curso nos quais estes estão exercendo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta situação fica fortemente evidenciada no discurso de alguns professores participantes da pesquisa, como podemos identificar no quadro a seguir:

PROF.	PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES	SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS DO CEDF/UEPA
P1	Sim	[...] eu não vou dizer pra ti... eu não sou 100% , eu tento na medida do possível , mas eu tendo estar presente quando eu sou convocado , eu acho que precisa ser convocado [...]
P2	Não	[...] eu não me sinto tão participe porque eu fui lotado esse semestre assim quase na metade do semestre na Educação Física, então algumas decisões e determinações do Curso elas são me comunicadas por e-mail [...].
P3	Não	[...] ninguém me contactou de nada , só era assim tá aqui a chave da sala de aula, pode dar a sua disciplina.
P4	Sim	[...] enquanto eu estou aqui eu sempre procuro participar , eu acho que a instituição ela dá essa possibilidade não é um livro fechado, então na medida do possível sim.
P5	Sim	[...] eu participo , eu procuro participar das formações [...]. Então eu penso que é um momento de decisão, esse é um momento de decisão. Um outro momento de decisão são as nossas reuniões de departamento , um outro espaço que eu gostaria, mas que ainda não é possível pra mim é do colegiado, eu ainda quero ser uma pessoa do colegiado [...].
P6	Sim	[...] tem sido mais especificamente dentro desse território departamental é que eu tenho feito a mediação do meu olhar como profissional de Educação Física.
P7	Não	Pois é, eu acabo não , eu não me sinto por que eu acho que só vim em uma reunião aqui [...].
P8	Não	Nenhum pouco . Muito pelo contrário, inclusive nem votar eu posso votar por que eu não faço parte dos departamentos ligados ao Curso [...].
P9	Não	[...] eu não sou professor específico do Curso e até porque nesses horários as vezes eu devo estar em outro Curso, outra instituição [...].
P10	Não	Não por conta dessa questão que eu já coloquei, quer dizer eu não vivo aqui, não faço parte do cotidiano aqui , eu venho na segunda à noite e depois na sexta a noite [...].
P11	Não	Como eu acabei de lhe dizer eu venho uma vez na semana e não tenho participação nenhuma .

Quadro 4 – A participação dos professores nas decisões pedagógicas e administrativas do CEDF/UEPA

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

O quadro nos indica que os professores que não se encontram vinculados aos departamentos do CEDF/UEPA (P2, P3, P7, P8, P9, P10, P11) expressam não participarem das decisões pedagógicas e administrativas do referido Curso, com exceção de P1 que se diz participar quando pode, apesar de não pertencer aos departamentos do Curso. As motivações perpassam desde a relação estabelecida entre a gestão e os docentes (P2, P3), o sentimento de não pertencimento ao cotidiano do Curso em decorrência da própria organização administrativa, via departamento, nos moldes atuais, anunciado por (P7, P8, P9, P10, P11). Este sentimento de não pertencimento fica bastante explícito no discurso a seguir:

É assim, eu penso que de uma maneira geral, nas instituições (isso não é um problema da UEPA), **de uma maneira geral a organização do trabalho docente ainda é algo muito individualizado**, são poucas as experiências de um compartilhamento realmente dessas atividades, na verdade **a questão da departamentalização**, da lotação, que professor vai pra lá, outro vai pra cá, isso na verdade como não está no Curso, quando era no Curso, quando é o Curso que concentra a lotação, se fosse o Curso seria de outra maneira, por que eu já tive experiência no caso do ISEP, nós éramos apenas um Curso, o único Curso dentro de um único espaço, é diferente né, quando a questão é departamental, os professores são lotados no Departamento, então cada professor é enviado pra um Curso, as vezes você vai pra um Curso você solicita o plano, a ementa do ano anterior, as vezes nem conhece e é encima dela que você faz, você é o único professor daquela disciplina naquele Curso, então você vai discutir com quem? (P10, grifo nosso).

O Departamento sempre esteve presente como elemento constitutivo da estrutura pedagógica e administrativa da formação de professores de Educação Física na Universidade do Estado do Pará, inclusive se considerarmos a estrutura organizativa que lhe antecedeu na antiga ESEFPa, como podemos perceber no quadro seguinte:

ANO	DEPARTAMENTOS	QUANTIDADE
1970	- Pedagógico; - Biológico; - Gímnico-Desportivo.	03
1985	- Pedagógico; - Biológico; - Atividades Individuais; - Ginástica e Arte Corporal; - Desportivo.	05
1999	- Artes Corporais; - Desporto; - Filosofia e Ciências Sociais; - Morfologia e Ciências Fisiológicas; - Ciências do Movimento Humano; - Psicologia; - Educação Geral; - Educação Especializada; - Artes;	09
2008	- Ginástica, Artes Corporais e Recreação; - Desporto; - Filosofia e Ciências Sociais; - Morfologia e Ciências Fisiológicas; - Ciências do Movimento Humano; - Psicologia; - Educação Geral; - Educação Especializada; - Matemática, Estatística e Informática; - Saúde Comunitária; - Patologia;	11

Quadro 5 – A departamentalização no CEDF/UEPA nos anos de 1970, 1985, 1999 e 2008.
Fonte: Dados de Santos (1985) e do PPP/CEDF/UEPA (1999; 2008).

No quadro 03, é possível observar o crescimento significativo do processo de departamentalização do Curso, principalmente, quando da incorporação da ESEFPa à Universidade do Estado do Pará.

Para além dos Departamentos o CEDF/UEPA, dispõe da seguinte organização administrativa: Colegiado de Curso, Coordenação Pedagógica, Chefias de Departamento, Coordenações Adjuntas para Cursos de graduação²¹, Coordenação Administrativa (CAD), Coordenação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), Coordenação de Estágio, Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação, Coordenação de Extensão, Coordenação de Laboratórios, Coordenação da Brinquedoteca, Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico (CRCA), Assessoria Pedagógica, biblioteca setorial, Protocolo, Núcleo de Pesquisa e Pós-graduação, Núcleo de Extensão, assim como sedia dois Departamentos que congregam a maior parte dos docentes a frente das disciplinas que compõem o Currículo do Curso, são estes: Departamento de Artes Corporal (DAC) e Departamento de Desporto (DEDES).

Dentre os aspectos a serem destacados neste modelo de organização universitária, a departamentalização, associada a outros fatores desvelados ao longo da investigação, impõem-se como indicativo dos limites que se confrontam com os princípios e fundamentos da concepção de formação adotada pelo CEDF/UEPA, em decorrência das implicações desta para a auto-organização do coletivo docente que constrói o Curso, principalmente se considerarmos esta,

uma transformação histórica a ser empreendida na prática educativa, que vai desde a **organização e participação coletiva** em espaços pedagógicos como a aula, passando por trabalhos mais elaborados. Alcançando a própria **atividade colaborativa de pensar a gestão** e conceber a própria organização e os planos de desenvolvimento da Universidade (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 56, grifo nosso)

Considerando este entendimento de auto-organização, o limites impostos, pela departamentalização como estrutura administrativa da UEPA, é evidenciado quando da necessidade de organização e participação do conjunto dos professores

²¹ Esta Coordenação é regulamentada pela Pró-reitoria de Graduação na Instrução Normativa N° 03 de 02 de abril de 2012. A existência da mesma é permitida apenas nos campi da interiorização e tem como atribuição coordenar os Trabalhos de Conclusão de Curso e os Estágios Supervisionados, bem como representar a Coordenação Pedagógica do respectivo Curso nos campi do interior.

distribuídos nos diferentes departamentos que possuem disciplinas na atual estrutura curricular do Curso, nos momentos de formação docente no CEDF, na atividade colaborativa de pensar a gestão, na participação no processo efetivo de (re)formulação, implementação e constante avaliação do Projeto Político-Pedagógico e no envolvimento, de um modo geral, dos docentes com a totalidade que significa o trabalho pedagógico no CEDF/UEPA. Essa situação se ratifica quando do questionamento a respeito da participação dos professores nas decisões pedagógicas e administrativas do Curso, como mostra o quadro a seguir:

Estes indicativos impõem a necessidade do delineamento do perfil dos sujeitos que os anunciam, o que nos levanta a questão de quem são estes professores? Que traços acadêmico-profissionais lhes particularizam e quais os identificam?

4.1.2. Os professores do CEDF/UEPA participantes do estudo

A caracterização do perfil docente participante da pesquisa, foi delineada considerando 4 aspectos: área de formação inicial, ano de conclusão da formação inicial, experiência profissional no âmbito do ensino, titulação, existência de outros vínculos empregatícios, função desempenhada no outro vínculo, o ingresso como docente no Curso, as disciplinas nas quais estavam lotados no CEDF/UEPA quando se realizou as entrevistas. Alguns destas informações dispostos no quadro abaixo:

PROF.	VÍNCULO UEPA	FORMAÇÃO INICIAL	GRAU	ANO DE CONCLUSÃO	TITULAÇÃO	OUTRO VÍNCULO
P1	Efetivo	Biologia e Farmácia	Licenciatura/Graduação	1989 e 1996	Doutorado	Sim
P2	Efetivo	Fonoaudiologia	Graduação	2002	Mestrado**	Sim
P3	Efetivo	Ciências Biológicas	Licenciatura	2004	Doutorado	Não
P4	Efetivo	Educação Física	Licenciatura	1992	Mestrado	Sim
P5	Efetivo	Educação Física	Licenciatura	1999	Mestrado	Não
P6	Efetivo	Educação Física	Licenciatura	1993	Mestrado	Sim
P7	Substituto	Pedagogia	Licenciatura	2006	Mestrado**	Sim
P8	Efetivo	Filosofia	Licenciatura	1983	Especialização*	Sim
P9	Substituto	Ciências Sociais	Licenciatura/Graduação	1997	Mestrado	Sim
P10	Efetivo	Ciências Sociais	Licenciatura/Graduação	1986	Mestrado	Sim

* Cursando mestrado.

** Cursando doutorado.

P11	Substituto	Psicologia	Graduação	1985	Especialização	Sim
-----	------------	------------	-----------	------	----------------	-----

Quadro 6 - Caracterização do perfil docente do grupo pesquisado

Fonte: Entrevista semiestruturada.

O quadro 06 apresenta um perfil docente composto em sua maioria por professores efetivos, com formação inicial em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maioria no campo das ciências humanas, sociais e da educação, em grande parte com o grau de licenciatura adquirido entre a década de 1980 e a primeira década dos anos 2000. Incluem-se especialistas, mestres e doutores, com destaque para a predominância quantitativa dos segundos sobre os que possuem especialização e doutorado, ressaltando o fato de uma professora estar cursando mestrado e outros dois, doutorado. Com a exceção de dois, todos os demais possuem outros vínculos empregatícios além do existente entre esses e a Universidade, o que nos possibilita a constatação de um perfil marcado pela ausência de professores em regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Quanto à história da formação e atuação profissional do grupo, essa expressou centrar a maior parte das experiências vivenciadas profissionalmente, no campo do ensino, com exceção para os docentes com a graduação (Bacharelado), visto que as suas histórias profissionais dividem espaço com o exercício do atendimento clínico. O que fica evidenciado, nos relatos de P8 e P11 respectivamente:

Eu me formei na Universidade Federal do Pará, entrei lá em 79 e saí em 83, e já saí direto pro Seminário São Pio X onde eu comecei a dar aula de filosofia, a convite de um padre que dava aula lá na Federal e me convidou pra dar aula lá, o Padre Minório, de lá fui pra SEDUC, continuei lá e na SEDUC, depois eu fui pro Colégio Moderno, continuei dando aula até passar pra UNESPA depois UNAMA, fiquei na UNAMA e quando foi em 89, teve concurso pra cá por que houve uma reformulação curricular e incluíram a disciplina filosofia, foi nessa reformulação que abriram concurso pras disciplinas novas e eu me candidatei (P8).

[...] comecei a minha carreira com a clínica [...], eu tenho um consultório durante muito tempo, depois fui pra uma empresa desenvolver Recursos Humanos, nessa mesma empresa eu comecei com Recursos Humanos e terminei com a coordenação de projetos sociais, aí depois fiquei muito tempo em projetos sociais, acho que uns quatorze anos, tanto é que eu tenho uma especialização em Psicologia Social concedida pelo Conselho Federal por conta do meu trabalho, muitos anos na Psicologia Social e depois que eu vim pra Educação [...]. Educação foi uma coisa assim, que era uma pretensão minha, era um objetivo meu um dia atuar, tinha muita vontade de falar de psicologia, de ensinar psicologia [...] (P11).

Ainda no quadro 01, dos docentes que declararam possuir, no momento da entrevista, outro emprego, todos afirmaram que as funções desenvolvidas nesse eram relacionadas com o ensino, seja no sistema de ensino básico e/ou no ensino superior, seja em instituições públicas e/ou privadas, seja como professor, coordenador pedagógico ou coordenador de formação de professores.

Os 11 docentes, encontravam-se no momento da pesquisa, lotados em disciplinas vinculadas à 5 dos 11 departamentos que compõem a estrutura organizacional do CEDF, são estes: Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (3 docentes), Departamento de Morfologia e Ciências Fisiológicas (3 docentes), Departamento de Artes Corporais (3 docentes), Departamento de Educação Geral (1 docente) e Departamento de Psicologia (1 docente). As atividades institucionalizadas desenvolvidas pelos professores no âmbito do CEDF/UEPA no momento da pesquisa estão dispostas no quadro abaixo:

ÁREAS DO CONHECIMENTO	PROF.	DISCIPLINAS ²²	PESQUISA/EXTENSÃO ²³
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE	P1	- Biologia aplicada à educação física	Não
	P2	- Anatomia Sistemática e Funcional - Fisiologia aplicada à Educação Física	Não
	P3	- Fisiologia aplicada à Educação Física	Não
CONHECIMENTOS CLÁSSICOS DA ED. FÍSICA	P4	- Fund. e Métodos do Jogo - Fund. Históricos da Ed. Física e Esporte & Lazer - Fundamentos e Métodos da Dança	Não
	P5	- Fundamentos e Métodos da Dança - Estágio Supervisionado.	Não
CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E EDUCAÇÃO	P6	- Fund. Históricos da Ed. Física e Esporte & Lazer	Não
	P7	- Didática aplicada à Educação Física	Não
	P8	- Fundamentos Filosóficos da Educação Física	Não
	P9	- Fundamentos Sociológicos da Educação Física - Fundamentos Antropológicos da Educação Física	Não
	P10	- Fundamentos Sociológicos da Educação Física	Não
	P11	- Fundamentos Psicológicos da Educação Física	Não

Quadro 7 – Atividades institucionalizadas desenvolvidas pelos docentes
Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

A partir do perfil docente do grupo participante da pesquisa, cabe analisá-lo relacionando-o na relação com os condicionantes da organização administrativa e o Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA.

²² Apenas as disciplinas em negrito foram tomadas como foco das entrevistas e análise dos planos de ensino, visto que estas correspondiam às respectivas áreas do conhecimento consideradas como critério de seleção dos participantes. No caso da coincidência de um professor ministrar a mesma disciplina que outro, procurou-se focar em outra no intuito de evitar concentração de análise em apenas uma disciplina do currículo.

²³ Neste aspecto o parâmetro adotado foram projetos institucionalizados sob a coordenação do docente.

4.1.3. O Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA

O atual Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA é resultado de um longo processo de (re)formulação, marcado por discussões, debates e disputas decorrentes das diferentes posições em torno das propostas pedagógicas para a formação de professores de Educação Física no Brasil.

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Aguiar (2009) aponta que este processo compreendeu momentos delineados por ações regulatórias e emancipatórias na construção do PPP do CEDF/UEPA, dentre as quais se destaca por um lado as orientações do novo ordenamento legal para a formação de professores de Educação Física, principalmente no que se refere às DCNEF de 2004 com sua ênfase na fragmentação entre Licenciatura versus Graduação e por outro lado,

O asseguramento da formação a partir da Licenciatura Ampliada, considerando que esta opção foi construída a partir das reivindicações dos setores representativos de docentes e discentes, que tem o compromisso de garantir uma formação de qualidade para a classe trabalhadora (AGUIAR, 2009, p. 89)

A posição assumida pelo CEDF/UEPA, quanto à concepção de formação de formação de professores de Educação Física, é evidenciada em seu PPP quando este demarca a sua opção pela Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura, delineando com base em Taffarel e Santos (2007) uma noção de licenciatura compreendida como de caráter ampliado, fundada em pressupostos históricos, quando se reporta à ação profissional e identifica os sentidos, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história, tendo em vista que “em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho” (PPP/CEDF/UEPA, 2008).

O Projeto teve a sua vigência iniciada em 2008 e permanece até o presente momento orientando a formação no Curso. Atualmente, esta em processo de rediscussão, a partir do biênio 2011-2013 com a instituição da Comissão responsável por encaminhar um novo processo de avaliação e reformulação.

No intuito de identificar o nível de conhecimento dos docentes sobre o Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA, foi elaborado, com base na entrevista, o

seguinte quadro contendo as respostas frente ao questionamento se estes conheciam o documento:

PROF.	O CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
P1	[...] em termos do projeto assim... já tive acesso a ele , já vivi o antigo, já vive o atual agora e eu acho que as mudanças em si que se foi implementadas elas são positivas. Eu acho que o que precisa na verdade é de um acompanhamento mais próximo [...].
P2	[...] eu conheço o Projeto Pedagógico do Curso , o que eu destacaria nesse projeto é justamente a inserção da disciplina de anatomia como uma disciplina obrigatória, isso pra mim foi uma coisa muito importante [...].
P3	Não conheço.
P4	[...] é uma impressão que eu tenho em relação ao Projeto como um todo, eu acho que ele é muito bom , ele prepara pra caramba, tá formando aí alunos excelentes, com o nível de excelência acadêmico-científico, mas com pouca vivência prática, com pouca relação com a realidade [...].
P5	Eu penso que o projeto político-pedagógico ele vem atender a nossa realidade , o que acontece é que os nossos colegas não querem arregaçar as mangas pra fazer a coisa de fato [...].
P6	[...] eu ainda vejo o nosso projeto pedagógico muito tímido no que concerne esse desafio de pensar uma educação a partir da diversidade, da pluralidade.
P7	[...] o que eu conheço eu cheguei a ler algumas coisas quando eu fui lotada aqui [...].eu acho nesse ponto houve um avanço, a Educação Física quando pensa a disciplina de PPP , porque eu penso que é pensar ter a práxis mesmo, porque a pesquisa ela transita, então o aluno ele vai pro estágio, mas ele vai pro estágio, ele coleta dados, ele tem a noção de pesquisa, ele não vai só pra fazer a observação e a prática do professor dentro da perspectiva quando se pensou o PPP [...].
P8	Conheço. Eu tenho muitas questões sobre o projeto eu acho que por um lado o projeto avança , por que ele tenta dar conta de conteúdos que não estavam presentes nas primeiras matrizes do Curso, mas por outro lado ele retrocede por que ele abre mão de conteúdos específicos que estavam e que são fundamentais pra formação do professor [...].
P9	Pra ser sincero eu não tenho um conhecimento específico do todo , não tenho uma visão do conjunto, o que eu sei... que eu tenho consciência de que há uma disputa entre essas duas perspectivas que eu falei lá no início, a biológica e a sociocultural [...].
P10	[...] eu na verdade conheço muito pouca coisa , eu conheço de conversa na sala dos professores mas nunca participo até por conta disso, por que o que é que acontece, eu venho aqui naquele dia, naquele horário daquela aula, eu não vivo eu não vivencio a realidade dos Cursos [...].
P11	Não tenho , vou ser honesta. Nunca tive, nunca tive a oportunidade de...

Quadro 8 – O conhecimento dos professores a respeito do PPP/CEDF/UEPA.

No quadro 8, com ressalvas aos que foram taxativos em assumir não conhecerem o PPP, a maioria dos docentes, sinalizaram ter tido contato, seja em menor ou maior nível, com o documento. O quadro nos oferece indicativos relacionados com: as mediações necessárias em torno da efetiva implementação do projeto, principalmente quando da precisão de um acompanhamento mais próximo deste processo, como nos relata P1; aos limites e contradições decorrentes da relação entre o concebido e o executado no tocante aos aspectos pontuados por P4, P5, P6, P7 e P8, aos aspectos positivos do projeto na concepção de P2 e P7, ao desconhecimento ou pouco conhecimento sobre o PPP/CEDF/UEPA identificado no discurso de P3, P9 e P10.

A colocação de P1 sobre a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento da proposta após 6 anos de sua vigência, é ratificada ao observarmos as próprias orientações do PPP quanto a sua implementação.

Segundo este “o Colegiado do Curso deveria criar uma Comissão Permanente de Avaliação, com a finalidade de verificação, acompanhamento e publicização das críticas e avanços do novo PPP proposto, a partir de um plano de trabalho” (PPP/CEDF/UEPA, p.83).

Ao se considerar a totalidade das respostas, no sentido de apreender as lacunas existentes sobre o conhecimento docente a respeito do PPP do CEDF/UEPA, identificou-se a ausência de qualquer menção explicitamente declarada a respeito da posição firmada pelo Curso diante da concepção de Licenciatura de caráter ampliado, o que coloca em dúvida qualquer conclusão diante da hipótese de apropriação pelo corpo docente do que venha a ser a concepção de formação delineada em seu Projeto Político-Pedagógico.

No entanto, quando P8 diz: “[...] eu acho que por um lado o projeto avança, por que ele tenta dar conta de conteúdos que não estavam presentes nas primeiras matrizes do Curso, mas por outro lado ele retrocede por que ele abre mão de conteúdos específicos [...]”, estes apresentam fortes indícios de divergências e/ou desconhecimento da concepção de formação adota pelo CEDF/UEPA, pois desconsidera que toda escolha ou seleção de conhecimentos à serem tratados no âmbito do processo educativo, pressupõe o vínculo com determinada concepção de formação humana. Já P9 ao afirmar: “[...] eu não tenho um conhecimento específico do todo, não tenho uma visão do conjunto [...]”, acaba por expressar a falta de apropriação das especificidades que constituem a totalidade da concepção de formação que orienta o PPP do CEDF/UEPA.

Uma situação bastante comum nas respostas dos professores foi a respeito dos seus vínculos com o Curso de Educação Física, e nesse aspecto o relato seguinte é significativo ao pontuar:

[...] **eu não vivencio a realidade dos Cursos**, porque é diferente do professor que é do Curso de Educação Física, aquele professor do Curso ele está aqui a semana toda praticamente, eu não, eu venho aqui de manhã, eu venho um único dia de manhã que é na quarta-feira e venho na sexta-feira a tarde e tenho que tá no outro Curso, tenho que tá no outro, tenho que tá no outro, então também é resultado dessa departamentalização [...] (P10, grifo nosso).

Com exceção dos que possuem formação na área e/ou geralmente são sempre lotados em disciplinas no Curso em questão, os outros docentes indicam a

organização administrativa da universidade, com foco na departamentalização, como um dos fatores que dificulta e/ou até impossibilita o estabelecimento de uma efetiva aproximação docente com a totalidade que constitui o universo do CEDF/UEPA.

Despontam aqui, as primeiras possibilidades de compreendermos as mediações estabelecidas entre a estrutura organizacional do CEDF/UEPA, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo docente, principalmente no que diz respeito aos momentos de concepção e execução e a organização no processo de trabalho em geral sob “ordem” social vigente, como discutido ao longo do 1º capítulo.

Dentre estas mediações, o desconhecimento do PPP de um modo geral, como decorrência da divisão do trabalho docente imbricada na própria estrutura organizacional da Universidade, implicando, portanto no distanciamento dos professores das orientações para organização do trabalho pedagógico (OTP) apresentadas no Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA, principalmente quando este,

[...] investe na ampliação do pensamento de forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória [...] evidencia os momentos de uma prática pedagógica, a saber: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 52).

4.2. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (OTP) DOCENTE NO CEDF/UEPA

Para efeito de análise da organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelos docentes do CEDF/UEPA no âmbito do ensino, delimitou-se as seguintes categorias empíricas:

- 1) O planejamento do ensino – compreendendo a fase de concepção da OTP;
- 2) O trato com o conhecimento – com foco na seleção dos conteúdos e nos procedimentos metodológicos anunciados pelos professores;
- 3) Os objetivos/finalidades – com destaque para o priorizado no âmbito das intenções a serem alcançadas no processo de ensino; e
- 4) A avaliação da aprendizagem – com ênfase nos critérios e métodos de avaliação da aprendizagem eleito pelos docentes.

4.2.1. O Planejamento do Ensino

Em relação à atividade de planejar, projetar, pré-idear, o ensino nas respectivas disciplinas ministradas pelos professores o quadro seguinte nos possibilita visualizar o respondido pelo grupo:

ÁREAS DO CONHECIMENTO	PROFESSORES	SOBRE O PLANEJAMENTO DO ENSINO
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE	P1	Realizado individualmente
	P2	Realizado entre os pares da disciplina
	P3	Realizado individualmente
CONHECIMENTOS CLÁSSICOS DA ED. FÍSICA	P4	Realizado individualmente
	P5	Realizado individualmente
CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E EDUCAÇÃO	P6	Realizado entre os pares da disciplina
	P7	Realizado individualmente
	P8	Realizado individualmente
	P9	Realizado individualmente
	P10	Realizado individualmente
	P11	Realizado entre os pares da disciplina

Quadro 9 – O planejamento de Ensino desenvolvido pelos docentes

Fonte: Entrevista semiestruturada.

De acordo com o revelado pelos professores no quadro 9, a tendência anunciada quanto ao momento de se pensar/projetar o ensino pelos docentes, indica que a maioria (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10) o realiza individualmente, ou seja, cada professor organiza o trabalho a ser desenvolvido na disciplina que irá ministrar. Apenas P2, P6 e P11 afirmaram dialogar com outros docentes lotados na mesma componente curricular, porém em outras turmas. Esta verificação abre a possibilidade para inferências a respeito da relação de distanciamento existente entre as disciplinas, bem como entre o conjunto das áreas do conhecimento, quando o parâmetro amplia-se para a totalidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo CEDF/UEPA.

Os professores relataram as dificuldades que encontram para dialogar com outras disciplinas tanto antes, quanto ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, podendo se perceber nos enunciados a seguir:

Não tem rolado tanto dialogo com outros professores por conta de **falta de tempo, falta de agenda pra todo mundo sentar e fazer**, então na verdade quando eu sento pra fazer o meu planejamento, eu penso nas outras disciplinas e no decorrer do semestre eu vou tentando, costurar, alinhar,

dialogar com uma ou com outra, mas eu não tenho conseguido fazer isso antes (P4, grifo nosso).

[...] o **grande problema** é que aqui na UEPA, por exemplo, **eu estou lotado aqui em Educação Física, estou lotado em Secretariado e lotado em Letras**, quer dizer isso dificulta, não é que torne impossível, mas dificulta essa possibilidade de você fazer interfaces, de pensar atividades conjuntas, por exemplo eu até conversei com a professora [...], a gente já se conhece a muito tempo ela é da SEMEC também de fazer alguma atividade conjunta, mas depois eu não encontrei mais a professora [...], então quer dizer, isso dificulta, se eu tivesse lotado só aqui no Curso isso facilitaria essa participação esse planejamento mais conjunto (P9, grifo nosso).

antes de começar eu estudo muito, por que quando começa não dá, é muito. **Além da fisiologia eu trabalho com a bioquímica lá na enfermagem e com a bioquímica na Fisioterapia, então é muito puxado**, eu produzo tudo antes, eu não deixo pra fazer no outro semestre, então, por exemplo, terminou agora, aí junho, julho vai ter as férias, no final de julho eu já produzo tudo que eu vou trabalhar no próximo semestre, dá muito trabalho (P3, grifo nosso).

As justificativas apresentadas pelos docentes coloca em destaque o aspecto da falta de tempo disponível e da quantidade de Cursos e disciplinas nos quais estes se encontram lotados, principalmente aqueles que não possuem seus vínculos departamentais com o CEDF/UEPA. As implicações de um planejamento do ensino construído de maneira predominantemente individual, quando não, por diálogo intradisciplinar, associado ao fato de que em sua maioria, os docentes, verbalizaram o seu pouco conhecimento ou não conhecimento sobre o PPP do CEDF/UEPA, infere a constatação dos limites nos quais esbarram a implementação da proposta de formação projetada pelo Curso e antecipada em seu próprio PPP quando este que:

A atual forma de organização da Universidade vem favorecendo o isolamento tanto dos Cursos e departamentos, quanto das disciplinas e professores envolvidos, ocasionando a ausência de convívio entre os atores sociais. Esta experiência indispensável para a ressignificação e aprofundamento das nossas reflexões teórico práticas parece ser também uma preocupação cada vez mais distante (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 84).

Com isso ao se abdicar da prática do planejamento coletivo, o Curso prescinde de um momento importante de formação, na perspectiva do trabalho como princípio educativo dos próprios professores, considerando que este é o espaço de se construir, socializar experiências, confrontar ideias e propostas impregnadas por escolhas, por tomadas de decisões e por ações antes de tudo políticas que ao

serem desenvolvidas de maneira individual transfere para o âmbito privado uma ação que implicará no trabalho pedagógico coletivo do CEDF/UEPA.

Os condicionantes apresentados pelos professores até certa medida expressam o modelo de organização do trabalho docente implementado pela Universidade, isto é, uma estrutura que busca responder na aparência as necessidades do ensino com a garantia do professor em sala de aula, porém amplia o processo de intensificação do trabalho docente, considerando que uma carga horária de trabalho distribuída em componentes curriculares em disciplinas e Cursos diferenciados se diferencia qualitativamente (intensivamente) de um mesmo tempo disponibilizado para uma só disciplina (ministrada em várias turmas) ou minimamente para um só Curso.

4.2.2. O trato com o conhecimento

Em relação aos conteúdos das disciplinas, destacaram-se dois aspectos a serem observados nos relatos dos professores, são eles: 1) os parâmetros utilizados para a seleção dos conteúdos e 2) as metodologias e procedimentos de ensino. O primeiro refere-se aos preceitos segundo os quais os docentes definem e/ou elegem os conteúdos a serem ensinados, enquanto o segundo aspecto compreende a forma ou modo como àqueles desenvolvem pedagogicamente os conteúdos nas disciplinas ministradas. Neste sentido, os quadros (9, 10 e 11) a seguir, apresentam uma visão geral sobre o trato com o conhecimento a partir das respectivas respostas dos participantes do estudo:

PROF.	SELEÇÃO DO CONTEÚDO DE ENSINO
P1	[...] o conteúdo ele tá posto né, além da minuta, da ementa da disciplina , já tem um conteúdo definido, mas é um conteúdo que a cada semestre, a gente procura pelo menos fazer uma retificação aqui, ali [...].
P2	O Conteúdo programático da disciplina ele já existe, ele já é parte do Projeto Pedagógico do Curso , já é previsto e o professor só faz organizar a sequência dos conteúdos e colocar em prática dentro da individualidade de cada professor [...].
P3	O conteúdo ele já existe, mas assim, [...], a gente pode mudar um pouquinho a disciplina , [...], então eu adiciono na ementa questões, por exemplo, básicas, como citologia básica e metabolismo, introdução ao metabolismo, porque essas duas que fornecem dados pra você trabalhar coisas importantes na fisiologia [...].
P4	[...] várias pessoas aqui dentro do Curso, vários professores vem trabalhando, já trabalharam, então eu vejo que esse conteúdo que eu venho desenvolvendo ele já foi , em outros momentos, discutido com outros professores [...]
P5	Olha o objetivo da disciplina na ementa é propor um conteúdo para que o professor, para que o aluno, tenha abordagem sobre a dança e assim contribuir com a sua

	formação.
P6	Bom, o conteúdo da disciplina é algo que a gente vai redimensionando , [...]. A gente vê o projeto pedagógico como algo que não está acabado, mas é algo provisório que vai se construindo [...] e também as vezes fazer a própria subversão do projeto quando ele não alude alguns aspectos que a gente considera relevante [...].
P7	[...] a partir da ementa eu selecionei para conteúdo um aspecto que fosse histórico onde eu iniciaria pra falar de como a didática ela surgiu enquanto espaço de disputa de poderes inclusive.
P8	Esses conteúdos atuais eles foram selecionados pela comissão que elaborou novo Projeto Político-Pedagógico , eu infelizmente não participei, não que eu não quisesse, não que eu não tivesse me prontificado a participar, é que eu não fazia parte da comissão, não fui membro convidado por parte da comissão [...].
P9	[...] o Curso possui uma ementa e que de alguma forma precisa ser considerada ao ser trabalhada, mas todo início de semestre, eu procuro fazer uma diagnose da turma , pra ter mais ou menos uma ideia de que conhecimento já tem, o que já foi trabalhado [...].
P10	Existe uma ementa , tem uma ementa e encima da ementa nós trabalhamos os temas inicialmente [...].
P11	Bom, a gente já encontra uma ementa pronta do Curso e assim como eu estou te falando, [...] o primeiro e único contato que eles têm é essa disciplina de psicologia, [...].

Quadro 10 – Os parâmetros para seleção do conteúdo do ensino

No quadro 10, evidencia-se que a maioria dos docentes adota, prioritariamente, as ementas das respectivas disciplinas ministradas por eles, como preceito para selecionar os conteúdos de ensino. É interessante observar, os relatos de P1, P3, P6, P7, P9, P10 e P11, pois os mesmos afirmam que apesar de adotarem as referidas ementas (ou o PPP), manipulam estas considerando a necessidade de fazerem adequações nas mesmas.

Vale destacar nesta constatação, questões que, apesar de não se manifestarem como uma tendência do grupo estudado, possibilitam refletirmos sobre hipóteses decorrentes da ausência de planejamento coletivo, qual seja a duplicação de conteúdos, expressas quando relacionamos as diferentes ementas com o relato dos professores, a exemplo, respectivamente, do expresso por P3 e pela ementa da disciplina ministrada por P1:

[...] a gente pode mudar um pouquinho a disciplina, então existe um conteúdo básico que são os sistemas em geral, o sistema nervoso e muscular, cardiovascular e respiratório, excretor e digestório, mas tu sabe que, além disso, tu precisa de coisas básicas, então **eu adiciono na ementa questões por exemplo básicas, como citologia básica e metabolismo**, introdução ao metabolismo, porque essas duas que fornecem dados pra você trabalhar coisas importantes na fisiologia (P3, grifo nosso).

Estudo dos processos biológicos adaptados a situação do movimento corpóreo: biologia, desenvolvimento histórico e relação com a educação física. **Células - aspectos gerais** e considerações evolutivas. Sistema de membrana. Ontogênese e filogênese. Compreensão das dimensões biológica e cultural na constituição humana. Nutrição, crescimento e atividade física. Aspectos gerais da genética. Análise do processo da

biologização das relações sociais, especialmente na produção de estereótipos educacionais (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 89, grifo nosso).

Por outro lado, atitudes e/ou experiências que poderiam ser socializadas e/ou compartilhadas com o coletivo dos professores, acabam permanecendo no âmbito das práticas docentes individuais, como o caso de P9 quando considera na delimitação do conteúdo, o conhecimento já adquirido pelos discentes, a partir da “diagnose” realizada em turma.

De um modo geral, apesar da maioria dos professores terem anunciado não conhecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso, a maioria adota, num primeiro momento, como parâmetro de seleção destes, as orientações emanadas do ementário que, dentre outros elementos, também compõe o PPP/CEDF/UEPA, isto quando não tomam o próprio documento, numa perspectiva genérica, como referência.

Esta constatação associada à ausência de um planejamento coletivo interdepartamental, bem como as intencionalidades que permeiam o processo de seleção do conteúdo do ensino, coloca em suspeição expressões como “fazer retificações” (P1), “mudar um pouquinho a disciplina” (P3), “fazer a própria subversão do projeto quando ele não alude alguns aspectos que a gente considera relevante” (P6), nos advertindo quanto a possíveis contradições estabelecidas no âmbito do CEDF/UEPA, das quais: a cisão entre concepção e ação, entre o prescrito e o executado pelo Curso, entre o desconhecimento do PPP e a alteração do conteúdo, implicando no projeto de educação, homem e sociedade que atravessa o processo de organização do trabalho pedagógico do coletivo docente e da própria direção político-pedagógica do CEDF/UEPA.

Veja bem, a reflexão aqui proposta não desconsidera a flexibilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física no referido Curso, mas parte do pressuposto que, conscientemente ou não, esta se encontra inserida e situada na totalidade da intencionalidade coletiva tanto no âmbito do CEDF/UEPA, quanto para além deste, ou seja, nos domínios das relações sociais que constituem a sociedade capitalista como um todo, ou seja, as decisões tomadas no âmbito do “o quê ensinar?” não estão isentas de posições, interesses e intencionalidades, próprias do ato político que juntamente com o “como ensinar?” e o “para quê ensinar?” objetivam a função social do CEDF/UEPA.

Nesta perspectiva todo conteúdo pressupõe uma forma e toda forma implica em um conteúdo, o que segundo Freitas (1995), nos remete a relação dialética estabelecida entre o conteúdo e método de ensino. De acordo com o grupo de professores estudados, os procedimentos de ensino adotados por estes são variados, tanto pelo anunciado nas entrevistas quanto no apresentado nos planos de ensino²⁴, como podem ser observados nos quadros 11 e 12 a seguir:

PROF.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROF.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
P1	- Aula expositiva-dialogada; - Seminários; - Trabalhos em grupo e individual; - Apresentação de vídeos; - Orientações.	P7	- Aulas expositivas e dialogadas; - Trabalhos em grupo; - Trabalhos individuais; - Leitura de texto; - Dinâmicas; - Debates;
P2	- Aula expositiva-dialogada; - Debate; - Aula prática; - Apresentação de estruturas.	P8	- Aula expositiva e dialogada; - Leitura e debates de textos; - Dramatização; - Seminários temáticos.
P3	- Aula expositiva; - Leitura de texto; - Seminário. - Exercícios (Perguntas sobre o texto).	P9	- Leitura de textos; - Seminário; - Debate, discussões; - Trabalho de campo.
P4	- Aulas expositivas; - Seminários; - Pesquisas; - Leituras; - Estudos dirigidos; - Vivências e experiências.	P10	- Aula expositiva dialogada; - Utilização de textos; - Utilização de Datashow.
P5	- Leitura de texto; - Seminários; - Experimentação; - Apresentação de vídeos; - Elaboração de espetáculo.	P11	- Aulas expositivas; - Leitura de textos; - Pesquisa bibliográfica; - Sondagens em campo.
P6	- Aulas expositivas; - Investigação de campo; - Seminários; - Produção de painéis.		

Quadro 11 – Os procedimentos metodológicos de ensino (Entrevista).

Fonte: Entrevista semiestruturada.

O quadro 11 apresenta, os procedimentos metodológicos anunciados pelos professores participantes do estudo. Como podemos observar, dentre as regularidades desveladas pelo discurso dos docentes, verifica-se o destaque

²⁴ Ressalta-se que os planos de ensino tomados para análise, apesar de se tratarem dos planos das disciplinas ministradas pelos docentes participantes deste estudo, não correspondem necessariamente aos elaborados e/ou desenvolvidos por estes, tendo em vista que dos departamentos aos quais foram solicitados tais documentos, apenas o Departamento de Artes corporais (DAC) respondeu, porém disponibilizando planos de outras disciplinas. Nesse sentido, utilizou-se os planos de ensino disponibilizados pela Secretaria do CEDF/UEPA (Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico – CRCA), considerando que a intenção do estudo é analisar a organização do trabalho pedagógico no referido Curso.

conferido às aulas expositivas e/ou dialogadas, aos seminários e a leitura e/ou utilização de textos como procedimento metodológico comum à maioria dos professores. Por outro lado, percebem-se iniciativas pontuais no que se refere as investigações (pesquisas), trabalhos e sondagens em campo (P6, P9 e P11), bem como propostas de vivências e experimentações (P4 e P5) em torno do conteúdo de ensino.

Quando se considera os planos de ensino na análise, um dado chama atenção ao se observar que das 11 disciplinas analisadas apenas 5 incluem a metodologia ou procedimentos metodológicos de ensino em seus planos disponíveis no Serviço de Controle e Registro Acadêmico do CEDF/UEPA, como verifica-se nos enunciados apresentados no quadro a seguir:

DISCIPLINAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
BIOLOGIA APLICADA À EF	Não consta no Plano de Ensino
ANATOMIA SISTÊMICA E FUNCIONAL	Não consta no Plano de Ensino
FISIOLOGIA APLICADA À EF	Aulas expositivas e práticas com a participação de todos; análise de vídeos em grupos e individuais, Seminário científico .
FUND. E MÉTODOS DO JOGO	Aulas expositivas e dialógicas, leitura de textos dirigidos e debate, aulas teórico-práticas (aulas expositivas com práticas de jogos), aulas práticas-metodológicas de ensino de jogos (demonstração, criação e transformação de jogos), vistas em espaços educacionais, Sessões de vídeo, elaboração de resenhas, realização de seminários , Orientações.
FUND. E MÉTODOS DA DANÇA	Não consta no Plano de Ensino
FUND. HISTÓRICOS DA EF & ESPORTE E LAZER	Aulas expositivas e dialógicas, leitura de textos dirigidos e debate, sessões de vídeo, elaboração de resenhas, realização de seminários .
DIDÁTICA APLICADA À EF	Não consta no Plano de Ensino
FUND. FILOSÓFICOS DA EF	Aulas expositivas dialogadas, leitura e análise de textos , recursos áudio visuais, seminários , fichamentos e resenhas de livros.
FUND. ANTROPOLÓGICOS DA EF	Exercícios de leitura , orientação individual ou em pequenos grupos, acompanhamento dos discentes ao trabalho de campo.
FUND. SOCIOLÓGICOS DA EF	Não consta no Plano de Ensino
FUND. PSICOLÓGICOS DA EF	Não consta no Plano de Ensino

Quadro 12 – Os procedimentos metodológicos de ensino (Planos de ensino).
Fonte: Planos de Ensino disponibilizados pelo SRCA.

O quadro 12, ao ser confrontado com o quadro 11, incorpora-se à análise muito mais como uma ratificação dos procedimentos metodológicos predominantemente anunciados pelos professores do que como uma contestação a estes, principalmente no que se refere à presença predominante da Aula expositiva-

dialogada e de procedimentos metodológicos que priorizam a dimensão teórica da práxis pedagógica com os conteúdos de ensino.

Como práxis pedagógica, compreende-se a unidade teórico-metodológica que conscientemente ou não, correspondem ao trato destinado pelos professores ao conteúdo das disciplinas. Nesse sentido, observa-se que os procedimentos desenvolvidos em sala de aula (Aulas expositivas-dialogadas, Seminários, Leitura de textos, debates, resumos, resenhas, etc...), adquirem destaque (em termos quantitativos) sobre os trabalhos, sondagens e investigações de campo, bem como sobre as iniciativas que exigem um intercâmbio real com o trabalho material, entendido aqui como o processo no qual a relação entre o indivíduo e a natureza resultam em um produto material.

Vale frisar que, a ausência significativa (6 docentes) do registro dos contornos a serem considerados pelo processo de ensino, isto é, da projeção da operacionalização do ensino, adverte-nos quanto a supressão no âmbito da organização do trabalho pedagógico do momento destinado a se projetar os meios pelos quais se buscará alcançar os objetivos/finalidades do ensino. Os motivos da ausência do registro, talvez não nos sejam possível acessar devido a carência de elementos para considera-los, o que não impede pontuações sobre as implicações da desconsideração ou ausência dos procedimentos elaborados no processo de OTP, visto que o modo como se ensina é um aspeto que veicula e efetiva a função social atribuída a formação de professores e Educação Física no CEDF/UEPA.

4.2.3. Os objetivos gerais das disciplinas

Sobre esta dimensão do trabalho pedagógico, procurou-se identificar quais as regularidades das finalidades indicadas pelos docentes, procurando observar que aspectos são tomados como referência por estes ao estabelecerem as pretensões a serem alcançadas com o ensino nas disciplinas ministradas por eles. Nesse sentido, o foco adotado foi os objetivos gerais²⁵, extraído tanto das entrevistas, quanto dos planos de ensino, tendo em vista o pressuposto que estes

²⁵ Como objetivos gerais indicados nas entrevistas e nos planos de ensino compreendeu-se aqui aquelas finalidades atribuídas às disciplinas como fim último destas, ou seja, o intuito essencial a ser alcançado pelas componentes curriculares.

determinam, orientam e/ou influenciam os próprios objetivos específicos em decorrência da aproximação entre estes e as visões de mundo dos professores.

O quadro seguinte apresenta os trechos das entrevistas com os respectivos docentes participantes do estudo, nos quais estes relatam de maneira mais expressiva as finalidades ou objetivos gerais que orientam as respectivas disciplinas ministradas por eles.

PROF.	OBJETIVOS GERAIS DAS DISCIPLINAS
P1	[...] entendo que a biologia em si, o conteúdo de Biologia ele tem que proporcionar não só esse domínio do conhecimento teórico , mas eu consigo jogar para o aluno a possibilidade dele se ver como futuro professor pra ele poder fazer essa prática aqui na sala de aula também, seja na forma de um trabalho [...].
P2	Os objetivos principais são reconhecer as estruturas anatômicas do corpo humano dentro de cada sistema, esquelético, muscular, e saber a sua utilidade para o corpo humano, onde eles estão? Qual o papel daquelas estruturas no contexto geral do organismo? [...].
P3	[...] entender o funcionamento global do corpo , como é que o corpo funciona tanto em condições da saúde, doenças e adversidades do ambiente, então é essa que é a questão é estudar... agora assim, a gente não pega esse lado social da história, a gente vai pelo lado fisiológico [...].
P4	[...] eu penso a disciplina Fundamentos e Métodos do Jogo como uma possibilidade do aluno compreender esse fenômeno que é humano, que é da ludicidade, que é da recreação , que é o jogo, mais sobre o aspecto acadêmico, bem mais científico [...]. Pra que eles possam ter um olhar mais sério, mais científico, [...], como é que eu vou transformar esse conhecimento em aula com as crianças, com os adultos, com os idosos, com o homem.
P5	[...] o conteúdo dança ele necessita ser um espaço de experimentação do sujeito pesquisador criador, sujeito pesquisador, criador da sua partitura corporal para a formação de professores [...]
P6	[...] basicamente vejo dois eixos: o primeiro eixo da compreensão crítica a cerca dos fatos históricos e outro também criando empoderamento pra alavancar a pesquisa a cerca da historiografia aqui na nossa região.
P7	[...] fazer com que os alunos reflitam e que futuramente eles vão ser professores , então ainda que eles tenham essa resistência e eu sempre coloco para eles, queira ou não, a didática faz parte e a gente tá formando um professor de Educação Física, se você vai optar por um ambiente não escolar , mas você também tem que estar em algum momento preparado [...].
P8	É fazer uma reflexão sobre esses fundamentos filosóficos que sustentam a Educação Física . Fazer com que o aluno da Educação Física pense naquelas concepções que fundamentam a prática dele . Quando ele tá dando uma aula ou quando ele vai trabalhar com o ser humano qual a leitura que ele tem desse ser humano? [...]. finalidades
P9	[...] a grande contribuição é nesse sentido de proporcionar uma desconstrução dessa ideia de que a Educação Física só trata desse corpo biológico e ampliação dessa formação no sentido de ter um profissional com um perfil mais amplo nesse sentido de ver o corpo com essas implicações (não usaria determinação), dos aspectos socioculturais do meio. Essa seria a contribuição. [...].
P10	[...] eu penso que o profissional seja ele qual for, ele precisa conhecer o espaço que ele vive, ele precisa ter uma visão do mundo [...] Então eu procuro aproximar o referencial proporcionado pela sociologia, as teorias, da realidade da atividade que eles vão desenvolver profissionalmente , o quê que isso pode contribuir pra formação deles enquanto profissional da Educação Física.
P11	[...] ele vai ser um professor como outro qualquer, então ele vai ter aquele processo de aprendizagem, de conhecer as diversas concepções de aprendizagem [...] objetivo é justamente esse, dar esse conhecimento do ser humano , dar um pouco do conhecimento do processo ensino aprendizagem, do relacionamento interpessoal e das coisas que brotam da própria atividade física [...].

Quadro 13 – Os objetivos/finalidades do ensino (Entrevista)

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

Ao analisar a lógica que permeia os relatos dos docentes, é possível verificar no quadro 13, dois grupos de finalidades, quais sejam: aquelas que tomam como parâmetro a apropriação, assimilação e/ou domínio do conhecimento específico de que trata a disciplina sem, no entanto, estabelecer relação direta com a prática profissional (P2, P3 e P6) e aquelas que ao serem definidas indicam também como referência o conhecimento específico da disciplina, porém associando-o à prática profissional (P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11).

Importa destacar que 4 (P7 como indicado no quadro 13, P8, P9, P10) que vislumbram a prática profissional como aspecto norteador dos objetivos/finalidades do ensino, compreendem esta prática como sendo aquela desenvolvida pelo professor de Educação Física, nos diferentes espaços de intervenção profissional. Esta compreensão fica explicitada principalmente nos discursos dos docentes de disciplinas vinculadas a área das Ciências Sociais, Humanas e da Educação, como evidencia-se a seguir:

[...] então educar é um ato político, constante, permanente, ele não tem um local específico, não é só **na escola**, é na rua, é **no clube**, é **na academia**, quer dizer que o professor de musculação quando está orientando um aluno ele não está educando? Ele não tá ensinando? Ele tá ensinando. Então aquelas noções que ele tem que ter para trabalhar com criança ou com adolescente na sala de aula, ele não vai precisar ter também pra tá na academia atuando? Ele não vai precisar ter no clube? [...] (P8).

[...] duas turmas aqui estão realizando pequeno trabalho de campo, no sentido de observar, procurar ir aos locais, por exemplo, onde eles tenham inserção, os próprios projetos aqui da Educação Física, ou então **academia**, um **projeto comunitário**, onde eles tenham inserção, semestre passado tinha um grupo de alunos que faziam estágio no **PROPAZ**, de trazer um pouco essa realidade, onde eles já estão atuando e provavelmente onde eles irão atuar depois de formados e trazer essas vivências a partir das leituras, das discussões que foram feitas em sala de aula, então, por exemplo, como é que os frequentadores de uma determinada **academia** se percebem enquanto corpo, o que é que eles vão fazer na academia, qual é o objetivo, é a questão da saúde, é a estética, por que foram pra academia [...] (P9).

[...] o objeto do trabalho da Educação Física, do professor, do profissional, seja lá como seja chamado, o objeto de trabalho dele são pessoas, trabalha com pessoas, tanto na **Educação Física Escolar** dos alunos, como **academia**, com **projetos sociais**, eu falei que trabalhei muito com o pessoal de Educação Física e eu vejo uma importância muito grande do profissional de atividade física em projetos sociais [...] (P10).

Este entendimento, expressado pelos docentes, coaduna com o objetivo geral do CEDF/UEPA, quando este aponta em seu PPP, perspectivar a formação de professores para “implementar a atividade docente expressa no trabalho

pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer” (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 47). Em contra partida, tal constatação aproxima-se mais do caráter de exceção do que de regularidade quando relacionada à totalidade das entrevistas concedidas pelos docentes participantes do estudo, visto que a maioria não entra no mérito da questão.

Diferentemente do que se verificou anteriormente sobre os procedimentos metodológicos no quadro 12, a maioria dos planos de ensino avaliados apresentaram os objetivos gerais de suas respectivas disciplinas, sendo a exceção os planos das disciplinas Anatomia Sistemática e Funcional, Fisiologia aplicada à Educação Física e Antropologia aplicada à Educação Física, como indicado no quadro a seguir:

DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS DAS DISCIPLINAS NOS PLANOS DE ENSINO
Biologia aplicada à EF	Proporcionar fundamentos biológicos para a compreensão do movimento corpóreo, na busca da formação competente teórica e tecnicamente do profissional de Educação Física.
Anatomia Sistemática e Funcional	Não consta no plano de ensino.
Fisiologia aplicada à EF	Não consta no plano de ensino.
Fund. e Métodos do Jogo	Analisar criticamente os conhecimentos produzidos historicamente que fundamentam o jogo, bem como identificar a importância do lúdico nos espaços de intervenção educacional , principalmente, no âmbito da Educação Física, proporcionando também uma aproximação com a iniciação científica através de pesquisas, produções teóricas e ações práticas acerca da temática das disciplinas.
Fund. e Métodos da Dança	Contribuir para o conhecimento técnico-científico da dança, na formação do professor de Educação Física para sua prática pedagógica no contexto formal, com ênfase também no ensino não formal , elegendo assim, metodologias que estimulem a criatividade, dando relevância a cultura corporal do educando, assegurando o processo pedagógico nos fundamentos e métodos da dança.
Fund. Históricos da EF & Esporte e Lazer	Analisar a história da Educação Física, esporte a partir das concepções, características e influências socioeconômicas, política e educacionais do contexto da sociedade em que vivemos.
Didática aplicada à EF	Trabalhar na perspectiva de construção de uma nova didática , analisando como as propostas de ensino vêm sendo incorporadas nas escolas e, refletindo a própria prática pedagógica , a natureza, as características e as formas de tratamento do processo de ensino de Educação Física na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio , contextualizando-as nas diferentes propostas didáticas.
Filosofia aplicada à EF	Promover o espírito de investigação, de reflexão crítica e de compreensão da realidade em sua globalidade , compreendendo a educação e a educação física como formação humana e social, que requer um agir planejado e contextualizado , como fonte de enriquecimento da cultura e do pensar. Possibilitar o estudo dos fundamentos filosóficos através de uma crítica do estar do ser humano no mundo, proporcionando elementos de reflexão sobre o homem, sua corporeidade e suas diferentes relações sociais, principalmente no cotidiano da educação escolar de forma desalienada e libertadora.
Antropologia aplicada à EF	Não consta no plano de ensino
Sociologia aplicada à EF	Estudar a sociologia através de abordagens histórica e crítica , que possibilite uma compreensão da Educação Física e do Lazer nos processos de transformações políticas e econômicas, nas diversas formas de organização, assim como, nos processos sociais e de globalização do conhecimento e da

	dinâmica do homem na sociedade contemporânea.
Psicologia aplicada à EF	Não consta no plano de ensino

Quadro 14 – Os objetivos/finalidades do ensino (Planos de Ensino)

Fonte: Planos de Ensino disponibilizados pelo CRCA.

No quadro 14, evidenciam-se também os dois tipos de fins observados nas entrevistas (QUADRO 13). Das disciplinas que centram seus objetivos gerais no conhecimento sem, no entanto, anunciarem explicitamente relação com a prática profissional em Educação Física, destaca-se: Fundamentos históricos da Educação Física & Esporte e Lazer, Sociologia aplicada à Educação Física. As outras disciplinas, apesar de projetarem objetivos orientados para uma futura atuação profissional, oferecem indícios de compreensões que privilegiam determinados espaços de atuação, como podemos verificar nas disciplinas: Didática aplicada à Educação Física e Fundamentos Filosóficos da Educação Física que explicitamente anunciam priorizar a intervenção nos ambientes escolares.

Em síntese, ao se analisar a relação dos objetivos do ensino identificados no discurso dos professores, com o enunciado nos planos de ensino e no próprio PPP/CEDF/UEPA, percebe-se a adoção de parâmetros que obedecem, em maior ou menor proporção, à lógicas distintas na seleção dos objetivos gerais estabelecidos nas disciplinas analisadas, quais sejam: a adoção de fins em si mesmos (apreender o conhecimento em si mesmo) e a adoção de fins que ampliam as referências na delimitação dos objetivos associando o conhecimento à futura profissão, o que impõem a responsabilidade de aprofundamento da compreensão do coletivo docente do CEDF/UEPA, entorno da natureza da ação dos futuros professores de Educação Física apontada no PPP (2008, p. 47) como “ação docente expressa pelo trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – praticas corporais, esportivas e do lazer”.

Todavia, quando relacionamos os objetivos anunciados com o trato do conhecimento, especificamente, com os procedimentos metodológicos revelados pelos docentes e pelos planos de ensino das disciplinas, percebe-se que a relação entre fins e meios manifesta-se sob uma concepção abstrata de ensino. Abstrata na medida em que não considera ou coloca em segundo plano o trabalho como princípio educativo.

Ao se verifica nas finalidades expressões como: “domínio de conhecimento” (P1), “reconhecer as estruturas” (P2), “entender o funcionamento”

(P3), “compreender esse fenômeno” (P4), “compreensão crítica” (P6), “fazer com que os alunos reflitam” (P7), “fazer uma reflexão” (P8), “proporcionar uma desconstrução de ideias” (P9), “conhecer o espaço que ele vive” (P10), “dar esse conhecimento do ser humano” (P11), associados a procedimentos metodológicos predominantemente limitados ao momento da aula, quais sejam: aulas expositivas-dialogadas, Seminários, Leitura de textos, debates, resumos, resenhas, dramatização, apresentação de vídeos, atividades em laboratórios etc.. Constata-se que a ampliação dos parâmetros de seleção dos objetivos a partir da associação dos conteúdos das disciplinas à prática profissional, restringe-se ao âmbito da teorização sobre a prática profissional, processo esse distinto da totalidade que consiste a realidade do trabalho (unidade teoria-prática) dos futuros professores de Educação Física.

Pensar a relação entre os procedimentos e os objetivos de ensino, exige que se tracem condições, mecanismos e instrumentos de avaliação do desenvolvimento do trabalho pedagógico, no intuito de se acompanhar e se identificar as necessidades emergentes ao longo do processo do trabalho pedagógico e da formação de professores de Educação Física no CEDF/UEPA de modo geral.

4.2.4. A avaliação da aprendizagem

O processo de construção dos dados e organização das informações a respeito da avaliação da aprendizagem partiu da compreensão deste momento como sendo aquele no qual é possível os professores, com base em parâmetros, critérios e/ou preceitos (consciente ou inconscientemente estabelecidos), verificarem o processo de aprendizagem nas disciplinas do CEDF/UEPA.

Dentre os aspectos da avaliação observados, dois foram destacados, quais sejam: os métodos e/ou forma de avaliação anunciados e os critérios e/ou parâmetros indicados como os utilizados nas disciplinas, como expresso pelo quadro a seguir:

PROF.	MÉTODOS	CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO
P1	- Prova (avaliação escrita); - Trabalhos em grupo; - Seminários.	[...] reserva uma pontuação pra questão de participação [...] vou ver se eles contemplaram aqueles tópicos que eu recomendei , tanto na parte escrita, como na apresentação, se eles atingiram, se eles realmente desenvolveram aquela temática que estava proposto [...].

P2	- Prova teórica; e - Prova prática	[...] avaliar o conteúdo teórico que os alunos precisam buscar nos livros [...] avaliar se os alunos conseguiram memorizar as estruturas que eles recebem nos roteiros [...].
P3	- Prova	Pontualidade, assiduidade, participação na disciplina.
P4	- Seminários ; - Trabalhos temáticos; - Fichamentos e resenhas; - Prova	[...] pra cada apresentação, eu quero ver a capacidade de síntese que eles tem, como eles se distribuem no grupo em termos de tarefas [...] a questão mesmo da capacidade de argumentar [...] apreensão do conhecimento na fala deles, na própria fala e nos trabalhos escritos eu busco ver [...].
P5	- Seminários de texto, de corpos, de ritmos; - Instrumento avaliativo (“Prova”)	A participação . É incrível como a gente percebe quem realmente fez o trabalho, porque a participação, o envolvimento , a defesa, da maneira como está a frente, se desloca, a gente percebe [...].
P6	- Seminários ; - Produção textual; - Painéis integrados	[...] a participação dele nos diversos momentos do trabalho pedagógico, então desde a participação, da assiduidade , do interesse , da postura de sujeito na produção do conhecimento [...].
P7	- Seminários ; - Trabalho escrito; - Elaboração de aula.	[...] Bem então eu cobro deles a primeira coisa é essa, a questão do domínio conceitual e posicionamento crítico , e a outra é a questão escrita [...].
P8	- Seminários temáticos; - Produção escrita.	[...] capacidade de escrever , que aí envolve leitura , a compreensão do texto , a elaboração dessa compreensão, mas também de apresentar isso pros outros que é outro aspecto da formação [...].
P9	- Seminários ; - Resumo, Resenha, Fichamento;	[...] capacidade de aprender, de interpretar o texto na perspectiva do autor e também de trazer coisas novas, de comparar autores [...] capacidade de problematizar , ou seja, de desnaturalizar aquilo que está naturalizado [...].
P10	- Seminários ; - Trabalho escrito; - Prova individual.	[...] clareza da exposição, raciocínio lógico , se ele consegue desenvolver o raciocínio dele de maneira lógica , se os argumentos que ele utiliza são argumentos consistentes [...].
P11	- Seminários ; - Trabalho teórico (escrito); - Quadros comparativo.	[...] a frequência, a participação na turma durante as aulas. Olha eu acho que como todo docente né, todo professor né, seria o domínio do conteúdo , então a gente observa muito o domínio do conteúdo [...].

Quadro 15 – A avaliação da aprendizagem (Entrevista)

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

O quadro 15 nos oferece uma síntese panorâmica a respeito do relatado pelos professores no tocante à avaliação da aprendizagem. Nele é possível observar os seminários, os trabalhos acadêmicos e a prova como uma regularidade dentre os instrumentos utilizados para se realizar a avaliação da aprendizagem. Em termos gerais, apesar de ser possível observar que a maioria dos docentes associa vários instrumentos avaliativos, destaca-se os seminários e trabalhos acadêmicos como uma constância nas disciplinas vinculadas às áreas das Ciências sociais, humanas e da educação, ou seja, aquelas ministradas por P6, P7, P8, P9, P10 e P11, e por outro lado a prova como instrumento avaliativo utilizado com maior regularidade entre as das Ciências Biológicas e da saúde (P1, P2 e P3). As disciplinas da área dos Conhecimentos Clássicos da Educação Física (P4 e P5) aparecem anunciando fazer uso dentre outros instrumentos, tanto da prova, quanto dos seminários.

Quando voltamos à atenção para os critérios utilizados na avaliação da aprendizagem, dois parâmetros ficam evidentes nos relatos dos professores, são eles: 1) critérios de ordem comportamental, e 2) critérios de ordem cognitiva. O primeiro, como sendo aqueles em que se exige do discente determinada atitude na disciplina, é identificado em expressões como: participação e atendimento ao solicitado (P1); “pontualidade, participação e assiduidade” (P2); “a participação, o envolvimento, a defesa, da maneira como está à frente, se desloca” (P5); participação, assiduidade, interesse, postura de sujeito na produção do conhecimento (P6).

Já os critérios que privilegiam aspectos de ordem cognitiva (compreendendo estes como aqueles relacionados as capacidades e habilidades intelectivas) podem ser percebidos nos seguintes enunciados: “se os alunos conseguiram memorizar as estruturas” (P2); capacidade de síntese, capacidade de argumentar, apreensão do conhecimento (P4); domínio conceitual e posicionamento crítico (P7); capacidade de escrever, leitura, compreensão de texto (P8); capacidade de aprender, de interpretar o texto, capacidade de problematizar (P9); clareza da exposição, raciocínio lógico, argumentos consistentes (P10), domínio do conteúdo (P11).

Em relação aos planos de ensino, apenas duas disciplinas apresentam as suas proposições para avaliação da aprendizagem, o que chama atenção para a ausência de planejamento quanto ao processo avaliativo na maioria das disciplinas. Das que indicam em seus planos de ensino a avaliação da aprendizagem, encontra-se: a disciplina Fisiologia aplicada à Educação Física projetando “uma avaliação de conteúdos e uma avaliação de artigo científico básico. A avaliação final será de conteúdo.” e a outra disciplina pontuando que,

Serão considerados para fins avaliativos a **participação efetiva e o envolvimento dos alunos nas discussões em sala de aula**, bem como na disciplina, assim como todas as produções no decorrer das aulas. Durante as apresentações e elaborações de trabalho serão considerados ainda **coesão de ideias, organização do trabalho** e referencial bibliográfico (DISCIPLINA FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO JOGO).

A primeira pontua de forma genérica, não delimitando de maneira explícita os critérios que serão adotados para fins da avaliação da aprendizagem, já a

segunda adota como parâmetro para avaliar aspectos de ordem comportamental e cognitiva.

De um modo geral a avaliação da aprendizagem anunciada pelas fontes de informação concentra a atenção tanto em aspectos comportamentais, quanto em capacidades cognitivas. Nos que se refere aos primeiros, privilegia comportamentos relacionados à atitude dos discentes frente a disciplina, e em relação capacidades cognitivas prioriza habilidades relacionadas a dimensão teórica na relação com os conteúdos.

Esta constatação, quando confrontada com as orientações do PPP/CEDF/UEPA sobre este aspecto, oferece-nos indicativo importante sobre a realidade da avaliação anunciada pelo Curso em sua totalidade, Nesse sentido, de acordo com este documento os pilares a serem observados na avaliação do processo ensino-aprendizagem, são:

- **O compromisso** dos atores envolvidos no processo educativo deve ser resgatado, devendo ser observado os critérios de **frequência, assiduidade e pontualidade** nos tempos/espacos educativos e nas entregas dos trabalhos e atividades;
- **O posicionamento crítico e reflexivo** perante as problemáticas significativas abordadas no decorrer da formação, demonstrada na leitura da realidade, **nas sínteses e na clareza das ideias** expostas nas atividades orais e escritas;
- **A atitude perante a produção do conhecimento** e a produção coletiva, evidenciada na contribuição dos atores do processo educativo na construção do conhecimento coletivo, com atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mutuo;
- **A participação** no encadeamento dos tempos pedagógicos, na construção dialogada do trabalho pedagógico;
- **As Habilidades de ensino** - planejamento, implementação, avaliação, elaboração teórico-prática daqueles que constroem o processo educativo. (PPP/CEDF/UEPA, 2008, p. 50, grifo nosso).

Relacionado o relatado pelos professores, os planos de ensino o PPP/CEDF/UEPA, observa-se que mesmo os professores afirmando não conhecerem na totalidade este último documento, existe aproximação entre o discurso docente e o concebido pelo Curso. Todavia, dentre os pilares da avaliação projetados pelo PPP, percebe-se como aquele que mais se distancia (quando não ausenta-se) do relato dos professores, justamente os relacionados a habilidade de ensino, o que nos possibilita inferir uma possível no Curso de formação de professores de Educação Física, a falta ou carência de atenção destas habilidades como parâmetro do processo de avaliação da aprendizagem no CEDF/UEPA.

4.2.5. Proposições docentes para qualificação do trabalho pedagógico

Ainda sobre a organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA, verificou-se, com base no relato do grupo docente participante do estudo, os principais aspectos das condições pedagógicas e infraestruturais que interferem na organização do ensino desenvolvido nas disciplinas no CEDF/UEPA.

Nesse sentido, dos 11 docentes entrevistados apenas 7 apresentaram inquietações com as condições pedagógicas do Curso, enfatizando aspectos referentes: a postura do Curso frente ao trabalho desenvolvido em suas disciplinas, dentre os quais ganham destaque: a necessidade de acompanhamento por parte da assessoria pedagógica (P1), a ausência de uma articulação interdisciplinar via organização curricular (P8), a carga horária insuficiente das disciplinas (P3, P8 e P11), a necessidade da formação dos professores do Curso (P8), a revisão da ementa e conteúdo da disciplina (P9) e a postura discente frente a disciplina (P2 e P3).

Diferentemente dos aspectos pedagógicos, as condições infraestruturais recebeu maior atenção por parte dos docentes no tocante a sua interferência no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas disciplinas, dentre as questões apontadas destacam-se: a carência de material didático específico para as disciplinas, a deficiência de fontes bibliográficas atualizadas e problemas de funcionamento de equipamentos como Datashow e ar-condicionado. Apontamentos estes observados respectivamente nos trechos de relatos a seguir:

[...] **falta muito material** pra eu trabalhar com aula prática, não que eu não possa fazer, que a gente faz coisas básicas, mas diferente assim do Curso de Medicina que é muito mais bem equipado nessas condições, eu acho que a gente perde muito nessa questão [...] (P3).

[...] por exemplo **material didático, os livros**, acho que isso tá prejudicando muito, tenho ido sempre lá biblioteca com frequência e nós **não temos livros novos**, nós não temos publicações novas, você pega os livros estão mil novecentos e antigamente, o bichinho amarelo já [...] material acadêmico, material... bola, os **equipamentos pra nossas aulas práticas** também, a questão das condições, isso também poderia mudar pra melhor, você vê que a gente trabalha com o que a gente tem, mas a gente poderia ter mais condições mais material, mais possibilidades de trabalhar com outros materiais [...] A sala de recreação extremamente quente não sei porque tiraram todos os ventiladores de lá, não sei o que aconteceu [...] (P4).

[...] tá com uns probleminhas de **data-show**, tem alguns **aparelhos de ar-condicionado que não tão funcionando**, aí isso dificulta as vezes um pouco, as vezes tem que mudar de sala [...] (P10).

DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEDF/UEPA NA PERSPECTIVA DA LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, na análise da organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA, verifica-se que a realidade impõe desafios para além dos limites deste Curso e Instituição. O modo de organização social condiciona a própria Universidade como instituição que reflete as contradições da sociedade capitalista, constituindo-se esta última uma barreira às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico (OTP) na formação de professores de Educação Física da UEPA. Neste sentido, pensar a OTP na perspectiva da Licenciatura de caráter ampliado, exige a articulação com um projeto histórico para além do modo de produção fundado sob a contradição capital-trabalho, ou seja para além do modo de produção vigente.

Isto fica evidente quando constatado que a atual estrutura departamental da Universidade é fruto de uma concepção de uma configuração universitária que implica a separação entre conhecimento e saber (SAVIANI, 2005). No caso do CEDF/UEPA, esta estrutura tem se aprofundado quando consideramos as reformulações curriculares pelas quais passou o Curso, provocando desarticulação e distanciamento de professores entre si e destes com o cotidiano da formação de professores de Educação Física.

Em decorrência da estrutura organizacional da Universidade, da organização do trabalho dos professores condicionada pela lotação em diferentes Cursos e da ausência de dedicação exclusiva como regime de trabalho, os docentes têm encontrado dificuldades de auto-organização, implicando para além do sentimento de não pertencimento ao Curso, a não participação dos espaços de decisão coletiva que reúnem o conjunto dos professores e a carência de projetos de pesquisa e extensão coordenados pelos docentes no CEDF/UEPA.

Neste sentido, dentre as regularidades identificadas, delinea-se um processo que poderíamos denominar de participação não-participante, pois o sentimento de não tomar parte nas decisões administrativas e pedagógicas relatado pelos professores, bem como de não se sentirem inseridos no cotidiano do Curso, não elimina o fato destes desempenharem a função docente através do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito aula, principalmente se tomarmos este como uma prática, conscientemente ou não, permeada por tomadas de decisões,

realização de escolhas e incorporada na totalidade do trabalho desenvolvido pelo conjunto dos professores lotados no CEDF/UEPA. Ou seja, a participação não-participante dos docentes nas decisões administrativas e pedagógicas, bem como no cotidiano do Curso de um modo geral, consiste justamente na inserção deste mediada pelo sentimento de sujeito estranho ao cotidiano da formação de professores de Educação Física no referido Curso.

O estranhamento e/ou distanciamento é evidenciado no plano da totalidade que corresponde o trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo de docentes participantes do estudo, principalmente quando se leva em consideração o desconhecimento ou pouco conhecimento do PPP do Curso pelos professores, a privatização (no sentido de tornar privado) o planejamento do ensino, haja vista a sua realização prioritariamente de maneira individualizada atestando-se ausência de diálogo interdisciplinar o que acaba aprofundando o não reconhecimento pelos docentes tanto dos rumos atribuídos para a formação dos professores de Educação Física, quanto do produto resultante do processo de trabalho pedagógico coletivo desenvolvido no Curso.

Quando nos detemos aos aspectos da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes nas componentes curriculares, as regularidades impõem desafios importantes frente às contradições estabelecidas. Pois se por um lado os professores exercem relativa autonomia ao modificarem as ementas no processo de seleção dos conteúdos de ensino, por outro valorizam a dimensão abstrata no trato com os mesmos, principalmente se tomarmos como parâmetro os procedimentos metodológicos adotados nas diferentes disciplinas e confrontarmos com a proposição do trabalho como princípio educativo segundo o proposto pela concepção de formação compreendida como Licenciatura de caráter ampliado.

Em relação às projeções dos objetivos das disciplinas, apesar de se ter observado a prevalência do conhecimento e sua relação com a prática profissional como referência para a seleção destes, identificou-se também a ausência de finalidades que perspectivem a omnilateralidade como parâmetro dos objetivos do ensino na formação inicial.

Sobre os apontamentos traçados entorno da avaliação da aprendizagem, pode-se observar: a diferenciação de métodos avaliativos a partir das áreas do conhecimento às quais pertencem as diferentes disciplinas, os critérios da avaliação

da aprendizagem centrados no comportamento discente frente a disciplinas, bem como nas capacidades cognitivas frente ao conteúdo de ensino. Tais critérios obedecem a maioria dos parâmetros contidos nas orientações sobre avaliação da aprendizagem apresentadas no projeto político-pedagógico do Curso, porém não inclui as habilidades de ensino (planejamento, implementação, avaliação) como aspectos a serem observados e neste sentido desconsidera tanto do ponto de vista comportamental, quanto cognitivo, a necessidade de verificação do nível de apropriação pelos discentes frente da especificidade que caracteriza a prática e/ou intervenção profissional em Educação Física, ou seja, a docência expressa no trabalho pedagógico.

As iniciativas docentes que emergem como possibilidades diante das contradições que permeiam a organização do trabalho pedagógico encontram obstáculos e acabam adquirindo o caráter de ações e práticas isoladas quando inseridas na totalidade da OTP no CEDF/UEPA.

Traçar as possibilidades tomando como parâmetro a Licenciatura de caráter ampliado frente os limites e contradições existentes em torno da organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física no CEDF/UEPA coloca-nos diante da necessidade de se (re)pensar o modo como, até então, estamos lidando com esta questão no intuito de reorientar as posturas adotadas no enfrentamento com a realidade concreta.

É preciso se ter claro que a defesa da Licenciatura de caráter ampliado em Educação Física não está dissociada da luta por um projeto histórico para além do capital, haja vista a mediação existente entre a concepção de homem, de educação e sociedade, inerente a esta proposta.

Logo, entender a concepção de formação em questão como perspectiva associada aos interesses da classe trabalhadora exige-nos o discernimento de que as ideias dominantes em determinado tempo histórico, são sempre as ideias da classe dominante, portanto a concepção de formação hegemônica será sempre a concepção da classe hegemonia, pressuposto este que vincula a Licenciatura de caráter ampliado, à necessidade da construção de outra hegemonia orientada para o projeto histórico socialista.

Nesta relação entre concepção de formação e projeto histórico, a organização do trabalho pedagógico não é território neutro, mas campo de disputas

que refletem as contradições e determinações políticas e ideológicas predominantes em uma sociedade (FRIZZO, 2008).

Quando tomamos a relação estabelecida entre a organização do trabalho pedagógico dos professores participantes desta pesquisa, frente ao projeto pedagógico orientado para a Licenciatura de caráter ampliado a mediação fica evidenciada na medida em que o modo de organização do trabalho pedagógico projetado e materializado pelo CEDF/UEPA desempenha simultaneamente o caráter de processo pelo qual os professores educam e ao mesmo tempo se auto educam, num movimento dialético no qual o sujeito (professor) ao objetivar o objeto (trabalho pedagógico) é também objetivado por este.

É preciso ter em vista, portanto, que a compreensão do trabalho como princípio educativo na formação dos professores de Educação Física no CEDF/UEPA, não se limita apenas à mediação do ensino-aprendizagem entre os docentes e os discentes, se não que o próprio trabalho exercido pelos professores atuantes no Curso media o processo de formação destes docentes.

Sendo assim, a realidade da organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA expressa os limites decorrentes das múltiplas determinações que o condicionam, mas também indicam as próprias possibilidades superadoras como realidade potencial (CHEPTULIN, 2004). As contradições decorrentes do conflito com os fatores que incidem na organização do trabalho exige uma apropriação radical dos e processos que a desencadeiam, no intuito de construirmos proposições sólidas que considerem o contexto vivido.

Com base no exposto evidencia-se as seguintes possibilidades superadoras no campo da organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA:

- A reorganização da estrutura administrativa da Universidade no intuito superar o atual modelo centrado na departamentalização dos Cursos;
- A auto-organização do coletivo docente em organizações de classe, à exemplo do Sindicato dos Docentes da UEPA, no intuito de discutir e elaborar proposições coletivas que se confrontem com a intensificação e precarização do trabalho docente;
- A elaboração de uma política de formação do corpo docente fundada no trabalho como princípio educativo;

- A necessidade da adoção do complexo temático como concepção de organização do conhecimento curricular compreendendo a configuração do currículo como elemento concreto que cria a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento com a garantia de momentos que viabilizem a socialização interdisciplinar das experiências desenvolvidas ao fim de cada período letivo.

Pensar a concepção de formação de professores de Educação Física orientada para a Licenciatura de caráter ampliado, exige um confronto com a realidade concreta na perspectiva de se forjar as condições objetivas e subjetivas necessárias à implementação de propostas de formação que coadunem com os interesses da classe trabalhadora, em um processo dialético onde a luta pela formação humana imbrica-se na luta pela educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eliane do Socorro de Sousa. **Análise do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de educação física da UEPA: ação regulatória e emancipatória.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém: UEPA, 2009.
- ANFOPE, (2010), **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos anos 2000.** XV Encontro Nacional da ANFOPE, Caldas Novas (GO), no período de 21 a 23 de novembro de 2010.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARANHA, O. L. P. **Currículo na formação de professores de educação física no Pará:** conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA, 2011.
- _____. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física”. In: **Revista Movimento.** Porto Alegre, Ano. 2, n. 2, p. 1-8, jun-1995.
- BRITO NETO, Aníbal Correia. **O Impacto das diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos Político pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física do Estado do Pará.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Pará, Belém: UEPA, 2009.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.
- CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física:** para além da dualidade licenciatura-bacharelado. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2009.
- CRUZ, A. C. S. O embate de projetos de formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIII, n. 36, p. 26-44 jun.2011.
- DANTAS JUNIOR, H. S.; TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: a história como matriz científica. In: TAFFAREL, C. Z.; HIDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Currículo e educação física:** formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital.** 2011. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> acesso em: 15 jan 2014.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 6, p. 69-90.

FRIZZO, G. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. In: **Revista trabalho necessário**, Rio de Janeiro: UFF, ano 1, nº 1, 2008.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho.** 12 ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2013.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica.** 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

HADDAD, S. (Org.) **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LACKS, S. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento.** 2004. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2004.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **O capital: crítica da economia política.** 24 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2009.

MIRANDA, Kênia. **As transformações contemporâneas no trabalho docente: Repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho.** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente e 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro.

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e formação do (novo) trabalhador em educação física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.** 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: UFPel, 2012.

NETO, V. M.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da educação física na América do Sul: formação profissional e educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2004.

ORGANICISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, R. C. F. A licenciatura ampliada nos cursos de educação física: projetos de formação humana? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5, 2011, Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Marxismo, educação e emancipação humana. Anais...** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SANTOS, C. U. **Histórico da escola superior de educação física do Pará: 1970 – 1985**. Belém: ESEFPA, 1985.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2005.

SANTOS, V. O. **Trabalho Imaterial e teoria do valor em Marx: semelhanças ocultas e nexos necessários**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. ano I, vol. I, jul. 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 350-362, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional de educação: o processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 1993.

_____.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs.). **Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010.

_____. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. In: **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, p. 95-133, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DADOS DA ENTREVISTA

NOME DO ENTREVISTADO: _____

DISCIPLINA(S) QUE MINISTRA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DURAÇÃO: _____

SOBRE O PROFESSOR(A)

- 1) Fale sobre sua história como professor(a):
 - Onde, quando e em qual área concluiu sua formação em nível de graduação e de pós-graduação?
 - Trabalha em outras instituições? Que função desempenha?
 - O que lhe fez optar pela docência na Formação de Professores de Educação Física?

SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

- 1) Que disciplina(s) você ministra? No momento, desenvolve alguma outra atividade no CEDF/UEPA?
- 2) Sobre o(s) objetivo(s) do ensino nas disciplinas ministradas por você, quais os parâmetros? Como são estabelecidos(as)?
- 3) Sobre o(s) conteúdo(s) da(s) disciplina(s) ministradas por você. Como são selecionados? Metodologicamente, como os desenvolve?
- 4) Em relação à avaliação da aprendizagem na(s) disciplina(s) ministrada(s) por você. Como é realizada? Quais os critérios adotados?
- 5) Sobre o planejamento e organização da(s) disciplina(s) ministrada(s) por você, como é realizado?
- 6) Sobre o Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA, você o conhece? Qual a sua opinião sobre o mesmo? O que destacaria?
- 7) Sobre as condições pedagógicas, administrativas e infraestruturais do CEDF/UEPA, o que você mudaria na perspectiva de qualificar o trabalho desenvolvido nas disciplinas ministradas por você? Por que?
- 8) Você participa das decisões pedagógicas e administrativas do CEDF/UEPA? Se sim, em que momentos e como se dá essa participação?
- 9) Gostaria de acrescentar, ressaltar ou retomar algum aspecto sobre o que foi perguntado?

APÊNDICE B

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA

Título da Pesquisa:

A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado.

Caro(a) professor(a) do Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Campus III

Venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar voluntariamente desta pesquisa respondendo um conjunto de perguntas sobre a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico docente. A investigação está vinculada à linha Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e culminará com a dissertação de mestrado, que tem como *objetivo central: analisar a organização do trabalho pedagógico dos professores do CEDF/UEPA após a implementação do Projeto Político-Pedagógico orientado pela concepção de Licenciatura de caráter ampliado*. Para tanto, será realizada uma entrevista em que você será observado e suas respostas serão gravadas, sendo posteriormente transcritas. Em seguida a transcrição da entrevista será enviada para você e caso sinta necessidade poderá acrescentar, excluir e/ou modificar o conteúdo. As informações obtidas, serão usadas nesta pesquisa e poderão ser publicadas em revistas científicas, eventos científicos ou outro meio de divulgação científica. Para a divulgação dos resultados sua identidade será mantida em sigilo, sendo utilizadas letras para codificar os entrevistados. A qualquer momento você pode desautorizar o pesquisador de fazer uso das informações utilizadas e o material coletado lhe será devolvido. Desde já agradeço a participação e coloco-me a disposição para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa.

Pesquisador: Antonio Hugo Moreira de Brito Junior
(nº matrícula: 54190179)
E-mail: hugobritojr@hotmail.com
Telefone: (91) 82203092

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro em, ___/___/___ que li e compreendi as informações sobre a pesquisa em questão e aceito participar voluntariamente da mesma, ficando esclarecido para mim quais os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Compreendo que minha participação não será paga, nem terei despesas, e posso optar por desistir em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante: _____

ANEXO A

VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Professor (a)

Agradecemos pela entrevista realizada no dia XX/XX/XX, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado referente a organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da UEPA, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Genú Soares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estado do Pará (UEPA), vimos mais uma vez solicitar sua colaboração.

Estamos entregando a você, as transcrições da sua entrevista e, solicitamos que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da entrevista, **é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição**, visto que esta será a versão a ser utilizada na pesquisa.
2. No momento de validação da entrevista, será entregue a você a transcrição, na íntegra, de sua entrevista, onde você terá um prazo de uma semana para fazer as devidas correções. Passado esse período, você terá que devolver o material **rubricado ao pé de cada página e, na última página, informar local, datar e assinar**.
3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, **solicitamos agilidade para a efetivação da correção e devolução do material**.

Desde já, agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Prof^o Antonio Hugo Moreira de Brito Junior e Prof^a Dr^a Marta Genú Soares

ANEXO B LISTA DE CENTROS E DEPARTAMENTOS

- **CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO (CCSE)**
 - Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS);
 - Departamento de Língua e Literatura (DLLT);
 - Departamento de Artes (DART);
 - Departamento de Educação Geral (DEDG);
 - Departamento de Educação Especializada (DEES);
 - Departamento de Psicologia (DPSI);
 - Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DEMEI);
 - Departamento de Ciências Naturais (DCNA).
- **CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)**
 - Departamento de Saúde Comunitária (DSCM);
 - Departamento de Saúde Especializada (DSES);
 - Departamento de Saúde Integrada (DSIN);
 - Departamento de Morfologia e Ciências Fisiológicas (DMCF);
 - Departamento de Patologia (DPAT);
 - Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH);
 - Departamento de Enfermagem Hospitalar (DENH);
 - Departamento de Enfermagem Comunitária (DENC);
 - Departamento de Terapia Ocupacional (DETO);
 - Departamento de Desporto (DDES)²⁶;
 - Departamento de Ginástica, Arte corporal e Recreação (DGAC)²⁷.
- **CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E TECNOLOGIA (CCNT)**
 - Departamento de Tecnologia de Recursos Naturais (DTRN);
 - Departamento de Tecnologia de Alimentos (DETA);
 - Departamento de Engenharia Ambiental (DEAM);
 - Departamento de Engenharia (DENG);
 - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA);
 - Departamento de Desenho Industrial (DIND).

²⁶ Apesar do Regimento Geral da Universidade utilizar a sigla DDES para se referir a este Departamento, usualmente o Curso de Educação Física tem utilizado a sigla DEDES ao fazer alusão ao Departamento de Desporto.

²⁷ Diferentemente do Regimento Geral da UEPA o Curso tem adotado a denominação de Artes Corporais com a sigla DAC para o respectivo Departamento.

ANEXO C
PORPOSTA DE DCNEF PARA A LICENCIATURA AMPLIADA ELABORADA
PELO GRUPO LEPEL- UFBA E MEEF

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada –
Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES _____/_____, de ___ de _____ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física – definem procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal.

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física;

- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida;
- 3) sólida e consistente formação teórica;
- 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) indissociabilidade teoria-prática;
- 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
- 7) aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação;
- 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente;
- 9) formação continuada;
- 10) respeito à autonomia institucional;
- 11) gestão democrática;
- 12) condições objetivas adequadas de trabalho.

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano – sociedade
- c) Relação ser humano – trabalho
- d) Relação ser humano – educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

- a) Cultura corporal e natureza humana
- b) Cultura corporal e territorialidade
- c) Cultura corporal e trabalho
- d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos.

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão

devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativas e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente.

Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino- pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, alto rendimento, e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotado pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, de ----- de 2004.

Presidente da CNE/CES