

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



Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

**Análise do processo de reformulação do Projeto
Político Pedagógico do Curso de
Educação Física da UEPA**
Ação regulatória e emancipatória

Belém
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

**Análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico
do Curso de Educação Física da UEPA**
Ação regulatória e emancipatória

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. Maria Josefa de Souza
Távora.

Belém
2009

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

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 / Eliane do Socorro de Sousa Aguiar; Orientadora, Maria Josefa de Souza Távora. Belém, 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Projeto Político Pedagógico 2. Educação Física I. Título.

CDD: 21 ed. 371.2

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

**Análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico
do Curso de Educação Física da UEPA**
Ação regulatória e emancipatória

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

Data de aprovação: 02/10/2009

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora
Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

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

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Doutora em Educação – Pontifca Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal do Pará

Aos meus pais (Branco e Izabel), que mesmo não permanecendo por muito tempo nos bancos escolares, são detentores de uma sabedoria infinita, a mesma que possibilitou acreditar em meus esforços e, assim, como fonte revigorante, fortaleceram-me nesta dura caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos irmãos, Ely e Elizane, e ao meu cunhado Plácido. As palavras não conseguirão expressar a imensa gratidão que tenho por vocês.

Aos meus sobrinhos, Raul e Layana, à tia Dora, e ao primo Nickolas.

Ao meu companheiro Aníbal, por estar ao meu lado desde a graduação e, por sempre estar disponível em colaborar com o meu crescimento, com você tenho aprendido a importância de lutar pela transformação do mundo, um mundo em que todos possam ter acesso aos bens produzidos pela humanidade, por este e, por outros ensinamentos, o meu amor por você é infinito.

Aos amigos, que, direta ou indiretamente, colaboraram nesta longa caminhada, Elba, Erica, Higson, Otávio e Paula.

Aos companheiros do grupo de estudo “Ressignificar” pelas importantes contribuições teóricas.

A minha orientadora, doutora Maria Josefa Távora, pela compreensão, ajuda e respeito as minhas posições.

A minha banca examinadora, doutoras Marta Genú e Ney Cristina, pelas contribuições preciosas.

Aos amigos do PPGED/UEPA, sempre juntos nesta caminhada.

Ao CNPq por me conceder uma bolsa de estudo, que possibilitou construir minha pesquisa com tranquilidade.

Os que lutam

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

(Bertold Brecht)

RESUMO

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

O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação, da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa “Formação de Professores”, especificamente na área de interesse “Formação de Professores e o Projeto Político Pedagógico”. Investiga o processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, a partir da análise da necessidade concreta de reformulação deste, da organização do processo, inserção dos sujeitos e constituição dos grupos, dos diálogos estabelecidos e obstáculos enfrentados. Adota o materialismo histórico dialético como método de investigação capaz de estabelecer as mediações entre o contexto de crise estrutural do capitalismo, de implementação de políticas neoliberais, de reformas educacionais e sua expressão no campo da Formação de Professores de Educação Física através da aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais, com repercussões no âmbito da organização dos projetos pedagógicos dos cursos. Os resultados indicam o processo permeado pelo hibridismo de ações regulatórias e emancipatórias, a primeira evidenciada em momentos em que prevaleceram as posturas autoritárias, burocráticas e verticalizadas, e a segunda, localizada nas oportunidades de discussões ampliadas, coletivizadas e democráticas. Conclui sobre condições objetivas para efetivação da possibilidade de uma formação para emancipação humana tornar-se realidade.

Palavras chave: Educação. Formação de Professores. Projeto Político Pedagógico. Educação Física. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

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

The study is part of the Postgraduate Studies at the University of Pará, the line of research "Teacher Education", specifically in the area of interest "Teacher Education and the Pedagogical Political Project." Investigate the process of reformulation of the Politics of the Course of Physical Education, University of Pará from the analysis of the actual need of revision, the organization of the process, integration of subject and form the groups, the dialogue established and obstacles . It adopts the historical and dialectical materialism as a method of investigation can establish the mediation between the context of the structural crisis of capitalism, the implementation of neoliberal policies, educational reform and its expression in the field of Teacher Education in Physical Education through the adoption of Curricular National, with repercussions on the organization of the pedagogical courses. The results indicate the process filled the hybridity of regulatory actions and emancipation, the first evident at times prevailed authoritarian attitudes, bureaucratic and vertical, the second, located in expanded opportunities for discussions, collectivist and democratic. Concludes on objective conditions for realization of the possibility of training for human emancipation becomes reality.

Keywords: Education. Teacher. Pedagogical Political Project. Physical Education. National Curriculum Guidelines.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
EXNEFF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento dos Estudantes de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITAL: DIMENSIONAMENTO DA CRISE	23
2.1 A REALIDADE COMPLEXA E CONTRADITÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O EMBATE DE PROJETOS ANTAGÔNICOS PARA A FORMAÇÃO	30
3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A DISCUSSÃO NO CENÁRIO NACIONAL: SITUANDO O DEBATE	40
3.1 O DISCURSO PÓS-MODERNO: IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	48
3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO PARA REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?	51
4 O QUE REVELA O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PPP/CEDF/UEPA?	57
4.1 Necessidade de reformulação	58
4.2 Organização do processo e inserção dos sujeitos	65
4.3 Constituição do grupo	72
4.4 Principais obstáculos durante o processo de reformulação	78
4.5 Perspectivas pós-implementação	82
5 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS ACERCA DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PPP/CEDF/UEPA	85
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	98
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	99
APÊNDICE C - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA	100

1 INTRODUÇÃO

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, 2008, p. 173).

Os dizeres de Maria Cecília Minayo nos remetem a uma viagem pelo nosso próprio mundo vivido. Era agosto de 2000, estávamos tomados por plena euforia, acabávamos de ingressar no ensino superior como os mais novos “calouros” do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), as felicitações alcançavam-nos em diferentes ordens e níveis, entretanto, lembramos que uma, em especial, chamou-nos bastante atenção, foi quando alguém se pronunciou dizendo: “Parabéns! Aqui estão as ‘cobaias’ do novo ‘PPP’”. Naquele momento, tudo era muito novo e instigante, as primeiras dinâmicas de socialização do grupo, os primeiros professores, os novos amigos, as possibilidades de práticas corporais que se forjavam diante daquela imensidão de espaços esportivos e até mesmo o fato de sermos as ditas “cobaias” do tal “PPP”. Sabíamos que “cobaias” reportavam experimentos científicos, portanto, designação aparentemente normal para ser utilizada em um espaço que se destina, por excelência, as descobertas científicas, porém, nos intrigava o desconhecimento sobre o dito “PPP”, ecoava entre nós uma série de questões sobre o mesmo: do que se trata? A que se destina? O que muda?

O tempo passou e talvez não foi capaz de evidenciar para muitos, que aquelas mesmas iniciais, repetidamente colocadas (P – Projeto, P – Político, P – Pedagógico), “escondiam” a própria chave que abriria a porta do real significado de “SER PROFESSOR”. Ao final do curso, muitos receberam seus diplomas, poucos convictos de que estariam exercendo uma prática intrinsecamente política e pedagógica.

Seguimos caminhos bastante diferentes, mas as dimensões infundidas nesta sigla supostamente simples, em nenhum momento me abandonou, ao exercer a docência na educação básica durante aproximadamente três anos, tornou-se paulatinamente mais claro a impossibilidade de uma atuação docente sem um projeto que dirija nossas ações, sem uma intenção política acerca do caminho a seguir e

muito menos sem métodos que garantam a materialização deste intento, desta forma, o PPP demonstrou-se, como o significado mais íntimo do exercício docente.

Em 2007, tive oportunidade de retornar ao CEDF/UEPA, participando naquela ocasião das discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Trabalho (GEPEFTRA)¹, neste coletivo acadêmico, descobri que aquele tal “PPP” que dirigiu minha formação havia tornado-se “velho”, precisavam substituí-lo imediatamente e, portanto, novas “cobaias” estavam por vir. O GEPEFTRA inseria-se efetivamente na proposição de alternativas para a consecução deste novo PPP, logo deparei-me com novas pautas que precisavam ser discutidas para se pensar o mesmo, descobri que este deveria se relacionar com a dita “nova ordem mundial”, não no sentido de sua conformação, mas o inverso, entendendo que este também poderia possibilitar referências comprometidas com um embate mais amplo, que se travava diante as contradições ensejadas no mundo do trabalho e, que estas se interpenetravam dialeticamente com outras pautas, como as reformas do Estado e, em especial, as reformas educacionais e, conseqüentemente, traziam implicações para a educação superior, e assim, nesta investida visualizávamos o próprio movimento dialético da realidade e suas mediações no PPP.

Passamos a estudar o PPP, suas pautas orientadoras para o contexto educacional, aquilo que essencialmente significava a constituição deste documento, como ele vinha sendo elaborado, compreendido e interpretado na atualidade, estas por sua vez, constituíam-se demandas importantes, visto que o cenário de contradições da sociedade capitalista imputava para humanidade, um novo sentido para o papel da educação. E nessa perspectiva, percebemos que a produção do PPP sofria fortes influências, diante das imposições sociais postas pela sociedade regida pela lógica destrutiva do capital.

No interior do GEPEFTRA tive a oportunidade de aprofundar as discussões teóricas referentes a produção do PPP e, assim, consegui fazer uma relação dessas discussões mais amplas com o vivido no CEDF/UEPA, dentro da emergente necessidade de reformulação da proposta pedagógica dessa instituição educacional.

¹ O GEPEFTRA iniciou suas atividades em 2006, aglutinando acadêmicos, egressos e docentes do CEDF/UEPA que perspectivavam a construção de um espaço contra-hegemônico para a discussão acadêmico-científica nesta instituição. Com base no referencial teórico marxista, o grupo acumulou projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e intervenções em demandas específicas do CEDF/UEPA. A falta de um docente titulado em nível de doutoramento inviabilizou a institucionalização do grupo e fragilizou paulatinamente suas ações, o que fez com que finalizasse suas atividades em meados de 2007.

Este fato instigava-me cada vez mais a buscar o aprofundamento teórico sobre o que de fato significava o PPP e, especificamente, entender o recente processo de elaboração do PPP/CEDF/UEPA.

Impulsionada por esta preocupação foi que me deparei com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), onde especificamente uma das áreas de interesse chamou-me a atenção, tratava-se da “Formação de Professores e o Projeto Político-Pedagógico”, uma vez que detectei a existência de uma especialista na temática e, com isso, foi possível naquele dado momento histórico, o tão desejado aprofundamento para a compreensão radical e rigorosa sobre PPP.

Para tal investida, consideramos a relação do fértil cenário que se forjou no âmbito da formação superior, a partir da década de 1990, com o debate originado da necessidade de novas DCN, o qual impulsionou os cursos de ensino superior a reformularem seus projetos de formação, momento propício para evidenciarmos se tais atividades foram efetivadas a partir de um debate político-acadêmico ampliado, ou fechado e limitado, apenas para se adequar aos novos dispositivos legais.

Nesse processo a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), lançou uma série de críticas aos currículos do ensino superior no Brasil, a partir da publicação do Parecer CNE/CES nº 776/97², explicitando que os mesmos não estavam adequados às atuais transformações da sociedade, e muito menos, às novas relações necessárias à atividade produtiva do sistema capitalista, na formação de um trabalhador de novo tipo, apontando a necessidade de novas diretrizes para os currículos, acometendo aproximadamente 50 áreas profissionais que deveriam se adequar às novas orientações legais (NOZAKI, 2003a).

No entanto, o processo de aprovação das novas DCN não se deu de forma consensual por todos os grupos sociais organizados, mas sim por um intenso embate na disputa por projetos de formação humana antagônicos. Nesse quadro podemos localizar as importantes contribuições advindas de ações do grupo de trabalho de licenciaturas da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os fóruns em instituições de Ensino Superior, como o caso dos fóruns de Licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP), temos

² Parecer aprovado em 03/12/1997. Estabelece orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

ainda fóruns mais amplos, como o fórum nacional em defesa da escola pública e o fórum de educação do campo (TAFFAREL, 1993, SANTOS JÚNIOR, 2005).

Outros setores que também se manifestaram foram os Dirigentes das Escolas de Educação Física, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³, Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR)⁴, Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)⁵ e Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF)⁶. Entidades que estavam envolvidas com as discussões realizadas em âmbito nacional sobre os impactos das diretrizes na formação, e através de cartas públicas, fóruns, congressos etc., organizaram ações resistivas as medidas tomadas pelo CNE, solicitando, desta forma, uma discussão ampliada (NOZAKI, 2003a).

É baseado nesse contexto que se insere o processo de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos nas diversas universidades brasileiras, entre elas a UEPA. O fato central é que esse intenso debate, originado da polêmica evidenciada pela aprovação das DCN, não alcança por muitas vezes a comunidade acadêmica, pois ainda temos evidência de que o processo de reforma curricular em diversos cursos pelo Brasil acontecem de forma atropelada e aligeirada, com modelos curriculares dos grandes centros de pesquisa sendo copiados em diversas localidades do país, sem qualquer debate coletivo, sem reflexões críticas, desrespeitando assim, a própria especificidade da região em que o curso é oferecido (informação verbal)⁷.

³ Entidade científica criada em 1978 que visa aglutinar pesquisadores ligados à área da Educação Física/Ciências do Esporte. Encontra-se organizado em secretarias estaduais e grupos de trabalhos temáticos, liderado por uma Direção Nacional. É ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/cbce/> Acesso em: 10 ago. 2009.

⁴ O MNCR foi criado durante um Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF) em 1998, com o objetivo de lutar contra a ingerência do sistema CREF/CONFED na área. Disponível em: <http://mncrf.sites.uol.com.br> Acesso em: 12 ago. 2009.

⁵ Este grupo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/FACED, tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e, na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação. Disponível em: www.faced.ufba.br Acesso em: 15 set. 2009.

⁶ Este movimento vem aproximadamente há quatro décadas travando lutas importantes para a área. Atualmente as principais bandeiras de luta do MEEF são: Contra a Reforma Universitária e o REUNI do Governo Lula/Banco Mundial/FMI; Contra a regulamentação da profissão; Pela regulamentação do trabalho; e Pela revogação das diretrizes curriculares. Mas o MEEF também tem bandeiras de luta históricas, tais como: Defesa do ensino público, gratuito, de qualidade, laico e referenciado socialmente; Contra as políticas neoliberais e todas as ações imperialistas dos países centrais do capital; Defesa da cultura corporal como objeto de estudo de educação física; Pela autonomia e independência dos movimentos sociais e das organizações da classe trabalhadora; e Pela defesa do socialismo. Disponível em: <http://www.caef.cds.ufsc.br/exneef/band/> Acesso em: 16 ago. 2009.

⁷ Discurso proferido pela Prof^a. Dr^a. Celi N. Zulke Taffarel por ocasião da participação em Mesa redonda no III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte – I Fórum de coordenadores de programas de

Para efeito de delineamento deste estudo, nos centramos em debater, especificamente, o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, sendo que tal escolha se justifica pelo tensionamento exercido durante o processo de definição das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, dispositivo orientador de todas as licenciaturas, e com a aprovação das diretrizes para a formação de profissionais em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, o qual constituiu um acúmulo de debates na referida área, visto que a mesma foi uma das últimas a aprovar suas diretrizes, devido à enfática divergência política e ideológica perante o projeto de formação estabelecido, desta forma, constituindo-se um excelente espaço para discutirmos se o processo de reformulação se consolidou a partir de possibilidades emancipatórias ou regulatórias⁸.

Tais explicitações, porém, trazem a tona uma questão crucial para a compreensão do problema sobre o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, e que procuramos investigar neste estudo: o que faz com que, o processo de reformulação do PPP vivenciado no âmbito da Universidade do Estado do Pará, pelo Curso de Educação Física, traga consigo possibilidades emancipatórias de novas organizações coletivas e democráticas integrando processo e produto ou de possibilidades regulatórias que mantêm a fragmentação e a alienação do processo de trabalho pedagógico dividindo processo e produto?

A questão levantada desdobrou-se em perguntas que nortearam o desenvolvimento do trabalho, a saber: Como se deu a organização dos sujeitos no processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA? Em que medida os sujeitos desse processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA dialogaram para a construção desse documento? Quais os principais obstáculos identificados, na opinião dos sujeitos, durante esse processo?

A partir dos questionamentos, temos como objetivos para direcionar nossos estudos: Investigar, compreender e analisar o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA junto à comunidade acadêmica desse curso, para elucidar a organização dos sujeitos, os diálogos estabelecidos e os principais obstáculos

pós-graduação de Educação Física, em que a temática tratava sobre “A conformação da Educação Física nos (des) Caminhos da Ciência Hegemônica”, na cidade de Santa Maria / RS, no ano de 2006. Disponível em: <http://www.multiweb.ufsm.br/web/cpdeventos/> Acesso em 10 mar. 2007.

⁸ A compreensão do significado de possibilidades emancipatórias e regulatórias encontra-se exposta detidamente na subseção “Projeto Político-Pedagógico: mediação para regulação ou emancipação?”.

identificados no processo, fatores estes que conseqüentemente influenciarão na materialização do produto final.

Diante dos questionamentos expostos, acreditamos que a relevância acadêmico-científica do presente estudo se constitui na construção de bases teóricas comprometidas com aqueles grupos que têm a pretensão de produzir ou reformular seu PPP. Considerando que os possíveis erros do processo servirão de alerta para esses grupos que intencionam elaborar ou reelaborar suas propostas pedagógicas.

Outra justificativa para um estudo nestas bases pode ser localizada no estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre esta área de interesse, onde detectamos lacunas existentes na produção científica, a partir do levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, onde constatamos que as produções disponíveis neste banco de dados sobre Projeto Político-Pedagógico priorizavam mais o produto que o processo, ou seja, enfatizavam mais o documento pronto e acabado do que o processo de construção, desconsiderando as contradições presentes nesse processo.

Consideramos processo e produto um par dialético, em que um está intimamente relacionado ao outro. Não podemos compreender o produto desconsiderando as discussões provenientes do processo, assim como não podemos considerar o processo, descolado do produto, logo a discussão é atual, podendo contribuir com o avanço da comunidade acadêmico-científica.

Como método de investigação, adotamos o materialismo histórico dialético, pois acreditamos que esta opção não deve se restringir apenas a descrição dos instrumentos de pesquisa, mas têm precedência os princípios teóricos e filosóficos que defendemos, portanto, entendemos o materialismo histórico dialético como concepção de mundo, método de análise e práxis da realidade (FRIGOTTO, 2006).

Minayo (2000, p. 65) diz que o “materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real”. Sendo assim, buscamos apreender os fenômenos sociais a partir do movimento do concreto no pensamento, para isso utilizamos as contribuições advindas de Kosik (2002) que compreende que “A dialética trata da “coisa em si”. Mas

⁹ O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Visa facilitar o acesso de informações referentes a teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós Graduação no país. A escolha por este banco de dados, justifica-se devido a sua representatividade no meio científico, ao que refere-se a quantidade de publicações e a forma de organização do acervo. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses Acesso em: 12 mar. 2007.

a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 2002, p.13).

Se compreendêssemos a realidade, assim como se apresenta em um primeiro momento, teríamos uma visão deturpada da mesma, a realidade não se apresenta ao homem à primeira vista, é necessário fazer um desvio para capturarmos a estrutura do real. Esse desvio é caracterizado como o movimento do abstrato ao concreto pensado (KOSIK, 2002). Corroborando com esse pensamento Frigotto (2006, p.79) afirma que

Esse *détour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.

Concordamos com o pressuposto que “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2002, p.17). Assim, para captarmos a realidade na sua totalidade, temos que nos apropriar de instrumentos que nos possibilitem superar a realidade imediata como verdadeira, para tanto, devemos destruir a pseudoconcreticidade de que nos fala Kosik (2002).

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 (KOSIK, 2002, p.15).

Kosik (2002) afirma que vivemos no mundo da pseudoconcreticidade, sendo necessário, através do pensamento dialético, sua destruição. No entanto, este autor alerta para o fato de que a destruição da pseudoconcreticidade não se caracteriza “como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade, que por detrás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independente da atividade do homem” (KOSIK, 2002, p. 24). A destruição da pseudoconcreticidade é o “processo de criação da realidade concreta e a visão de realidade, da sua concreticidade” (KOSIK, 2002, p.24).

Na obra “*Contribuição à Crítica da Economia Política*”, Marx (2003a, p. 248) afirma que “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”, reafirmando, portanto, que a realidade não é aquilo que se apresenta imediatamente como um todo caótico, mas sim, uma série de mediações, que precisam ser capturadas em uma análise minuciosa.

Este esforço justifica-se na tentativa de nos aproximarmos da totalidade do nosso objeto que, para Kosik (2002, p.44), significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Para o trato com este movimento do objeto de estudo, delimitamos os três graus do método de investigação proposto por Kosik (2002): 1) apropriação minuciosa do material; 2) análise do seu desenvolvimento e; 3) análise da coerência interna.

Concordamos com Freitas (1995, p. 73) que entende “que na definição de uma determinada forma de trabalho tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”. Ao passo que já manifestamos e explicitamos nossa opção ético-política pelo materialismo histórico dialético, caminhamos para definição de nossas opções metodológicas.

Em relação ao tipo de estudo utilizado na pesquisa, a mesma pode ser caracterizada como um estudo de caso, em que para Triviños (1987, p.133) significa “uma unidade que se analisa aprofundadamente”. No caso da pesquisa em questão adentramos na realidade do CEDF/UEPA, para compreendermos o processo de reformulação do PPP. Segundo os tipos de estudo de caso caracterizados por Triviños (1987, p.134-6), essa pesquisa justifica-se na dimensão histórico-organizacional em que “a unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube, etc.”.

Para subsidiar o estudo de caso utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a entrevista. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Minayo (2008, p. 184) a primeira tarefa do pesquisador depois de definido seu objeto de estudo deva ser

[...] proceder uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica. A pesquisa bibliográfica pode ter vários níveis de aprofundamento, mas deve abranger, minimamente, os estudos clássicos sobre o objeto em questão (ou sobre os termos de sua explicitação) e os estudos mais atualizados sobre o assunto.

Essa postura foi a que assumimos para versar sobre a temática relacionada à Formação de Professores de Educação Física e PPP. Utilizamos também a pesquisa documental, visto que para compreender o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA nos apropriamos de atas de reuniões, anotações, lista de discussão na internet, além de outras fontes documentais que emergiram no transcorrer da pesquisa, e que serviram para subsidiar nossa análise do processo.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista, com a finalidade de apreendermos o discurso da comunidade acadêmica envolvida no processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Minayo (2000) coloca que podemos através da fala dos informantes obter dados que se referem diretamente ao indivíduo, como suas atitudes, valores e, principalmente, suas opiniões acerca do assunto pesquisado. A fala também pode nos dar a possibilidade de revelar condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e ainda, transmitir através de um porta-voz as representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A partir deste entendimento, optamos por utilizar em nossa pesquisa a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A), pois esta “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2000, p.108).

Minayo (2000, p. 110) apreende a fala como “um campo de expressão das relações e das lutas sociais que ao mesmo tempo sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para a sua comunicação.” Para tal, a autora diz que “através da comunicação verbal as pessoas refletem e refratam conflitos e contradições próprios do sistema de dominação, onde a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão” (MINAYO, 2000, p. 110).

Para a análise dos dados, adotamos a perspectiva hermenêutica-dialética, defendida por Minayo (2000, p. 231) como o método que apresenta maior capacidade de “dar conta de uma interpretação aproximada da realidade”, operacionalmente, temos três momentos para realizar a análise dos dados, O primeiro é a ordenação dos dados que abrange a) transcrição do material gravado; b) releitura do material; c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação.

O segundo passo é o da classificação dos dados. É importante compreender que não é o campo que traz o dado, ele é construído. Esse processo é feito a partir do material recolhido e apresenta as seguintes etapas: a) leitura exaustiva e repetida dos textos, com o objetivo de apreender as idéias centrais que tentam transmitir e os momentos-chaves da temática pesquisada; b) constituição de um “Corpus” ou de vários “Corpus” de comunicações, caso, o conjunto das informações não seja homogêneo. Neste momento é viável a utilização dos recursos das categorias.

Minayo (2000, p.233) diz que “A interpretação exige a elaboração de categorias, tanto as analíticas como as empíricas e operacionais”. As categorias analíticas são capazes de desvendar as relações essenciais, e assim são “[...] aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação” (MINAYO, 2000, p.94). Já as categorias empíricas e operacionais são “capazes de captar as contradições do nível empírico em questão” (p.233). Sendo que a primeira é construída a posteriori, a partir da fala dos sujeitos, e assim, possibilitando desvendar relações específicas do grupo. A segunda é construída com o objetivo de aproximação com o objeto de pesquisa, ainda no campo de observação, considerando que ela deverá ser apropriada ou construída para possibilitar a observação e o trabalho de campo (MINAYO, 2008).

Nesta pesquisa, evidenciamos como principal categoria analítica às possibilidades, que não podem vir descoladas de seu par dialético, a realidade. Segundo Cheptulin (2004) realidade e possibilidade não coincidem. “Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

Para finalizar, Minayo (2000, p.236) apresenta o terceiro momento, a fase que realmente podemos perceber um “movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado”.

Partimos do pressuposto que toda pesquisa compromissada deva primar pelos cuidados éticos dos sujeitos da pesquisa, onde os mesmos não podem ser vistos apenas como meros objetos ou instrumentos de análises, mas sim como seres humanos, que devem ter seus direitos preservados. Desta forma, assumimos como

princípios norteadores para a produção dessa pesquisa cuidados éticos indispensáveis.

Inicialmente, comunicamos aos sujeitos envolvidos, por meio do “*Termo de Consentimento livre e esclarecido*” (APÊNDICE B) a natureza da pesquisa, os seus objetivos e métodos utilizados. Posteriormente, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, em que para respeitar a fidedignidade deste instrumento, enviamos a transcrição do material aos sujeitos, para que fosse realizada a “*Validação da Entrevista*” (APÊNDICE C).

Primamos pelo respeito ético dos sujeitos, onde estes assumiram uma posição autônoma, sendo respeitadas a confidencialidade e a privacidade, além da proteção de sua imagem e nomes. Neste sentido, tivemos o cuidado de não utilizar informações que pudessem trazer prejuízos para os sujeitos ou para o lócus da pesquisa.

Como método de exposição, apresentamos cinco seções que de forma articulada visa demonstrar as múltiplas determinações do objeto analisado. Na primeira seção buscamos situar nossa aproximação com o objeto de estudo, explicitando as discussões travadas no cenário nacional e a delimitação do problema. Situamos nossa opção pelo método materialista histórico e dialético como uma ferramenta epistemológica capaz de compreender com radicalidade os problemas da sociedade capitalista. Na segunda seção realizamos uma discussão que considera as transformações da educação na contemporaneidade, mediada pela crise do capital. Na terceira seção situamos as discussões, no cenário nacional, sobre PPP, onde elucidamos as implicações da teoria pós-moderna para a produção deste documento no contexto educacional, e também tratamos das categorias de emancipação e regulação. Na quarta seção analisamos o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Por fim, concluímos, realizando nossas análises sobre os resultados da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO NO LABIRINTO DO CAPITAL: DIMENSIONAMENTO DA CRISE

Parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2005, p.4).

Expressamos acordo por inteiro com os dizeres de Claudinei Lombardi, sabemos da indubitável necessidade de localização do solo concreto em que o processo formativo/educativo se desenvolve, para não cairmos no equívoco de analisarmos o nosso objeto de estudo a partir de um plano metafísico, logo, passaremos a analisar as mediações entre o modo de produção capitalista e a educação, localizando as contradições inerentes ao movimento da realidade, o pressuposto que buscamos constatar é de que a educação vem sendo organizada e modificada ao longo da história para atender aos anseios da classe dominante, pois conforme Mészáros (2005, p. 35)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Considerando a elaboração de Tonet (2007), podemos entender que “a crise estrutural do capital, fruto da sua própria lógica interna põe, hoje, a humanidade diante de uma clara disjuntiva: ou a intensificação da barbárie do capital ou a superação deste em direção ao socialismo” (TONET, 2007, p.23). Portanto, ao pensarmos em educação, devemos, primeiramente, compreender que ela não se explica por si mesma, mas pelas transformações materiais que ocorrem na sociedade.

O autor aponta que a educação na contemporaneidade, assume uma função mediadora para a reprodução social, e assim esta se encontra em uma encruzilhada, em que poderá “contribuir para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade” (TONET, 2007, p.22).

A reflexão acima tratada pelo autor é de suma importância para entendermos os rumos da educação na atualidade, pois assim como ele nos mostra, esta poderá

reforçar o *status quo* vigente ou poderá propor ações resistivas ao que está posto na sociedade. Temos acordo com esta última posição, visto que comungamos com Tonet (2007, p.24) quando este afirma que “o compromisso com a primeira significaria a perenização de uma ordem social fundada na exploração do homem pelo homem.” Caminho este que não pretendemos assumir, pois acreditamos que a educação poderá contribuir para a construção de ações superadoras das contradições da realidade social, e assim apontar para uma nova e superior fase de sociabilidade, em que as categorias pertencentes ao capitalismo sejam superadas¹⁰.

Tonet (2007) diz que a educação atualmente sofre críticas, tanto no cenário nacional como internacional, pois se acredita que ela “estaria desatualizada, em descompasso com as exigências e necessidades atuais da sociedade” (TONET, 2007, p.9). Isto, segundo o próprio autor, está relacionado com as transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho capitalista nas últimas décadas, e neste sentido a educação já não corresponde as exigências da atualidade.

É justamente nesta perspectiva apontada por Tonet que acreditamos estar todas as investidas para a transformação da educação. Assim, as bruscas alterações que afetaram, e ainda afetam o campo educacional são mediadas pelos interesses do grande capital, que justificando a desatualização da educação para suprir as necessidades atuais, propagam a necessidade desta atualizar-se.

Dentro desta lógica, Tonet (2007) aponta duas posições produzidas pelos teóricos da educação – os conservadores e os progressistas. Os primeiros são aqueles que acreditam na

[...] necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem as novas exigências e, especialmente, de enfatizar a necessidade de parcerias da escola com a “comunidade” e com as empresas. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como *qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade*, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos (TONET, 2007, p.28, *grifos nosso*).

É importante enfatizar que dentro do turbilhão de transformações que a educação passou, tivemos um cenário propício para a criação de inúmeras leis

¹⁰ Tonet (2007, p.12) afirma que é na sociedade capitalista que “fazem parte as categorias do capital, do trabalho assalariado, da propriedade privada, da mais-valia, do valor-de-troca como elemento decisivo, do mercado e dos produtos como mercadoria”.

orientadoras das políticas públicas educacionais. Estas revestidas pelos interesses e princípios propagados por aqueles teóricos conservadores. Assim, os termos grifados na citação anterior, expressam muito bem o teor das transformações necessárias para a atualidade, onde se exalta, tanto nas leis quanto nos discursos educacionais, a importância da qualidade total, formação flexível etc. Desta forma, considerando apenas uma formação para suprir as necessidades e interesses do grande capital.

A outra posição, progressista, acredita que “são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (TONET, 2007, p.29). Esta posição atribui apenas à política neoliberal a culpa das contradições da sociedade atual. Assim, considera que é possível dentro da organização social que temos, com a construção de políticas públicas mais justas, a construção de outro mundo, mas sem grandes alterações na ordem política, social e econômica que vivenciamos. Entretanto, acreditamos que as políticas neoliberais, por si só, não são as únicas culpadas pelo desenho desastroso que a sociedade atual expressa, mas elas, inseridas em um contexto mais amplo de transformações mundiais mediadas pelo interesse do grande capital, colaboraram para efetivar no cenário nacional as orientações necessárias para legitimar o estado capitalista.

A partir dessas premissas, podemos analisar que a educação como vem sendo, historicamente, organizada está para atender ao capital, numa sociedade inerentemente excludente e contraditória. Segundo Tonet (2007) ela não está organizada para unificar, universalizar, mas sim para diferenciar, sempre com uma nova roupagem. Com isso, oferece diferentes níveis, modalidades, métodos educacionais, a fim de dar continuidade ao seu elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, apregoando o discurso da unificação e universalização da educação.

Neste sentido, vemos que ocorreram mudanças substanciais no mundo do trabalho, impondo a sociedade um outro tipo de formação para o campo educacional. De tal forma, Tonet (2007, p.10) afirma que na sociabilidade capitalista¹¹, “a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho”. Tendo em vista este objetivo, atribui-se a educação, neste tipo de sociabilidade, a função de preparar

¹¹ Tonet (2007, p.12) conceitua a sociabilidade capitalista como uma condição de relação nesta sociedade, onde “de um lado se encontra o possuidor de trabalho acumulado e de outro o que dispõe apenas de sua força de trabalho”.

os indivíduos apenas para atuar no mercado de trabalho, onde “o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral” (TONET, 2007, p.12).

Importante compreender que o mercado de trabalho apenas evidencia onde é mais fácil para os trabalhadores venderem sua força de trabalho ao capital, sem que para isso precisem avaliar a realidade contraditória que se estabelece essas relações de exploração do trabalho humano (NOZAKI, 2003a).

Diante disso, acreditamos que vivemos uma época de enorme desenvolvimento do modo de produção capitalista, ocasionando a implementação de políticas neoliberais no Brasil desde a década de 1990. Corroborando com esta afirmação, Anderson (2003, p.23) diz que

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

A política neoliberal orienta uma nova forma de organização social, que naturaliza as transformações econômicas destrutivas em curso, que vemos refletidas na sociedade e na educação. Desta forma, atualmente, temos visto o Estado submisso a lógica dos interesses capitalistas, isto, acarretando para a sociedade, em âmbito mais geral um “enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violência, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc” (TONET, 2007, p.26). Reafirmando o exposto, concordamos também com o pensamento de Nozaki (2003a, p.8), quando este afirma que:

As políticas educacionais brasileiras acompanham, desta forma, o movimento das teses neoliberais, no sentido do enxugamento da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo para edificar lei e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do modelo da economia internacionalizada.

E, tendo em vista assegurar a estabilidade do *status quo* vigente, referindo-se principalmente à educação, o governo federal desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, com Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e atualmente Luiz Inácio Lula da Silva, tenta estabelecer um falso consenso que busca implementar

reformas de ajustes estruturais do modo de produção capitalista, apoiados pelos grupos empresariais da educação e orientados, principalmente, pela ingerência dos organismos internacionais, tais como BM e FMI¹². De acordo com este pensamento, Taffarel & Lacks (2001, p.2) afirmam que

O novo ordenamento legal para a educação e as exigências de adoção de medidas privatistas e de retirada dos direitos, conquistas das classes trabalhadoras são estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, pelo grande capital financeiro e especulativo, representado principalmente pelo FMI e Banco Mundial.

A partir da ingerência do BM e FMI no cenário nacional, percebemos um contexto de “ajuda” desses organismos a educação, onde eles “controlam e ditam as regras, via ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), para o asseguramento da formação do trabalhador de novo tipo” (NOZAKI, 2003a, p.7).

Desta forma, podemos afirmar que é, principalmente, na década de 90 que vemos no cenário nacional a retomada em relação aos acordos internacionais, assim como o fazia no passado¹³, e também é o período que se redescobriu o campo educacional como fértil para investimentos. Assim sendo, nesse contexto, vemos a combinação de três variáveis: A primeira refere-se à definição de uma agenda internacional para a educação, que se materializou em eventos como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, Jontien, Tailândia (1990) e a Conferência de Nova Delhi (1993); A segunda variável expressa as políticas internacionais para a educação, colocando-a no centro das discussões para a definição de um novo panorama mundial. Por fim, a terceira variável que se refere à presença das organizações internacionais no país, principalmente no que condiz ao desenvolvimento de projetos na área educacional, como por exemplo, o fazem o Fundo das Nações Unidas para a

¹² Haddad (2008, p.7) afirma que “No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio da atuação de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial. Tais instituições financeiras multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital”.

¹³ A partir da década de 50 houve uma cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos com a assinatura de alguns convênios, sendo que o mais conhecido é o “Acordo MEC-Usaid” (VIEIRA, 2001).

Infância (UNICEF)¹⁴ e o Banco Mundial. E é nesse cenário que vemos a consolidação das Reformas de Estado e a reestruturação do mundo do trabalho (VIEIRA, 2001).

Neves (*apud* NOZAKI, 2003b, p.18) afirma que a ênfase das políticas educacionais para os ajustes estruturais no Brasil, se intensificaram no período pós 1994, momento que o país “integrou-se organicamente ao projeto neoliberal, promovendo reformas onde o campo educacional tomou estratégica importância”.

Corroborando com a lógica da política neoliberal traçada para este período, a autora demonstra cinco metas apresentadas por Fernando Henrique Cardoso no ano de 1994, para serem efetivadas durante o seu mandato, então temos: *emprego, segurança, saúde, agricultura e educação*. Sendo que de acordo com a autora, a última meta foi a que mais sofreu alterações no sentido dos ajustes estruturais. E assim, exemplifica demonstrando o movimento na educação a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, alterações para a Formação de Professores (licenciaturas) etc.

A análise feita por Neves (*apud* NOZAKI, 2003b) demonstra um contexto onde a educação está no centro das “preocupações” políticas. A educação básica, o ensino médio e o ensino superior são alvos das estratégias de formação de um novo homem, condizente com as necessidades da sociedade atual, ou como nos fala Nozaki (2003b, p.19) “adequado às demandas da reestruturação produtiva, esta última compreendida dentro do processo de tentativa de gestão da crise do capital”. No entanto, o que presenciamos nesse contexto é um período propício para as reformas educacionais brasileiras, estas mediadas pelo interesse do grande capital, e orientadas pela lógica da formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação humana¹⁵.

Tonet (2007), fundamentando-se nos constructos teóricos produzidos por Marx, afirma que “a sociedade capitalista não é um todo homogêneo, mas uma totalidade contraditória” (TONET, 2007, p.12). E é inserida nesta totalidade

¹⁴ Assim como o BM, a UNICEF também nasce no contexto pós-guerra, entretanto com objetivos, métodos e organização diferente. Nesse sentido, essa agência de cooperação internacional volta-se “para uma atuação específica na área da educação e saúde de crianças, adolescentes e mães em 121 países em desenvolvimento” (VIEIRA, 2001, p.82).

¹⁵ Para Nozaki (2003a, p.16) formação humana baseia-se nos pressupostos de “formação omnilateral, integral e do trabalho como princípio educativo”. E, para Tonet (2007, p.78), “Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente a supressão do capital”.

contraditória que vemos de um lado os interesses do capital e de outro os interesses da classe trabalhadora, assim “Estes dois elementos radicalmente antagônicos dão origem a duas perspectivas sociais, dois mundos organizados ou organizáveis sob princípios e formas inteiramente diferentes” (TONET, 2007, p.14).

De tal maneira, percebemos o posicionamento do autor em relação as atividades desenvolvidas para a educação, onde estas, segundo ele, poderão estar articuladas a um tipo de sociabilidade que reproduza os anseios da classe dominante, ou seja, a sociabilidade capitalista. Ou esteja articulada com os desejos e princípios da classe trabalhadora, apontando para uma nova forma de sociabilidade “não centrada na mercadoria” (TONET, 2007, p.15).

Em síntese, acreditamos que a educação inserida na sociabilidade capitalista está vinculada aos interesses da classe dominante, ou seja, reproduzir o tipo de educação para a formação do homem necessário para atuar no mercado de trabalho. Apesar do discurso educacional, na atualidade, está repleto de “boas intenções”, é certo que estas propostas de mudanças ficam apenas na aparência, pois como nos mostra Tonet (2007, p.82),

Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.

Assim, tendo em vista a construção de uma nova forma de sociabilidade, que proporcione ao homem a possibilidade de superação da sociedade capitalista, é que vislumbramos a construção de atividades educativas compromissadas com a transformação efetiva desta sociedade. E isto se materializa nas ações investidas coletivamente, por aqueles que acreditam na supressão do capitalismo, considerando que almejamos um projeto de formação humana integral, pois como evidencia Emir Sader¹⁶ “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (p.15).

¹⁶ O autor produziu esta assertiva no prefácio do livro “A Educação Para Além do Capital” (MESZÁROS, 2005).

2.1 A REALIDADE COMPLEXA E CONTRADITÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O EMBATE DE PROJETOS ANTAGÔNICOS PARA A FORMAÇÃO

Localizamos que o debate sobre a Formação de Professores ganhou centralidade e relevância no cenário nacional a partir da década de 1990. Levamos em consideração que este período foi marcado por inúmeras transformações em escala planetária. Essas mudanças sociais, políticas e econômicas foram intimamente influenciadas pela conjuntura deste dado momento histórico, no qual podemos citar em escala internacional o fato da derrocada do leste europeu, a queda do muro de Berlim, e em nível nacional, a saída de um período de ditadura militar para uma propalada “redemocratização” brasileira. Logo, é importante compreender que a partir dessas transformações no cenário mais abrangente, emergem novas demandas para o mundo do trabalho, abrindo a necessidade de outro tipo de formação para o campo educacional.

Posto isso, verificamos que é neste período que emergiram as preocupações em torno das DCN para a Formação de Professores. Especificamente no âmbito da Educação Física, observamos o embate em torno de projetos antagônicos para a área. E, diante deste quadro sintomático, com o objetivo de responder aos questionamentos que surgiram no cenário nacional, percebemos um crescente interesse pelas pautas que afetavam o campo da Formação de Professores de Educação Física.

A assertiva pode ser confirmada na verificação do aumento dos grupos de pesquisa cadastrados na Base corrente de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico¹⁷, na elevação do número de pesquisas abordando a temática no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁸ e também na

¹⁷ O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil é um projeto desenvolvido no CNPq desde 1992, constitui-se em bases de dados que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. O Diretório mantém uma Base corrente, cujas informações são atualizadas continuamente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes, e o CNPq realiza Censos bi-anuais, que são fotografias dessa base corrente. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 18 mar. 2009.

¹⁸ O Banco de teses faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC. O objetivo é facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 05 abr. 2009.

proliferação de eventos científicos que trouxeram na sua formatação o epicentro da Formação em Educação Física¹⁹.

Desta forma, verificamos que o debate originado em torno da aprovação das diretrizes curriculares trouxe a necessidade para os cursos superiores no cenário nacional de reformularem suas propostas pedagógicas. É importante compreender que as transformações que ocorreram ao nível mundial refletiram nas recentes reformas educacionais, acarretando políticas para a reformulação de diretrizes curriculares em aproximadamente 50 áreas profissionais. Neste sentido, o objetivo geral que vem orientando essas reformas é justamente tornar os cursos de graduação mais flexíveis, como nos diz Catani, Oliveira & Dourado (2001, p.75)

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Temos concordância também com os pressupostos teóricos defendidos por Ghedin (2004, p.398) o qual entende que “o que tem ocorrido na área de formação e da educação de modo geral é que se tem procurado desenvolver um conjunto de reformas sem levar em consideração o sujeito professor”. Para tanto, a forma de intervenção no processo educativo acontece de cima para baixo, orientando-se por posturas autoritárias e antidemocráticas, e sendo impostas as escolas e aos professores, sem uma discussão política nesse processo.

É importante perceber que essas reformas educacionais, são mediações para atender o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pelo atual estágio do modo de produção capitalista, influenciadas por organismos internacionais como o FMI e o BM, retirando dessa forma a autonomia do trabalho docente e levando a “proletarização de professores” (CONTRERAS, 2002, p.33).

¹⁹ No ano de 2008, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, importante entidade científica da área da Educação Física/Ciências do Esporte promoveu os seus congressos regionais, das cinco regiões do Brasil, três tiveram como temática central o debate sobre a formação em educação física. Neste ano, o XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, que acontecerão em Salvador/Bahia, traz a temática FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA & CIÊNCIAS DO ESPORTE: POLÍTICAS E COTIDIANO. Disponível: <http://www.cbce.org.br/>. Acesso em: 05 mar. 2009.

Desta forma, é nesse complexo cenário que o debate sobre a reforma curricular dos cursos de graduação se intensifica, com a publicação pela SESU/MEC, do Edital nº 4, de 4 de Dezembro de 1997, o qual solicitava as Instituições de Ensino Superior o envio de propostas para a elaboração das novas DCN dos cursos superiores, sendo que estas posteriormente serviriam de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de ensino de cada área. Segundo o edital, a idéia básica do ministério era adaptar os currículos as mudanças do novo perfil profissional para aderir às novas demandas da atividade produtiva do capital. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Logo, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram,

a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.74).

Segundo Nozaki (2003a), a base pedagógica hegemônica de sustentação dessas novas propostas de formação é a pedagogia das competências, apoiada nos saberes: *saber ser, saber fazer, saber aprender, saber conviver*. Sendo que essa perspectiva leva em consideração o novo modelo de qualificação para o mercado de trabalho, limitando o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares.

Assim sendo, as transformações das políticas públicas para a educação acarretaram mudanças significativas para as instituições educacionais e, conseqüentemente para os professores. Em que, podemos afirmar que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização das instituições de ensino, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. Corroborando com essa idéia Oliveira (2004, p.1128) diz que,

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

Dentro desta lógica, percebemos que as reformas educacionais acarretam implicações para a formação de professores, pois não levam em consideração o sujeito crítico e reflexivo nesse processo. Para tanto, Ghedin (2004, p.402) diz que,

As reformas no ensino e na formação de professores têm se orientado por uma postura autoritária e antidemocrática, especialmente porque sua postura tem partido de instâncias superiores, impondo às escolas e aos professores um conjunto de mudanças que não nasceu da discussão e do debate público, portanto político.

Nesse sentido, é importante perceber que as recentes reformas educacionais levam em consideração o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pelo atual estágio capitalista, onde o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares, retirando a autonomia do trabalho docente e materializando a proletarização do educador.

Helena de Freitas (2002) analisa as políticas de Formação de Professores a partir da compreensão das DCN para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, identificando nesse documento legal as recentes “preocupações” das políticas de formação, voltando-se para as competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular. A autora explicita que estamos vivenciando um processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério.

No âmbito da Formação de Professores de Educação Física, Nozaki (2003a) aprofunda os estudos sobre as DCN para esta área, evidenciando o projeto de formação humana da qual elas são signatárias e pelas quais foram originadas, ou seja, o autor procura responder o real significado da importância ou necessidade das diretrizes curriculares no atual momento histórico educacional. E relata que essas diretrizes “se inserem num complexo de estratégias de reformas educacionais do país na década de 90, que receberam estas últimas, determinações internacionais mediadas, por sua vez, pela crise do capital” (NOZAKI, 2003a, p.3). De tal modo que “o capital utiliza-se do campo educacional para gerir suas crises” (NOZAKI, 2003b, p.2). Assim, intervindo nas reformas educacionais ele tem a possibilidade de orientar o tipo de formação necessária para suprir seus interesses.

Na década de 1990, percebemos que as políticas públicas educacionais passaram por uma intensa movimentação, momento que verificamos a criação de conselhos, leis, diretrizes e outras alterações significativas para a Formação de Professores no sentido mais amplo e também, especificamente, para a Formação de Professores de Educação Física. Acreditamos que essas transformações foram orientadas para atender os ajustes estruturais do capital, que de acordo com Quelhas & Nozaki (2006, p.76) “se trataram de políticas de reformas no Estado brasileiro para a gerência da crise mundial do capital”. Ou como afirmam Tilton, Tranzilo & Alves (2005, p.82) “são estratégias do processo neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, de interesse do grande capital financeiro especulativo”.

Assim, como vimos na seção “*Educação no labirinto do capital: dimensionamento da crise*”, a lógica da política neoliberal traçada para a década de 90 privilegiou, principalmente, a educação (NEVES *apud* NOZAKI, 2003b). De tal forma, é que registramos uma grande investida e movimentação nesse setor.

Podemos inferir que a LDB 9.394/96 foi um documento significativo para as posteriores alterações que o campo das políticas públicas educacionais passaria. Neste sentido, Tilton, Tranzilo & Alves (2005, p.87) mostram que foi a partir da vigência deste documento que emergiu a necessidade de reformulação curricular dos cursos superiores no cenário nacional, e assim afirmam que,

[...] os cursos de todo o país iniciaram as reformulações curriculares enquanto uma política educacional baseada em competências e habilidades, direcionando a formação para o atendimento da reestruturação produtiva do capital, restringindo a formação para as exigências do mercado de trabalho.

Os cursos superiores no cenário nacional receberam orientações legais para reformularem suas propostas pedagógicas, estas se fundamentando em competências e habilidades, preceitos condizentes com os interesses da sociedade capitalista, em que a formação deveria apenas suprir as necessidades de mercado. Corroborando com esta assertiva Tilton, Tranzilo & Alves (2005, p.79) enfatizam que a formação de professores em educação física está relacionada ao

[...] franco processo de decomposição do sistema capitalista, situando as Reformas de Estado em curso, a alteração na formação como tática de adaptação do trabalhador impostas pelo imperialismo e os projetos em conflito para a formação nos cursos de Educação Física.

Tal afirmação compreende que as DCN são mecanismos de mediação adotados pelo governo, onde este objetiva orientar o processo de formação humana das instituições educacionais, e assim “representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado” (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005, p.87).

No entanto, as transformações no campo educacional não acontecem de forma passiva, mas sim permeadas por muitos embates. Podemos inferir que existem movimentos de resistência às políticas produzidas de maneira arbitrária, de cima para baixo, que não consideram as longas lutas travadas pelos setores representativos de professores e estudantes, assim como não consideram também as importantes elaborações teóricas produzidas por estes setores para o avanço da área.

Diante disso, registramos que o debate travado em torno das DCN para a Formação de Professores de Educação Física não ocorreu de forma passiva, mas sim permeada por um intenso embate na disputa por projetos de formação humana antagônicos para a área. De acordo com Rodrigues (2007, p.34):

A discussão atual sobre formação de professores está posta em campos antagônicos com dois projetos de educação/formação distintos. De um lado, estão os que privilegiam o desempenho da formação com vistas à competência e competitividade; e de outro, em contraposição, aqueles fundamentados em outra concepção de educação, na perspectiva da formação “omnilateral”.

Assim, o que temos visto na atualidade é uma formação que se volta para os interesses do grande capital, priorizando apenas, suprir as necessidades emergenciais do mercado, em contraposição a uma formação omnilateral, que segundo Rodrigues (2007, p.36) “caracteriza-se pela busca da autonomia e do aprimoramento pessoal do ser humano”.

Desta forma, para que seja garantido a autonomia e o aprimoramento humano na Formação de Professores de Educação Física, acreditamos ser necessário priorizar as reivindicações históricas elaboradas pelos setores representativos de docentes e discentes da área, que lutam para assegurar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Desta forma, é por isso que na atualidade vemos estes setores se organizarem para lutar contra a ingerência dos grupos privatistas, que no campo da Formação de Professores de Educação Física optam pela fragmentação da

área, em Licenciatura e Bacharelado. E assim, desqualificam o futuro professor já em seu processo de qualificação (TAFFAREL, 1993).

As discussões relativas à fragmentação da área ficaram evidentes a partir da década de 1980, momento que de acordo com Nozaki (2005a) pode ser caracterizado pelo “advento das políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais, bem como o início da flexibilização das relações de trabalho que trouxeram duras penas para a classe trabalhadora” (NOZAKI, 2005a, p.1). E assim, o autor afirma que esta condição histórica vivida na década de 1980, fez com que na Educação Física houvesse um reordenamento no trabalho do professor.

Nesse sentido, foi através da aprovação da Resolução 03/87²⁰, que percebemos a materialização legal do que foi traçado para o professor de Educação Física neste período. Ou seja, a possibilidade de atuação em dois campos profissionais, o escolar e o não-escolar. No entanto, como nos mostra Santos Júnior (2005, p.60) esta dicotomia não está clara, e assim levanta os seguintes questionamentos: “O que diferenciaria, por exemplo, o ensino do esporte num e no outro caso? Quais os conteúdos que deverão ser selecionados e organizados para formar um bacharel e um licenciado?”. Então, mediante o exposto, acreditamos que esta fragmentação é um retrocesso para a área, visto que não considerou o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela Educação Física.

Nozaki (2005a, p.1) afirma que a formulação da Resolução 03/87 recebeu a orientação dos grupos privatistas, que “seduzidos pela possibilidade da ocupação do assim denominado mercado das atividades físicas”, buscaram imprimir neste ordenamento legal seus interesses de apropriação e exploração do trabalho. Desta forma, esta resolução “previu a possibilidade do bacharelado para a educação física” (NOZAKI, 2005a, p.1). Sendo que essa possibilidade

Apontava para a formação para os campos de trabalho não-escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracteriza-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracteriza-lo como um profissional liberal, flexível e empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90 (NOZAKI, 2005a, p.2).

É na década de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais, que vemos emergir o debate acerca da formação do especialista ou generalista ganhar

²⁰ Resolução Nº 3, de 16 de Junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

maior ênfase. E, isto se justifica devido a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e, especificamente para a área, a aprovação da regulamentação da profissão de Educação Física, Lei 9.696/98²¹.

Neste momento, percebemos o acirramento das discussões, na medida em que surgem os defensores da Licenciatura Ampliada que retomam o debate travado na década de 1980 sobre a “controvérsia quanto a formação de um professor de educação física especialista ou generalista” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 26). Na atualidade os defensores da Licenciatura Ampliada apontam a formação de um professor generalista, em contraposição aos apologistas da fragmentação da área em licenciatura e bacharelado, que resgatam a formação do profissional especialista, culminando assim, com o embate em torno da promulgação das novas DCN para área.

Celi Taffarel em entrevista concedida à pesquisadora Márcia Birk, em 2005, enfatizou a necessidade de a mesma reconhecer onde acontecia o embate sobre as DCN para área. De tal modo, ressalta que

[...] Dois são os âmbitos principais: um âmbito é o embate no Conselho Nacional de Educação, que, por fim, aprova as diretrizes. Outro âmbito é após a aprovação, a avaliação interna dos cursos e as reformulações na linha da adaptação ou da reconceptualização do currículo (p.13).

O embate em torno da aprovação das novas diretrizes curriculares para a Educação Física, percorreu aproximadamente seis anos. O processo se inicia em 1998 e finaliza em 2004²², com a aprovação deste ordenamento legal, em meio a inúmeras divergências conceituais, teóricas e epistemológicas. Uma vez que, como mencionamos anteriormente, desconsiderou o debate dos setores representativos de docentes e discentes.

Por isso, concordamos com Santos Júnior (2005) quando este afirma que as discussões sobre as DCN, devem levar em consideração as reivindicações históricas de setores como: ANFOPE, FORUMDIR, ANPED²³, Fórum Nacional em Defesa da

²¹ Esta Lei foi criada no dia 01 de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

²² De 1998 a 2004, tivemos a composição de quatro comissões de especialistas, sendo que cada uma permaneceu à frente das discussões para a construção das Diretrizes Curriculares para área por dois anos. Ver mais informações em Taffarel & Lacks (2005).

²³ Entidades educacionais como: ANPED, ANPAE, FORUMDIR e as IES articularam-se as reivindicações traçadas pela ANFOPE para a materialização da base comum nacional (TAFFAREL; LACKS, 2001).

Formação de Professores, ExNEEF e demais entidades representativas dos interesses da classe trabalhadora. Pois, segundo este autor, dividir a formação em Licenciatura e Bacharelado,

Não atende as reivindicações dos professores – expressas nos documentos de entidades como a ANFOPE – por uma base comum nacional. Esta constitui um dos instrumentos essenciais de luta contra a degradação do magistério à medida que sinaliza para igualdade no processo de formação (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.59).

Taffarel & Lacks (2005) também estão de acordo com as reivindicações produzidas pela ANFOPE. Ou seja, a defesa de uma base comum nacional para a formação que assegura não fragmentar em Licenciatura e Bacharelado, sendo que “a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação” (TAFFAREL; LACKS, 2001, p.3). Assim sendo, a Educação Física, de acordo com essas autoras

[...] caracteriza-se, histórica e essencialmente, no trabalho pedagógico, ou seja, na presença pedagógica em qualquer atividade. Portanto, a docência é a base de sua formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, destarte, a ‘identidade profissional’ de quem professa a Educação Física, e isso pode ser verificado em fatos quando se tem em conta a ação do profissional, identificando-lhe os significados, as finalidades, os instrumentos, os métodos etc (TAFFAREL; LACKS, 2005, p.100).

Baseado nessa assertiva, temos acordo em que a identidade do professor de Educação Física é o trabalho docente, independente do espaço que esteja atuando. Assim, para assegurar esta unidade na formação, o grupo LEPEL, orientado pelas reivindicações da base comum nacional, produzidas pela ANFOPE, organizou argumentos consistentes para lutar contra a fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado. De tal modo que este grupo apontou a Licenciatura Ampliada como o mais avançado para a formação, considerando que “o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a ‘cultura corporal’, por meio da docência” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p.99). Nesse sentido, Quelhas & Nozaki (2006, p.82) complementam afirmando que

A licenciatura ampliada em educação física deve formar o aluno não apenas para lecionar tecnicamente os conteúdos, porém para articular os conteúdos na perspectiva da totalidade e no empenho da própria formulação de políticas educacionais para a área.

Consideramos que a Licenciatura Ampliada reuniu os elementos significativos e necessários para lutar por uma formação humana integral. Em que, as reivindicações históricas de setores representativos de professores e estudantes da área foram priorizadas. Por isso, esta é a formação que temos acordo.

Diante desse cenário complexo e contraditório do embate em torno da aprovação das DCN, chamamos a atenção para os processos de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos que tiveram início, em âmbito nacional, após a aprovação desses dispositivos legais para o campo da formação.

Pois, como mencionou Taffarel (1997) estas reformulações poderiam, apenas, adaptarem-se as orientações legais ou poderiam apontar para a reconceptualização curricular, que significa alterações de essência e não fenomênicas²⁴ no currículo, este entendido como “uma direção política na formação humana, articulado, portanto, com um dado Projeto Histórico²⁵” (TAFFAREL, 1997, p. 48). Nisso, acreditamos que organizar o coletivo acadêmico para a reconceptualização curricular relacionada com um projeto histórico anticapitalista é a posição mais avançada.

Com base na aceção defendida por Veiga (1998) o PPP deve ser construído pautado nos princípios de autonomia e de construção coletiva da identidade institucional, em que os sujeitos envolvidos na construção desse documento possam assumir a função, realmente de sujeitos, e não de meros objetos do processo. Além disso, as ações devem orientar-se pelo compromisso com uma concepção de homem, mundo, sociedade e educação, fundamentados em princípios superadores da realidade que está posta. Desta forma, acreditamos que o processo de reformulação do PPP nas IES públicas, deve contemplar os interesses dos setores representativos de professores e estudantes da área. Então, com o objetivo de compreender com rigorosidade o debate sobre PPP em âmbito nacional, é que na próxima seção aprofundaremos nas discussões relativas a esta temática.

²⁴ Na página 17 e 18 desta pesquisa explicitamos a compreensão entre essência e fenômeno. Para aprofundar a discussão sugerimos a leitura de KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

²⁵ Para Freitas (1987, p.123) um projeto histórico “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos”.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A DISCUSSÃO NO CENÁRIO NACIONAL: SITUANDO O DEBATE

O projeto em si não transforma a realidade; não adianta ter planos *bonitos*, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas, e bonitas práticas realizadas (VASCONCELLOS, 2007, p.46).

Expressamos na seção anterior que o debate sobre a Formação de Professores de Educação Física ganhou centralidade e relevância no cenário acadêmico e científico nacional a partir da década de 1990. Da mesma forma, podemos afirmar que as preocupações relacionadas à produção sobre PPP sobressaíram com maior ênfase neste período, segundo Vasconcellos (2007) vivemos uma época da “pedagogia de projeto”, momento em que as discussões proliferaram no cenário nacional, crescendo significativamente o número de publicações de livros e artigos.

Conseqüentemente, esta crescente produção sobre PPP, evidenciou diferentes formas de entender e tratar a construção deste documento no contexto educacional. Veiga (1998) e Távora (2002) chamam a atenção para a variedade de termos utilizados para especificar este momento da organização do trabalho pedagógico, estas autoras citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 como propagadora de uma diversidade terminológica, em seu Art. 12 e 13, trata o mesmo como “proposta pedagógica”, no Art. 13 se refere a “plano de trabalho”, já no Art. 14 utiliza a expressão “projeto pedagógico”. Diante disto, Távora (2002) afirma que a utilização de diversas terminologias em relação a este documento

[...] poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relacionam-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas (TÁVORA, 2002, p.49).

Neste sentido, é importante atentarmos para a discussão sobre as diferentes terminologias utilizadas em relação a produção deste documento e, assim, evitar que ocorram equívocos conceituais na utilização destes termos.

Atualmente, percebemos que o PPP “tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino” (VEIGA, 1995, p.11). Assim,

a elaboração desse documento assume posição de destaque no discurso oficial e também nas instituições de ensino. Confirmando essa idéia Veiga (1998, p.12) diz que:

A nova LDB nº. 9.394/96 prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

A referida autora cita a LDB nº 9.394/96 como um documento importante para compreendermos na atualidade as iniciativas de construção do PPP no campo educacional, a partir da implementação da referida lei, atribui-se a este documento a possibilidade de orientar toda a ação da escola, na qual a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários, etc.) assume o protagonismo do processo de elaboração.

No campo etimológico, a palavra projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA *apud* VEIGA, 1995, p. 12). Projeto seria uma intenção de ações futuras, onde estaríamos partindo da realidade para possibilidades. O projeto para o futuro seria norteador das nossas ações presentes, indicando a direção, a orientação, o caminho, a intencionalidade do projeto de escolarização. Corroborando com este pensamento, Gadotti (1994, p.579 *apud* VEIGA, 1995, p.12) afirma que

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Veiga (1995, p. 22) compreende o PPP como a organização do trabalho pedagógico da escola, onde a escola “é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico”. A autora enfatiza que devemos compreender a organização do trabalho pedagógico “no sentido de se gestar

uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 1995, p.22). Nesse sentido a produção do PPP

[...] é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 1995, p.22).

Assim sendo, a produção do PPP está associada à organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e, desta forma, funda-se em pressupostos que deverão nortear uma escola democrática, pública e gratuita, logo, princípios como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério devem orientar as ações educativas, num contexto em que a organização do trabalho pedagógico da escola sofre determinações da própria organização da sociedade, a escola, nesta perspectiva, deve ser vista como uma instituição social, inserida dentro de uma sociedade capitalista (VEIGA, 1995).

Rodrigues (2007) amplia nossa perspectiva quando dimensiona o projeto pedagógico da escola, como um elemento que não pode ser visto apenas restrito a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - mas reputa ao mesmo, uma lógica que se alarga – da educação básica ao ensino superior. Em ambos os casos, o mesmo deve explicitar sua dimensão política, no sentido do seu compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade, materializado por sua dimensão pedagógica, a qual deve possibilitar a efetivação da intencionalidade da escola, através da definição de ações educativas e de características necessárias ao cumprimento efetivo dos seus propósitos e de sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Logo, entendemos a inequívoca interação entre as dimensões política e pedagógica. O PPP da escola é um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1995, p.13). O projeto não deverá apenas descrever ou constatar, mas propor ações, construídas coletivamente, de transformação da realidade escolar. Desta forma, temos que perceber as contradições presentes na escola, para que possamos elaborar ações que possam, realmente, se efetivar no processo educacional onde o PPP está inserido.

Santiago (1995) afirma que se queremos inserir a escola dentro das mudanças institucionais exigidas no atual momento histórico, é necessário que o PPP produzido pelos sujeitos da comunidade escolar esteja estruturado a partir de dois eixos básicos reciprocamente determinados, em que

[...] a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, definindo fins e objetivos para a educação escolar; o paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria (SANTIAGO, 1995, p.164).

A elaboração do PPP, portanto, deve estar articulada com o compromisso político e pedagógico da escola, onde os sujeitos tenham a liberdade de construir os rumos da instituição de ensino que estão inseridos, a partir da concepção de homem, educação e sociedade. Neste sentido, acreditamos que para a elaboração do PPP dentro da escola é necessário um esforço coletivo, que implique na seleção de valores a serem consolidados, além da busca de pressupostos teóricos e metodológicos que devem ser postulados por todos os sujeitos envolvidos. De acordo com o exposto, Veiga (1995, p.13-4) afirma que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Nestas bases, a escola se transforma em lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo, o mesmo deverá ser construído e vivenciado em todos os momentos, não devendo apenas seguir uma adequação as exigências das instâncias superiores, mas sim espaço de lutas, a partir da construção coletiva de ações que visem transformar a realidade, logo:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 1995, p.14).

Atualmente, temos observado as instituições de ensino elaborando seus projetos de forma aligeirada, não levando em consideração as longas lutas travadas pelos setores representativos de professores e estudantes para a construção e implementação de um projeto compromissado com uma transformação efetiva da sociedade. Em consonância ao exposto, Veiga (1998, p.9) diz que:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Desta forma, acreditamos que para a concretização de um PPP realmente voltado para a transformação do que está posto na realidade educacional, temos que trabalhar com a formação das consciências dos sujeitos que estão inseridos no processo de construção do projeto. A consciência possibilita ao homem conhecer e avaliar o que passa em si mesmo e a sua volta, e assim torna-se um elemento essencial.

Ao enfatizarmos a importância da consciência para a formação do sujeito, estamos nos preocupando com os professores, pais, alunos, funcionários e demais sujeitos envolvidos no processo de construção e constituição do PPP da escola, pois reconhecemos a importância de se refletir sobre a realidade vivida no chão da escola a partir da visão de quem realmente vivencia esse cotidiano, para que assim possam ser pensadas as medidas de superação do que está posto, ampliando assim, a consciência crítica desses sujeitos que fazem a escola.

A construção do PPP deve partir da necessidade real da escola, e deve considerar a essencial inserção dos professores e demais membros da escola nas discussões relativas a esta construção. Silva (2003) afirma que tem sido comum no meio educacional a inserção de novos projetos e novos programas, desconsiderando a efetiva participação dos professores. Mas podemos ampliar a reflexão desta autora para a desconsideração de toda comunidade escolar, alunos, pais, funcionários e demais sujeitos que consolidam o fazer educativo na escola.

Como colocamos anteriormente, tais medidas que imputam aos membros da comunidade escolar o mero papel de consumidores de propostas impostas pelas instâncias superiores, partem de um cenário mais amplo, a partir de políticas de degradação da educação e dos profissionais do magistério que estão subjugados a uma evidente precarização do trabalho docente, sem autonomia, não visualizam possibilidades de construção de propostas alternativas para a escola. Freitas (1995) também expressa sua idéia a respeito da organização atual da escola, e assim afirma que esta

[...] inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Não se trata, obviamente, de obter o 'consenso' dos alunos e professores ou sua "adesão", como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente. Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória *que se apropria da escola* de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber (FREITAS, 1995, p.111).

Este autor afirma que na atualidade o capitalismo tem feito algumas exigências à organização do trabalho pedagógico da escola, o "capital procurará equacionar a contradição educar/explorar tentando controlar mais diretamente o aparelho educacional e impondo seu projeto político" (FREITAS, 1995, p.128).

Neste sentido, Silva (2003) também produz elaborações teóricas semelhantes às de Freitas (1995). A autora afirma que na agenda educacional para implementação de políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais no início da década de 1990 está a preocupação com a produção do PPP, que para a autora significa

Um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p.296).

No entanto, Silva (2003) afirma que a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial tem um PPP para a escola pública, conivente com a equipe do Ministério da Educação (MEC). E assim, a autora revela as relações de poder entre estas equipes, e menciona que "ocorre uma apropriação das estruturas

institucionais educacionais do país por meio do desenvolvimento de projetos, programas e planos que alcançam o interior da escola pública, entre eles o projeto político-pedagógico” (SILVA, 2003, p.283).

Silva (2003) explicita que no Brasil, as instituições sociais, principalmente as educacionais, são influenciadas pela ingerência dos organismos internacionais, que segundo ela tem pressionado e manipulado os “indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores” (SILVA, 2003, p.289).

A autora elucida ainda que foi no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores discutiram e exerceram uma postura importante, pois exigiram que o PPP da escola estivesse no centro do debate, então “houve um momento que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola” (SILVA, 2003, p.297).

Isto mostra que a possibilidade das instituições educacionais produzirem seu PPP, vinculava-se as preocupações dos educadores em debater os rumos da formação, sendo este espaço, propício para uma discussão fértil e profícua, capaz de traçar caminhos promissores para a transformação efetiva da realidade social. Desta forma, acreditamos que o PPP “é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p.12).

Entendemos que a produção do PPP deve estar vinculada a uma teoria crítica da realidade, que considere os conflitos e contradições da sociedade capitalista, e que expresse no processo e produto, o compromisso de ações que anunciem um projeto histórico anticapitalista, comprometido com as reivindicações históricas dos setores representativos de docentes e discentes que lutam para assegurar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Mas para que isso se efetive, é necessário possibilitar durante o processo de elaboração do PPP, a organização coletiva e democrática dos sujeitos, um debate ampliado e comprometido com as reivindicações históricas da classe, para que ao final do processo, tenhamos um documento produzido a partir dos princípios emancipadores para a formação. Em contraposição a um processo fragmentado, produzido de cima para baixo, que desconsiderou o diálogo, o debate e a organização coletiva e democrática dos sujeitos, sendo que ao final processo temos a materialização de um documento

burocrático, que apenas servirá para reproduzir os anseios da classe dominante em relação à formação.

Sabemos que na atualidade “todo trabalho da ideologia dominante vai no sentido de anestesiar a percepção das contradições e a conseqüente necessidade de mudança” (VASCONCELLOS, 2007, p.36). Nesse sentido é que vemos a naturalização das desigualdades sociais como inerentes a sociedade capitalista, onde é incutido nas pessoas que as transformações sociais são impossíveis, e até mesmo desnecessárias, sendo que temos que aceitar essas desigualdades passivamente, sem contestá-las.

Diante disto, reafirmamos que o processo de elaboração do PPP não pode desconsiderar os conflitos e contradições da sociedade capitalista. Neste sentido, faz-se necessário a apropriação de uma teoria do conhecimento crítica e compromissada em desvelar esses conflitos e contradições desta sociedade, em contraposição a teoria pós-moderna²⁶, onde “cada um é sua teoria, é sua utopia e é seu projeto histórico” (FRIGOTTO, 2007, p.145). De acordo com esta assertiva passaremos a próxima seção, onde trataremos das implicações teórico-epistemológicas da ciência pós-moderna para a produção do PPP no contexto educacional.

²⁶ A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, gerando, um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes sede terreno a uma série difusa de “política de identidade”. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana (...) Embora essa distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade me pareça útil, (...) Optei por adotar o termo mais trivial “pós-modernismo” para abranger as duas coisas dadas a evidente e estreita relação entre elas (EAGLETON, 1996, p.7).

3.1 O DISCURSO PÓS-MODERNO: IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Na contemporaneidade afirma-se que estamos vivendo um novo período histórico, com novas necessidades, sendo preciso agora um momento de reflexão e questionamento do paradigma dominante – moderno, para a construção de outro paradigma – pós-moderno. De acordo com esta assertiva, Boaventura de Souza Santos (2006) afirma que estaríamos passando por uma crise, sendo necessária a superação do paradigma científico dominante, e o apontamento de outro paradigma, o pós-moderno, construído a partir de outras bases conceituais, teóricas e epistemológicas, estas em consonância com as transformações sociais contemporâneas.

No entanto, concordamos com Chauí (2001 *apud* PINA, 2008, p.4) quando esta evidencia que o pós-modernismo é a ideologia do neoliberalismo, em que “a ideologia do novo regime de acumulação do capital tem como principal subproduto a ideologia pós-moderna”. Nisso acreditamos que essa teoria colabora para causar certa apatia e imobilismo na sociedade, e assim dificultar a organização coletiva dos sujeitos para lutar por uma transformação efetiva da realidade social. Nesse sentido, Santos Júnior (2005, p.133) afirma que “no quadro geral do embate político travado entre a classe trabalhadora e os capitalistas verifica-se que as construções teóricas centradas no pós-modernismo acabam servindo de manutenção do capital”.

Esta teoria, assim como nos mostra Wood (1999) proclamou o fim da “Era Moderna”, ou seja, colocou em questionamento as certezas historicamente edificadas e acumuladas pela humanidade, onde vemos todas as expectativas históricas perderem a relevância, assim:

A fé do iluminismo no avanço unificado da razão e da liberdade, juntamente com as duas principais ideologias fundamentadas nessa fé – o liberalismo e o socialismo – “entrou em colapso como explicação adequada do mundo e de nós mesmos” (WOOD, 1999, p.7).

Moraes (1996 *apud* PINA, 2008, p.4) afirma que “o discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam um corpo conceitual coerente e unificado”. Desta forma, Duarte (2004, p.219) chama atenção para a gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento pertencentes a teoria pós-moderna, como “o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras

similares”. Em que, segundo este autor, elas “possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior” (DUARTE, 2004, p.219).

Evangelista (2007) menciona que os intelectuais marxistas, como Fredric Jameson, David Harvey e Terry Eagleton, consideram que a teoria pós-moderna corresponde a um novo período histórico do capitalismo, e assim, expressa os anseios deste sistema na contemporaneidade. De tal modo, Wood (1999) também afirma que vivemos um período histórico dominado pelo capitalismo, que segundo ele é “o sistema mais universal que o mundo já conheceu – tanto por ser global quanto por penetrar em todos os aspectos da vida social e do ambiente natural” (WOOD, 1999, p.19). Assim, o autor considera a realidade social do capitalismo “totalizante”, onde:

Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. E entender esse sistema “totalizante” requer exatamente o tipo de “conhecimento totalizante” que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam (WOOD, 1999, p.19).

A teoria pós-moderna nega os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas e as metanarrativas, exprime ceticismo em relação à objetividade, ao sujeito como ser cognoscente, à ciência e ao marxismo. Ou seja, desconsidera a possibilidade de apreender a realidade na sua totalidade, que para Kosik (2002) significa compreender a “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” (p.44, *grifos do autor*). Por isso é que concordamos com Wood (1999) quando este expressa que não devemos aceitar os pressupostos pós-modernistas para compreender a realidade, mas sim buscar explicações materialistas, que possibilitam uma apreensão radical desta realidade.

Acreditamos que norteados pelos princípios da teoria pós-moderna é que na contemporaneidade, temos visto no contexto educacional mudanças sendo orientadas por “modismos intelectuais correntes” (WOOD, 1999), que trazem uma miscelânea de tendências intelectuais e políticas para serem implementadas nas escolas, no entanto desconsideram a realidade complexa e contraditória no qual estas instituições educacionais estão inseridas. Citamos também Suzana Gimenez, que ao prefaciar o livro de Tonet (2007, p.7) menciona que o autor está “afinado no combate aos modismos educacionais pseudo-progressistas”. Posição que concordamos, visto que

atualmente, com a existência dos defensores da teoria pós-moderna, observamos no contexto educacional a proliferação e circulação de discursos teóricos que enfatizam

[...] uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. (WOOD, 1999, p.12).

Taffarel, Teixeira & D’Agostini (2005, p.19), referindo-se, especificamente, à Educação Física, afirmam que a crise epistemológica se reflete nos currículos, e que “atualmente está mais acentuada em decorrência do abandono da teoria do conhecimento dialética materialista histórica e da adesão a teoria pós-moderna”. Reafirmamos esta assertiva, evidenciando o que Celi Taffarel defendeu no *III Seminário de Epistemologia e Teoria da Educação – EPISTED e IV Colóquio de Epistemologia do GTT do CBCE*²⁷, a partir do texto “*Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismo*”. Taffarel ressaltou que diante do contexto de crises do sistema capitalista na atualidade, em que presenciamos cotidianamente os direitos sociais sendo vilipendiados, não podemos aceitar uma teoria contra-revolucionária, que segundo ela, com seu *irracionalismo, giros ou viradas idealistas*, acarreta “imposturas intelectuais e recuo teórico que vem desarmando a classe trabalhadora no campo e na cidade, contribuindo para a alienação e a contra-revolução” (TAFFAREL, 2008, p.1).

Neste sentido, é que nos preocupamos com estas recentes mudanças para o contexto educacional, considerando que conceitualmente, teoricamente e epistemologicamente, a teoria pós-moderna vem influenciando as discussões atuais no campo da educação, e assim, disseminando a compreensão da realidade a partir de fragmentos, identidades particulares, lutas isoladas, enfim, desconsidera como mencionamos anteriormente, a totalidade. Mesmo por que, esta teoria, como afirma Wood (1999, p.13) “insiste na impossibilidade de qualquer política libertadora baseada em algum tipo de conhecimento ou visão ‘totalizantes’”.

Isto posto, evidenciamos que as preocupações atuais com a produção do PPP, devem considerar a apropriação de uma teoria do conhecimento²⁸ que explique

²⁷ Evento realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, nos dias 09, 10 e 11 de Dezembro de 2008.

²⁸ Quando mencionamos a teoria do conhecimento, comungamos com o pensamento de Kosik (2002, p.33) ao afirmar que esta “se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da

a realidade com rigorosidade e radicalidade. Em contraposição ao discurso pós-moderno, que enfatiza a “‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos” (WOOD, 1999, p.12). Neste sentido, de acordo com Evangelista (2007, p.177) “As lutas políticas atuais deslocaram os interesses universais para dar lugar a particularidades”. De tal modo, o que temos visto na produção do PPP é a ênfase em uma destas particularidades, e assim desconsiderando a possibilidade de uma “ação coletiva fundamentadas em uma ‘identidade’ social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns” (WOOD, 1999, p.13).

3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO PARA REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO

Na produção da presente pesquisa, levamos em consideração duas categorias de análise – *regulatório* e *emancipatório*. Para Veiga (2003), no texto “*Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*” a autora traz a discussão de PPP a partir da inovação pedagógica:

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p.268).

Para esta autora, a produção do PPP se desenvolve a partir de duas possibilidades – ação regulatória ou técnica e ação emancipatória ou edificante. Em relação a possibilidades regulatórias a autora diz que

[...] tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança, fragmentado, limitado e

realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade”. Nesta pesquisa temos como teoria do conhecimento o materialismo histórico dialético.

autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

[...] é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado [...] o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode servir para a perpetuação do instituído. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural (VEIGA, 2003, 270-271).

O PPP pensado a partir dessa possibilidade significa compreender a produção desse documento como “um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado” (VEIGA, 2003, p. 271). Desta forma, deixando de lado o processo de produção coletiva, e assim

Perde-se a concepção integral de um projeto e esse se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p.271).

A ação regulatória não leva em consideração as necessidades reais da comunidade escolar que está se produzindo o projeto, pois

[...] nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa (VEIGA, 2003, p.271).

Então, a produção do PPP a partir da ação regulatória volta-se “para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (VEIGA, 2003, p.272)”. Neste sentido, a elaboração do PPP, volta-se para ações fragmentadas, autoritárias, burocráticas, instituídas de cima para baixo, não considerando a organização coletiva e democrática dos sujeitos, negando a possibilidade de discussões ampliadas durante o processo de elaboração desse documento.

Neste ponto, temos acordo com Veiga (2003), pois acreditamos que o processo de produção do PPP não poderá ser orientado por ações organizadas de cima para baixo, que desconsiderem o debate coletivo e democrático na elaboração desse documento.

Assim, tendo em vista uma discussão ampliada durante o processo de elaboração do PPP, afirmamos que este processo, sendo orientado a partir da regulação, não propiciará um produto compromissado com as transformações efetivas da sociedade capitalista, pois desconsiderou o acúmulo de debates e lutas históricas travadas pelos sujeitos que estão inseridos nas instituições educacionais. Sendo que, ao final do processo, o que vemos é a materialização de um documento descolado da realidade social, que não traz a possibilidade de uma mudança substancial para a sociedade, mas sim, a reprodução desta.

Outra possibilidade apontada por Veiga (2003) é a ação emancipatória, em que

Considerando a inovação uma produção humana, parto da idéia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais / ciências sociais, teoria / prática, sujeito / objeto, conhecimento / realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p.274).

Veiga (2003) afirma que a intencionalidade relaciona-se com o processo inovador e, conseqüentemente, com o processo de construção, execução e avaliação do PPP, “Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora” (VEIGA, 2003, p.274). Ou seja, é uma postura que atribui à comunidade escolar a possibilidade de construir coletivamente o projeto educacional fundamentando-se nos princípios de argumentação, comunicação, solidariedade, dentre outros.

Em síntese, a inovação emancipatória significa ruptura, levando os sujeitos e as instituições à indagação e a emancipação. Não cumprirá a função de ser apenas um enunciado de princípios e boas intenções. É de natureza ético-social e cognitivo instrumental. É produto de reflexão da realidade interna da instituição relacionando-a a totalidade (VEIGA, 2003).

Assim, compreender a construção do PPP a partir da inovação emancipatória significa para a autora um avanço “na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios” (VEIGA, 2003, p.275).

Veiga (2003) afirma que organizar as atividades fim e meio da instituição educativa através do PPP a partir da inovação emancipatória traz consigo a possibilidade “de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo” (VEIGA, 2003, p.275). Essa possibilidade enfatiza mais o processo de construção do PPP

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político pedagógico-construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p.275).

Para Veiga (2003) processo e produto são indissociáveis. O processo desenvolvido coletivamente, materializa um produto inovador. Nesta perspectiva, a autora considera a ação emancipatória como uma possibilidade capaz de trazer mudanças significativas para a escola, visto que esta possibilidade fundamenta-se na inovação pedagógica, nos princípios epistemológicos da ciência emergente, e assim, segundo ela, ampliando a possibilidade de diálogo com a comunidade, com os saberes locais, com as diferenças, o que resultaria em uma forma de emancipação, tanto no processo de elaboração que proporcionou a construção de um documento coletivamente, como no produto final que permitiu a comunidade escolar ter um projeto inovador, que provocou rupturas epistemológicas.

Entretanto, Veiga (2003) não considera durante o processo de elaboração do PPP as contradições da sociedade capitalista, sua forma de organização e exploração do homem, o que acreditamos materializar um produto que não traz transformações de essência para o contexto educacional, mas apenas fenomênicas que mantêm inalterada a realidade. Pois, como salienta Mészáros (2005, p. 25), uma transformação “significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança”.

Tonet (2007) afirma que quando o capitalismo passou a vigorar como hegemônico, a idéia de formação humana mudou, pois o trabalho passou a ser a atividade principal, um simples meio de produção de mercadorias, voltando-se exclusivamente para a geração da mercadoria principal, o dinheiro, com isso, a formação cultural assumiu posição secundária neste tipo de sociedade. O autor

relaciona formação humana com formação integral do ser humano, e afirma que “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente a supressão do capital” (TONET, 2007, p.78). E assim, definindo formação humana integral “como acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários a sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana” (TONET, 2007, p.78).

O autor afirma que na atualidade as discussões relativas a cidadania e democracia ganharam destaque nos discursos educacionais, como sinônimo de liberdade plena. No entanto, para ele o patamar mais elevado de liberdade humana não seria a cidadania/democracia, mas sim a emancipação humana, associada a uma forma de sociabilidade para além do capital. Assim evidencia que “uma atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetiva e plenamente livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania” (TONET, 2007, p.41).

Esse autor ressalta que “A classe burguesa põe a perspectiva da emancipação política, da qual fazem parte a democracia e a cidadania”. Já a classe trabalhadora amplia essa possibilidade para a emancipação humana, que seria “uma forma de entificação que ultrapassa em muito o que de melhor podem oferecer a cidadania e a democracia” (TONET, 2007, p.51).

Na obra “*A questão judaica*”, Marx (2003b) faz uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana. A primeira, segundo ele “é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (MARX, 2003b, p.25). Esta possibilidade de emancipação seria limitada. A segunda forma, a emancipação humana, ampliaria o horizonte de mudanças, no sentido de uma efetiva transformação social, em que os homens, realmente, exerceriam sua liberdade plena.

Reafirmando o que Marx (2003b) expressou, Tonet (2007) sintetiza as ideias deste autor, distinguindo as diferenças entre emancipação política e emancipação humana, em que

A primeira é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe que é, por sua natureza, parcial, a burguesia. A segunda, por sua vez, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para a realização plena dos indivíduos

que a compõem, a supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade (TONET, 2007, p.42).

Conforme demonstra o autor, a emancipação humana relaciona-se a uma sociedade para além do capital, sendo que, no momento atual cabe a educação produzir “atividades educativas emancipadoras” (TONET, 2007, p.35). Portanto, acreditamos ser o processo de elaboração do PPP um momento capaz de compilar ações que estejam compromissadas com essas atividades educativas emancipadoras, ou seja, essa fase de organização do trabalho pedagógico tem a possibilidade de aglutinar os interesses da classe trabalhadora, compilando elementos necessários para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade, que articule processo e produto a um projeto histórico anticapitalista, que aponte a emancipação humana como horizonte. Mas para isso, o processo de elaboração do PPP tem que possibilitar ao coletivo acadêmico se organizar de forma emancipada, independente, para assim assegurar a materialização de um documento vinculado à emancipação humana. A partir do exposto, na próxima seção iniciaremos a discussão sobre o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA.

4 O QUE REVELA O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PPP/CEDF/UEPA?

Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (KRAMER, 1997, p.19).

A assertiva produzida por Sonia Kramer ressalta a importância de conhecermos a história de produção da proposta pedagógica. Assim sendo, com o objetivo de compreender a história recente do processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA foi que buscamos retomar a trajetória traçada pelo coletivo acadêmico deste curso. Considerando que no início de 2008 o CEDF/UEPA inaugurou sua nova proposta pedagógica, com o intuito de orientar a política de Formação de Professores neste curso superior. Evidenciamos que durante o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA muitas discussões foram travadas para se chegar a um possível consenso de formação.

Nossa incursão nesse processo aconteceu a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos do CEDF/UEPA, além do acesso que tivemos a documentos, tais como atas de reuniões, anotações, lista de discussão na internet, assim como outras fontes documentais que emergiram no decorrer da construção da pesquisa, e que serviram de subsídios relevantes para nos aproximar dos fatos ocorridos nessa trajetória.

O processo de elaboração do PPP/CEDF/UEPA foi marcado por um período de alterações no campo educacional, em que novos dispositivos legais foram produzidos para orientar a formação, sendo que estes foram mediados pelo projeto histórico capitalista, onde percebemos a ingerência dos interesses do grande capital, influenciando e orientando a formação. Desta forma, acreditamos que os embates travados nacionalmente sobre as políticas curriculares adentraram neste curso, sendo que no ato da reformulação do PPP/CEDF/UEPA, a comunidade acadêmica teve que posicionar-se sobre o conteúdo dessas novas orientações legais.

Kramer (1997) afirma que existem elementos indispensáveis para quem quer compreender o processo de elaboração de propostas pedagógicas, tais como: “Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?” (KRAMER, 1997, p.24). Baseado nestes

elementos, selecionamos cinco sujeitos do CEDF/UEPA, levando em consideração os seguintes critérios:

a) Segmentos representativos da comunidade acadêmica – docente, discente, egresso e equipe técnico-administrativa.

d) Representatividade deste, no processo de discussões – dentre os segmentos que participaram do processo, existia aqueles que se destacaram no sentido de propor debates profícuos para a elaboração da proposta pedagógica. Nesse sentido, interessava-nos entrevistar os principais segmentos representativos da comunidade acadêmica que participaram do processo.

b) Citação recorrente de determinado sujeito durante as entrevistas – levamos em consideração a repetição recorrente do nome de determinado sujeito na fala do entrevistado.

c) Indicação por parte do sujeito entrevistado – ao final da entrevista o sujeito indicava o nome de outro membro que considerava importante no interior do processo para ser entrevistado.

A partir dos critérios de seleção dos sujeitos, passamos para a fase das entrevistas, momento que coletamos as informações utilizando os seguintes eixos de análise: **1)** Necessidade de reformulação do PPP/CEDF/UEPA; **2)** Organização do processo e inserção dos sujeitos; **3)** Constituição do grupo; **4)** Principais obstáculos durante o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA; e **5)** Perspectivas pós-implementação.

4.1 Necessidade de reformulação

Nesse eixo de análise buscamos entender a partir do relato dos sujeitos, quais foram os elementos propulsores para a reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Assim, ao questionarmos os sujeitos da pesquisa identificamos que eles atribuem inicialmente ao PPP implantado em 1999 a justificativa do CEDF se organizar para

rediscutir seu projeto de formação. Neste sentido, os sujeitos se pronunciaram da seguinte forma:

[...] o coletivo acadêmico não estava satisfeito com o PPP de 99 (sujeito A).

[...] existia uma confusão muito grande sobre o objeto do curso, o que o curso queria, eram vários teóricos, era uma salada, e a gente não se definia, o curso não tinha uma identidade do que ele queria (sujeito B).

[...] ausência de conhecimentos da natureza da educação física. Tipo assim, a principal reclamação de toda a comunidade de professores e alunos, é que: as práticas corporais, dos grandes temas da educação física ficaram na condição de optativa (sujeito C).

[...] quando a gente lê aquele projeto de 99 não vê muita fundamentação, muita estruturação, e conversando com os professores que participaram do processo de 99, eles mesmos colocaram que foi feito de maneira fragmentada, particionado. Tal atividade ficou com determinado grupo de professores, uma outra parte com outros, e outra com outros, e aí só juntou “tudinho” e encaminharam o projeto. Por isso que gente percebe uma incoerência, tanto na concepção política, na concepção filosófica, na concepção sociológica do projeto. Acaba tendo muita confusão, são diversas tendências que acabam coadunando-se no projeto e fica meio complicado de levar pra frente um projeto daquela forma que tava estruturado (sujeito D).

A necessidade era urgente, visto que o projeto pedagógico de 99 já estava ultrapassado [...] (sujeito E).

O processo de elaboração e implantação do PPP de 1999 ocorreu mediante a discussão da Avaliação Externa dos cursos de graduação²⁹. Nessa perspectiva identificamos que foi a partir da década de 1990 que o CNE deliberou que as instituições de Ensino Superior da esfera Estadual seriam credenciadas e/ou reconhecidas, no âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE) (GUEDES; NINA, 2005).

A avaliação dos cursos superiores passava pela análise do PPP, do corpo docente e da infraestrutura. Apesar do coletivo do CEDF/UEPA ter centrado esforços

²⁹ Uma das primeiras iniciativas de avaliação das universidades brasileiras refere-se ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado em 1993 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto. Sua promulgação foi na forma de Decreto Lei nº 2.026 de 10 de Outubro de 1996. Atualmente temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004. Esse sistema de avaliação é formado por três componentes: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 30 Set. 2009.

na produção do PPP de 1999, ele ainda não atendia às recomendações dos avaliadores, com risco do curso não ser reconhecido. Nesse sentido, a recomendação inscrita no relatório aponta o seguinte: “O Projeto Pedagógico precisa de revisões para adequação às observações de natureza técnica, metodológica e filosófica, necessárias à construção de um projeto” (GUEDES; NINA, 2005, p.142).

Quando observamos o relato produzido pelos sujeitos da pesquisa, percebemos que a maioria das colocações enfatizadas por eles referente a confusão conceitual, teórica e epistemológica do PPP de 1999, também constava no relatório de Avaliação do Curso como observação e recomendação de mudança. Nisso, esse relatório faz a seguinte ressalva sobre o PPP de 1999:

O documento evidencia excessiva preocupação em ressaltar o processo participativo e democrático de construção do projeto pedagógico do Curso, em prejuízo da necessidade de explicitar, fundamentar e justificar aspectos como a concepção de Educação Física norteadora do seu projeto de formação acadêmico-profissional e do perfil político-social, ético-moral e técnico-instrumental do profissional que pretende formar. Cabe ressaltar que estes últimos aspectos foram tratados de forma tímida e, portanto inconsistente. A Instituição de Ensino Superior deverá definir e listar as competências gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do graduado que pretende formar. Há dificuldade de julgar a adequação, consistência e coerência dos significados implícitos na excessiva quantidade de termos e de expressões a exemplo de “totalidade”, “dialética”, “formação crítico-reflexiva”, “transformação e agente transformador da sociedade” [...] entre outros chavões que, atualmente, dificultam a identificação e a distinção entre as diferentes matrizes epistemológicas e ideológicas concernentes, presentes nos discursos e nas práticas [...] (GUEDES; NINA, 2005, p.146).

Tanto os sujeitos da pesquisa como as observações produzidas pelos avaliadores no relatório, apontavam a incoerência do PPP de 1999 em relação a concepção política, filosófica, sociológica e a inconsistência teórica, que devido a junção de várias correntes de pensamento, acabou aglutinando uma miscelânea de idéias pedagógicas ao projeto, sendo que o que vemos materializado no produto final não conseguiu responder aos anseios da comunidade acadêmica e da Comissão de Avaliação.

No entanto, a necessidade de reformulação do PPP/CEDF/UEPA não se limitou apenas a adequação das propostas da Comissão de Avaliação ou, simplesmente, a insatisfação sentida pela comunidade. Mas também, de acordo com a fala dos sujeitos, deve-se a aprovação de novos dispositivos legais, tais como as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, dispositivo orientador de todas as licenciaturas e a aprovação das diretrizes para

a formação de profissionais em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 07 de 2004. Para tal, fica claramente evidenciado na fala dos sujeitos que

[...] em 2002 foi aprovado as Diretrizes para a Formação de Professores para Educação Básica, devendo todas as licenciaturas, observarem seus dispositivos e reformularem suas propostas. O CEDF/UEPA passou por uma avaliação de Curso logo em seguida, acredito que no final de 2002 ou início de 2003, sendo que essa comissão já apontou a necessidade de reforma curricular (sujeito A).

[...] foi por causa das leis de diretrizes e bases que vieram pra gente está reformulando o nosso curso, está enquadrando (sujeito B).

[...] foi o atendimento as diretrizes curriculares, pela exigência do MEC. Então essa foi a válvula que deslanchou todo o processo. Se não houvesse essa cobrança e essa necessidade de atender as diretrizes o curso não iria reformular o PPP (sujeito C).

[...] as maiores necessidades era a pressão que existia, em nível nacional por parte do Conselho Nacional de Educação, por que já tínhamos em 2004, aprovado a resolução número sete, que apontava as novas diretrizes pra área da educação física, de maneira que a própria estrutura da universidade pressionava isso [...] (sujeito D).

A necessidade era urgente, visto que o projeto pedagógico de 99 já estava ultrapassado, então desde 2005 que nós precisávamos ter reestruturado o projeto pedagógico de acordo com as novas diretrizes, então essa necessidade ela era mais que urgente para atender as diretrizes, [...] (sujeito E).

Então, a partir do relato dos sujeitos, percebemos que a insatisfação da comunidade acadêmica com o PPP de 1999, a avaliação dos cursos superiores e a aprovação das DCN para a área, foram consideradas como um dos principais fatores para que o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA começasse a discutir seu projeto de formação. Taffarel & Lacks (2001, p.2) afirmam que a “A discussão das Diretrizes Curriculares se dá concomitante com a materialização de outro pilar da política do MEC, a saber: as avaliações dos cursos de graduação [...]”. Nesse sentido, acreditamos que estas políticas públicas traçadas para a educação, foram “estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, pelo grande capital financeiro e especulativo, representado principalmente pelo FMI e Banco Mundial” (TAFFAREL; LACKS, 2001, p.2).

Nessa conjuntura, percebemos a ingerência dos interesses do grande capital, influenciando e orientando as políticas públicas educacionais. Em que, a Avaliação dos Cursos e aprovação de novos dispositivos legais para a formação confirmam a

materialização de políticas públicas predatórias para o contexto educacional, que visam apenas a reprodução e manutenção do *status quo* vigente. Não queremos com isso dizer que avaliar as condições objetivas do curso sejam ações desnecessárias, pois sabemos que é imprescindível para qualquer instituição educacional conhecer e avaliar sua realidade, para que feita às constatações, o curso possa avançar para a construção de condições melhores. Entretanto Taffarel (1998) chama atenção para o fato de que dentre as recomendações do BM para a educação brasileira está a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos, nisso já podemos perceber o sentido dessas avaliações, considerando que o BM

[...] não apresenta ideias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas e reformas, propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação das **macropolíticas até a sala de aula** (TORRES, 1996 *apud* TAFFAREL, 1998, p.18, *grifos do autor*).

Baseado nesse contexto de profundas transformações para a educação, acreditamos que a idéia de avaliação externa nas IES, assim como a vigência de novas diretrizes para área, pressionou as discussões no interior das universidades e causou inquietação na comunidade acadêmica. Diante desse quadro problemático, localizamos na fala do sujeito E uma passagem que confirma isso, assim expressa que

[...] o PPP de 99 ficou mais do que o período que ele deveria ficar, ficou de 99 até 2007, então é um período muito longo, [...] o curso foi avaliado em 2003, com esse projeto de 99. Em 2003 foram apontadas algumas necessidades de reformulação, então ele foi avaliado várias vezes. Em 2005 ele foi novamente reavaliado com o mesmo projeto de 99, o que se observou que o que tinha sido apontado em 2003 foi novamente apontado em 2005, e nada foi feito. [...] Então, o projeto era só avaliado, mas não caminhava, não era implementada essas modificações, então o avanço disso aí foi mesmo o projeto de 2008 (sujeito E).

A partir do que expressou o sujeito E, percebemos uma considerável preocupação com estas avaliações externas, sendo que a avaliação acontecia, mas o encaminhamento para a elaboração da proposta pedagógica não ocorria. Diante dessa situação, o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA buscou assegurar a possibilidade de organização para produzir o PPP, assim no segundo semestre de 2004 assumiu uma nova coordenação, sendo que o novo coordenador havia prometido na sua campanha, reorganizar as discussões para a produção da nova

proposta pedagógica. Relembramos que neste mesmo ano que mudou a coordenação, foi aprovada as DCN para a Educação Física, ou seja, mais um dispositivo legal para pressionar a modificação curricular no CEDF/UEPA.

Constatamos que as investidas da nova coordenação para reorganizar a reformulação da proposta pedagógica do curso, priorizaram mais as orientações legais, visto que as constantes avaliações submetidas ao CEDF/UEPA e o prazo para a elaboração de um novo projeto pedagógico já havia expirado, isto causava preocupação na atual coordenação de curso. Confirmamos esta assertiva a partir do relato do sujeito D, onde este menciona que a Coordenação de Curso pressionou o grupo que dirigiu os debates para seguir o que as novas diretrizes apontavam, isto é, a fragmentação da área.

A questão de reformulação do PPP/CEDF/UEPA não foi preocupação apenas da coordenação de curso, pois o sujeito D afirma que o MEEF apontava a necessidade do curso rediscutir seu projeto de formação, no entanto, depreendemos da fala desse sujeito que o MEEF primou pelo debate político e ampliado, considerando as reivindicações dos setores representativos de docentes e discentes, que vinham efetivamente produzindo e propondo debater a formação fundamentada nos princípios de emancipação humana.

Os estudantes do CEDF/UEPA discutiam em âmbito nacional com outros estudantes as reais necessidades das DCN para a área, visto que dentre as bandeiras de luta deste movimento estava a discussão sobre os impactos deste ordenamento legal na formação. Diante disso, com o objetivo de garantir uma formação fundamentada em uma concepção de homem, mundo, sociedade e educação, para além do formalismo legal, foi que os estudantes se juntaram aos esforços do grupo LEPEL, que vinham produzindo e debatendo uma possibilidade de formação que consideramos a mais avançada – a Licenciatura Ampliada. Nesse sentido o sujeito D expressa que

[...] o movimento estudantil também apontava a necessidade de reestruturar, mas dentro da perspectiva da LEPEL, que apontava a licenciatura ampliada, em oposição ao que a comissão de especialistas colocava e o que foi aprovado nº 07³⁰ [...] (sujeito D).

³⁰ Diretrizes para a formação de profissionais em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 07 de 2004.

A posição do MEEF sobre a reformulação curricular divergia das orientações legais, considerando que estas buscavam apenas implementar as políticas neoliberais traçadas para a formação no que refere-se a construção do trabalhador de novo tipo. Nisso Nozaki (2003b, p.17) afirma que o BM e FMI “controlam e ditam as regras, via ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), para o asseguramento da formação humana voltada nesta perspectiva”. O autor complementa que o compromisso em formar o trabalhador de novo tipo não é preocupação só do Brasil, mas de várias nações, que reunidas no Consenso de Santiago³¹, traçaram uma política de educação para a América Latina, que definiu esta como central nos acordos internacionais.

Diante deste contexto, o sujeito D situa a posição do MEEF contrária a formação condizente aos interesses da sociedade capitalista, e assim aponta o tipo de formação almejada pelos estudantes. Nisso vemos o protagonismo deles para assegurar uma formação que aglutinasse as reivindicações de setores representativos de docentes e discentes no que se refere à luta para garantir uma formação qualificada para a classe trabalhadora.

O sujeito B também evidencia o protagonismo dos estudantes de Educação Física nos processos de reformulações curriculares em âmbito nacional, além da importância do grupo LEPEL para a elaboração de proposições teóricas relevantes para orientar a política de Formação de Professores de Educação Física. Assim, em consonância ao que o sujeito B e D expressaram, observamos que a preocupação de discutir a formação também fazia parte dessas duas frentes de luta – MEEF e LEPEL. E devido ao compromisso desses grupos com a classe trabalhadora, percebemos que os esforços de reformulações curriculares orientadas por eles, buscavam assegurar uma educação de qualidade para esta classe.

Assim como o MEEF e LEPEL, concordamos que para além da necessidade imposta por um ordenamento legal, temos que priorizar o debate político e ampliado durante o processo de reformulação curricular, considerando que a materialização do documento final, deverá trazer os anseios do coletivo acadêmico comprometido em realizar transformações efetivas na realidade. Desta forma, acreditamos que a realidade é transformada a partir de ações concretas, em que “[...] não basta qualquer

³¹ A 2ª Reunião de Cúpula das Américas aconteceu em Santiago do Chile nos dias 18 e 19 de Abril de 1998 com a presença de 34 chefes de Estado do continente (TAFFAREL, 1998).

ação. Não pode ser qualquer ação, pois não temos qualquer finalidade, e não partimos de qualquer realidade” (VASCONCELLOS, 2007, p.43).

Com esta assertiva, consideramos que as discussões travadas no processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, em que, o coletivo acadêmico almejou mudanças para esta instituição, não poderia desconsiderar a realidade complexa e contraditória na qual estamos inseridos, para tal, mediante o quadro de discussões mais amplas, o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA se organizou para rediscutir sua formação.

4.2 Organização do processo e inserção dos sujeitos

No referido eixo de análise buscamos entender como o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA se organizou para encaminhar a produção do novo PPP, considerando as diferentes fases de discussão e também a maneira como os sujeitos foram se inserindo nesse processo de elaboração. Assim sendo, em relação a organização do processo, localizamos na fala do sujeito A uma passagem que ele situa o período entre 2002 e 2003, quando o Coordenador do CEDF na época resolveu propor, diante as avaliações externas submetidas ao curso, a organização do coletivo acadêmico da UEPA para discutir a reformulação curricular desta instituição. Para tal, esta empreitada teria por função atender as proposições de adequação curricular propostas pelos avaliadores. Desta forma, o sujeito A diz que

Na época, o Coordenador [...], convocou um docente, que foi a professora [...], que tinha por função verificar a pertinência do que a comissão havia colocado no relatório, esse relatório saiu em forma de livro, acho que tu tens que acessar esse material. Pois bem, o que fiquei sabendo foi que a professora chegou a encaminhar as primeiras análises feita por ela, mas a coisa não andou muito não (sujeito A).

Como relatou o sujeito A, essa primeira investida não obteve êxito. Entretanto, ressalta que em 2005 o coletivo acadêmico desse curso novamente reorganizou o processo. Depreendemos a partir da fala desse sujeito que o período entre 2002 e 2005, foi a fase que o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA tentou se organizar para encaminhar a reformulação de sua proposta pedagógica. Mas, apesar desses esforços as discussões cessaram em 2005. Todavia, esse sujeito evidencia que no primeiro semestre de 2006, com a realização da Semana Acadêmica do

CEDF/UEPA³², as discussões sobre a reformulação do projeto pedagógico do curso voltam à tona. E assim expressa que

[...] no início de 2006, a Celi Taffarel estava aqui, e trouxe bastante elementos para organizarmos o nosso processo de reforma curricular por aqui. (sujeito A).

Segundo o sujeito A, depois que a Prof^a Celi Taffarel foi embora o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA estava “cheio de fôlego”, mas a Coordenação de Curso não retomou o debate, nesse sentido enfatiza que

Tinha uma lista de discussão na internet, que a gente tentou encaminhar reuniões, mas a coordenadora sempre colocava que iria ter que passar primeiro pelo colegiado, para deliberar os integrantes da comissão, passado o tempo, enfim teve a reabertura oficial com a indicação dos integrantes pelas instâncias deliberativas (sujeito A).

Reaberto o processo de discussões, ocorreu uma reunião no segundo semestre de 2006, em que a Coordenação de Curso disse que não poderia mais presidir a comissão de reformulação, devido ao excesso de atividades que havia assumido naquele momento, então, ocorreu a indicação de outro professor do curso para coordenar a comissão de reformulação curricular.

Contraditoriamente, a Coordenação de Curso era ainda o mesmo sujeito que no ano de 2004, colocou como uma das bandeiras principais de campanha, a necessidade de reorganização do coletivo acadêmico do CEDF/UEPA para a elaboração de um novo PPP. Contudo, consideramos que o reconhecimento por parte deste sujeito, da sua impossibilidade de estar à frente da comissão foi uma postura louvável, visto que a organização do coletivo acadêmico da UEPA era urgente, não tinha mais tempo para postergar o debate, e assim esse sujeito delegou aquela função a outro professor, que ficou responsável em presidir as discussões na comissão como representante da coordenação.

Assim como o sujeito A, o sujeito B também menciona o fato das discussões referentes a reformulação curricular terem cessado no ano de 2005, momento que de acordo com este sujeito o processo estava “muito apagado”. Apesar do coletivo acadêmico na época trabalhar na realização da Avaliação do Curso, encaminhar as

³² Realizada em Março de 2006, com o seguinte tema: “Motricidade humana ou cultura corporal?: O que é a educação física?” (Debatedores: Marta Genú Soares e Celi N. Zülke Taffarel).

discussões, esse período não obteve êxito. Quando questiono o sujeito B sobre o momento que ele se inseriu nesse processo de 2005, ele fala o seguinte:

[...] a gente começou a se inserir no processo, me lembro bem, foi inclusive pra ir para o ENEEF de 2005 que foi na Bahia. A gente faz os nossos Pré-encontros, que são dos estudantes que participam. Onde tem um número mínimo de frequência pra poder ir no ônibus de graça; e um desses espaços que o pessoal do centro acadêmico [que eu não era da época eu era caloura] tava colocando pra gente está se inserindo era justamente isso: Fazer com que os estudantes pudessem participar das reuniões do projeto político-pedagógico, e lá a gente ia passar a lista de frequência pra quem participava ou não, aí eu comecei a me interessar, a me envolver com os encontros sabendo mais do que tava acontecendo aqui no curso (sujeito B).

O encontro mencionado na fala do sujeito B é o XXVI Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF), realizado no período de 05 a 12 de Agosto de 2005 em Salvador/Ba. A peculiaridade deste evento é ser organizado pelo MEEF, que no referido ano se propôs discutir a questão dos movimentos sociais e formação humana. O ENEEF desempenha um papel relevante para a formação dos estudantes, visto que aglutina significativas discussões para área, com debates compromissados com a luta deste grupo para uma educação que considere os interesses da classe trabalhadora e dos movimentos sociais organizados. Nesta perspectiva, o sujeito B menciona que ao retornar deste encontro, se insere nas discussões referentes ao processo de reformulação curricular do CEDF/UEPA.

Entretanto, esse sujeito ressalta que somente em 2006 é que as discussões sobre o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA ganharam centralidade novamente, devido a realização da Semana Acadêmica do curso. Evento este que também já havia sido mencionado na fala do sujeito A como o propulsor para a retomada das discussões referentes a reformulação da proposta pedagógica do CEDF/UEPA. E assim como evidenciado pelo sujeito A, o sujeito B também considera a vinda da Celi Taffarel em 2006 como um momento importante para a reorganização das discussões.

O sujeito B ressalta que a realização da Semana Acadêmica foi uma iniciativa do MEEF, e por isso diante desta organização dos estudantes é que foi possível retomar as discussões sobre a reformulação do PPP/CEDF/UEPA. A seguir destacamos o trecho que o sujeito B externa esta assertiva:

[...] essa discussão do projeto político-pedagógico aconteceu por causa do movimento estudantil, foi a partir da semana acadêmica, que eu te falei, de 2005, que a gente começou a organizar material, que inclusive a gente tinha tão certo o que a gente queria da universidade, que o tema da semana acadêmica foi sobre formação humana. A gente colocou a Marta Genú pra tá falando sobre Motricidade e colocou a Celi Taffarel pra ta falando do materialismo histórico e cultura corporal. Então ali a gente fez um debate muito grande sobre o que a gente defendia para o curso de educação física (sujeito B).

Quando passamos a fala do sujeito C, vimos que este não considera que tenha se envolvido efetivamente na organização do processo de discussões do atual projeto, no entanto evidencia:

[...] todas as vezes que eu participei, trouxe grandes contribuições. Primeiro pela própria vivência minha de UEPA, desde 94. Segundo, porque eu estive no processo de reformulação de 99. Então, eu tive a vivência de uma outra construção, acho que é isso (sujeito C).

Já o sujeito D, constatamos que teve uma intensa participação, pois relata diferentes momentos de organização deste processo. Inicialmente, demarca a mudança de Coordenação de Curso em 2004, como o fator responsável por impulsionar a organização das discussões nessa fase, assim como, enfatiza que foi neste período que ele se inseriu no processo. E, em relação a organização do processo nesse período o sujeito D evidencia que

[...] nessas reuniões iniciais o grosso, a maior participação não era de estudantes. É, eu era do centro acadêmico e era da executiva nacional, da regional 4. E a gente organizava, articulava pra que o máximo de estudantes participassem desse espaço, era disputar o espaço mesmo. A gente entendia que lá tinha um grupo de professores que realmente iam apontar para o bacharelado, pra divisão na área, por que eles não estavam contentes. Não com o projeto, mas não estavam contentes com o currículo, com a grade curricular. O central ali pra eles era a grade curricular, a organização das disciplinas, o ementário das disciplinas [...] (sujeito D).

Na fala do sujeito D, conseguimos inferir que neste momento inicial não havia uma participação massiva dos estudantes, para tanto, ele evidencia que tentou mobilizar esse grupo para que comparecessem e participassem desse espaço. Com isso, o sujeito D justifica que a presença dos estudantes era importante, considerando que esse grupo entendia a formação a partir de outra perspectiva, que lutava pela não

fragmentação da área. Diferente dos professores, que ele acredita que nessas reuniões iriam apontar para a fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado.

Outro momento de organização do processo citado pelo sujeito D refere-se ao ano de 2005, quando via colegiado de curso foi aprovada uma portaria³³ instituindo a comissão de avaliação e reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Conforme esse sujeito, o objetivo da comissão naquele momento era fazer a Avaliação do Curso para encaminhar a reformulação.

Nesse mesmo período que o coletivo da UEPA se organizava, a ExNEEF divulgava o *“Seminário Nacional Interativo Sobre Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física: Contribuições do MEEF para o debate da reformulação curricular e formação de professores – a cultura corporal como objeto de estudo”*. Este evento ocorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2005, com a realização de palestras e mesas-redondas que objetivaram debater “as proposições em desenvolvimento da entidade para a formação de professores de educação física, desta forma buscando contribuir significativamente na reformulação do curso” (ExNEEF, 2005).

A entidade justificou a necessidade de tal seminário diante “desafios regionais por campos de trabalho e desafios legais visto estar estabelecido o prazo até Outubro para que as novas diretrizes de formação de professores sejam adotadas nos cursos” (ExNEEF, 2005). Portanto, com o objetivo de não fragmentar a área e assegurar uma formação compromissada com as reivindicações de setores representativos de docentes e discentes, que almejavam assegurar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora foi que a ExNEEF, congregando as suas regionais³⁴, desenvolveu atividades nos seguintes locais: UEPA (Pará); USP (São Paulo); UEG (Goiás); e UFPB (Paraíba).

³³ Portaria 001/2005/Colegiado/CEDF/UEPA. Institui que a comissão será composta por 01 (um) representante docente do Colegiado do CEDF; 01 (um) representante docente dos Departamentos ligados ao CCSE/UEPA com disciplinas no CEDF; 01 (um) representante docente dos Departamentos ligados ao Campus II com disciplinas no CEDF; 03 (três) representantes docentes dos Departamentos Acadêmicos de Desportos; 03 (três) representantes docentes do Departamento Acadêmico de Artes Corporais; 03 (três) representantes discentes do CEDF; A assessoria pedagógica do CEDF.

³⁴ A ExNEEF é composta por seis regionais, como especificado a seguir: **Regional 1:** São Paulo; **Regional 2:** Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo; **Regional 3:** Bahia, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Norte, Alagoas; **Regional 4:** Pará, Amapá, Piauí, Maranhão, Roraima, Acre, Amazonas; **Regional 5:** Distrito Federal, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia; e **Regional 6:** Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. Disponível em: http://ricardo_luiz.1.sites.uol.com.br/exneef/index.htm. Acesso em: 13 set. 2009.

A realização deste seminário em Belém³⁵, assim como identifica o sujeito D

[...] trouxe a professora Celi Taffarel, o professor Hajime Nozaki e a Professora Vera Jacob da federal do Pará. Esse seminário funcionou como uma atividade do movimento estudantil junto com a coordenação de curso pra tentar estimular o debate sobre as diretrizes curriculares, e isso na verdade deu um novo gás, uma nova reestruturação, uma nova reorganização pra essa comissão que fez com que ela continuasse suas atividades (sujeito D).

De acordo com a fala desse sujeito, consideramos importante o protagonismo assumido pelos estudantes nesse processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, à medida que os estudantes se engajaram nas discussões para assegurar e disputar uma formação condizente com os interesses da classe trabalhadora e dos movimentos sociais organizados.

Neste sentido, acreditamos que o MEEF é uma frente de luta muito importante quando consideramos o rumo que as discussões tomaram no interior das universidades brasileiras, visto que esse movimento criticou ferrenhamente as políticas de ajustes estruturais, que segundo Titon, Tranzilo & Alves (2005, p.82) “são estratégias do processo neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, de interesse do grande capital financeiro e especulativo”. Mas o MEEF além de criticar, também apontou proposições superadoras para combater essas políticas públicas predatórias em curso no campo educacional.

E é por essas constantes lutas do movimento para garantir uma formação compromissada com as reivindicações sociais, que acreditamos que “[...] o MEEF vem assumindo papel de sujeito histórico chamando para si a responsabilidade de se posicionar frente ao avanço da mercantilização da educação e à fragmentação curricular [...]” (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005, p.90).

Nisso, os representantes do MEEF no CEDF/UEPA, em parceria com a Coordenação de Curso organizaram o seminário para debater as DCN da área, onde recebeu um grupo de professores que objetivou esclarecer junto a comunidade acadêmica as orientações e os impactos do novo ordenamento legal para a Educação Física. Para tanto, o sujeito D evidencia que foi a partir da realização deste seminário que o grupo que vinha se reunindo resolveu encaminhar a Avaliação do Curso, e assim, afirma que

³⁵ Este seminário foi realizado entre os dias 21 e 22 de Maio de 2005 no CEDF/UEPA.

[...] encaminhamos um processo de avaliação, com um questionário semi-estruturado, e foi aplicado ao quadro discente, ao quadro docente, não lembro se foi aplicado ao quadro técnico do curso de educação física. Paralelo a essa atividade de avaliação, nós fazíamos as leituras de documentos, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, a proposta do movimento estudantil, a proposta da LEPEL, o que a LEPEL apontava, se eu não me engano tinha um documento sobre diretrizes curriculares do CBCE, enfim. [...] depois da avaliação feita, ficou de tabular esses dados e acabou que, deu uma esfriada nessa comissão retomando novamente no final de 2005 ou início de 2006 [...] (sujeito D).

A partir do relato desse sujeito, identificamos que houve uma organização, tanto dos estudantes quanto professores e Coordenação de Curso para encaminhar o processo de reformulação, no entanto, assim como os outros sujeitos também colocaram, as discussões não obtiveram êxito neste período. Sendo que o debate somente foi retomado em 2006, momento que segundo o sujeito D, sob nova direção, com outra comissão constituída é que realmente começa a encaminhar o processo.

Nessa nova fase, quem está à frente da comissão de reformulação é um professor do CEDF/UEPA, que ficou responsável por encaminhar as discussões como representante da coordenação, e sob essa nova direção o sujeito D expressa o seguinte:

[...] a comissão tinha um norte, sabia o que tava fazendo, sabia pra onde tava caminhando, diferentemente das primeiras comissões, ou da primeira comissão, que não tinham tanta clareza de qual era a atividade dela o que ela tinha que fazer (sujeito D).

De acordo com o sujeito D, a comissão vigente priorizou realizar a avaliação interna do curso, assim como ocorreu em 2005, entretanto diferente daquela primeira tentativa, a comissão atual resolveu qualificar essa avaliação, mas para isso, o sujeito D evidencia que

[...] nós passamos a pegar um modelo de avaliação do CNE, aquele que do MEC na verdade, que ele fazia em relação à avaliação dos cursos, e aí pegamos esse modelo de avaliação e fomos e realizamos a avaliação, quer dizer, foi uma avaliação mais qualificada, pegando a infra-estrutura, o quadro docente, o quadro discente, ou seja, esses três pontos pra fazer a avaliação, essa avaliação foi encaminhada, foi tabulada e tudo mais, enfim, e foi a partir dessa avaliação que nós começamos a elaboração do novo projeto (sujeito D).

À medida que o sujeito D colocou os diferentes momentos de organização do processo, percebemos que de 2004 a 2006 houve avanços e recuos referente a reformulação do PPP/CEDF/UEPA, sendo que na fala desse sujeito identificamos as dificuldades iniciais de se organizar esse processo, os embates travados e os encaminhamentos para a fase de elaboração do PPP.

O sujeito E falou do processo, afirmando que foi muito difícil devido o coletivo ser flutuante, e também devido às reuniões serem num horário extra, como por exemplo, no horário do almoço. Diante disto, relatou que ocorriam inclusive estratégias para garantir a presença do coletivo nas reuniões, como oferecimento de lanche, almoço, medidas que de acordo com ele mesmo, eram desnecessárias, mas que naquele momento serviu como um atrativo. Mesmo assim, o processo não resistiu e cessou em 2005, como já evidenciamos anteriormente na fala dos outros sujeitos.

Em 2006, diante do prazo de reconhecimento do CEDF³⁶ ter expirado e também, devido à necessidade de produzir um novo projeto que atendesse as diretrizes vigentes na área, identificamos uma reorganização do processo, mas agora com outras pessoas se inserindo e sob nova direção. Essa nova fase foi ressaltada pelos sujeitos como o momento que, realmente, as discussões se encaminharam.

Percebemos que a organização do processo de reformulação curricular do CEDF/UEPA, não foi fácil, pois como ressaltaram os sujeitos da pesquisa, houve necessidade de diferentes momentos de mobilização da comunidade, por isso a seguir veremos como o grupo se constituiu para encaminhar as discussões nesses diferentes momentos.

4.3 Constituição do grupo

Nesse eixo de análise pretendemos saber como foi constituído o grupo responsável por encaminhar as discussões relacionadas ao processo de produção do PPP/CEDF/UEPA, considerando que segundo Veiga (1998) o projeto precisa ser concebido com base nas diferenças existente entre os diversos segmentos representativos da comunidade acadêmica (docente, discente, egresso e equipe técnico-administrativa). Nessa perspectiva, fazemos uma observação ao processo de

³⁶ Em 23/10/2003, o Conselho Estadual de Educação (CEE) reconheceu com validade de dois anos o CEDF/UEPA, para tanto prescreveu recomendações a este curso para serem implementadas durante esse período, considerando que em 2006, ano que o reconhecimento perderia a validade, o CEDF/UEPA passaria novamente por outra avaliação.

reformulação do PPP/CEDF/UEPA sobre a não participação da equipe técnico-administrativa, ponto que foi ressaltado na fala do sujeito B, e que realmente consideramos um fator negativo para um processo que queira ser democrático.

Posto isso, o grupo responsável para encaminhar a elaboração do novo PPP foi constituído por docentes, discentes e egressos, que em diferentes momentos compuseram um grupo responsável por direcionar as discussões no interior do processo, e que apesar da diversidade de ideias, tiveram que produzir uma proposta pedagógica que sintetizasse os interesses de formação almejada por aquele grupo. Diante disso, o sujeito A expressa

Imaginava inicialmente que iria trabalhar e contar com um grande grupo, porém percebi que o processo é longo, e que a maioria dos sujeitos envolvidos vão abandonando o barco, e de repente quando tu olhas para o lado, corres o risco de estar sozinho (sujeito A).

O relato desse sujeito ressalta a falta de compromisso de alguns integrantes do grupo durante o processo, como nas investidas anteriores do CEDF/UEPA para elaborar um novo projeto, sentia que o grupo se constituía de poucas pessoas que realmente estavam compromissadas com essa empreitada. Entretanto faz uma observação contundente:

Os estudantes estavam sempre em processo de vigilância, a maioria era oscilante, sempre que vinha um comunicado da coordenação de curso, porque ela às vezes aparecia nas reuniões, sempre no “seu papel de coordenadora de curso”, atrapalhava mais do que ajudava, sempre vinha pra polemizar com os estudantes, com seus dispositivos burocráticos, tentar reduzir o número de estudantes, várias foram as tentativas dela, mas toda as vezes que os estudantes se sentiam acuados, eles se mobilizavam e lotavam novamente as reuniões, perdíamos muito tempo com esses embates, depois que os estudantes conseguiam o que queriam, sumiam novamente, nunca assumiam tarefa, são contados no dedo os que realmente trabalharam, mas também era contado os professores, então ficava empatado (sujeito A).

Com isso esse sujeito chama a atenção para o papel dos estudantes, considerando que a discussão dos impactos das DCN para área era uma das principais bandeiras do MEEF, como já havia mencionado também os sujeitos B e D. Entretanto, o sujeito A ressaltou a falta de compromisso dos estudantes em não assumirem tarefas para viabilizar as discussões no processo, e acrescenta também que os professores pouco colaboraram.

Quando passamos ao relato do sujeito B, percebemos que este aponta dois momentos diferentes referentes a constituição do grupo. Primeiro, em 2005, quando o processo não obteve muitos avanços; assim, expressa que

A gente se organizava enquanto grupão. O movimento estudantil se organizava enquanto um grupo e tinha outro grupo que tinha outras perspectivas e objetivos dentro daquele grupão (sujeito B).

Esse “grupão”, de acordo com o relato do sujeito B, era constituído por outros grupos tais como o MEEF, que tinha clareza do que queria para a formação, e o grupo de professores e egressos, que tinham outras perspectivas e objetivos dentro daquele “grupão”. Então, podemos afirmar que a unidade do grupo não caracterizou homogeneidade das idéias, e isso ficou claramente evidenciado na fala do sujeito B.

Outro momento citado por esse sujeito refere-se a organização do processo em 2006, que segundo ele, nessa fase o diálogo entre estudantes e professores só foi possível porque o novo coordenador do processo de reformulação viabilizou isso, e assim expressa que esse sujeito

[...] foi uma peça fundamental para que isso acontecesse, porque a gente não tinha nenhum diálogo com [...] com [...] com a própria [...], mas ele fundamentalmente, se aproximou. Não por ele ter a concepção que o movimento estudantil tem. Ele foi uma ponte entre a gente e o grupo dos professores, então ele conseguiu criar um canal que a gente não tinha conseguido (sujeito B).

Esse sujeito ressalta que a partir dessa configuração que o grupo tomou, foi que as discussões no “grupão” foram encaminhadas, nesse sentido evidência que

Mas recentemente foi que eu consegui visualizar um grupão que tivesse corpo mesmo, onde a gente já tinha fechado objeto, fechado o que o curso queria. Então a partir daí que a gente teve as disputas [se posso dizer assim] conceituais. Dividimos as comissões, discentes e docentes trabalhando juntos, uma equipe. Na outra equipe também tava tudo misturado (sujeito B).

No entanto, diferente do que expressou o sujeito B, sobre o protagonismo dos estudantes, o sujeito C chama atenção para o fato do grupo ser muito flutuante, em sua grande maioria de acadêmicos, e assim expressa que

[...] eu não estou desvalorizando aqui o papel do estudante. Mas, o que eu quero dizer que além do grupo ser flutuante, em diferentes momentos as pessoas completamente diferentes, então não houve uma continuidade, nem pode haver um aprofundamento

do debate, porque as pessoas não eram permanentes, eram pessoas diferentes. Poucos elementos estiveram presentes no processo todo, acho que no máximo, assim 4, 5 pessoas que participaram do processo todo, estiveram presentes durante toda a reformulação (sujeito C).

Compreendemos a partir do relato desse sujeito que a grande rotatividade do grupo dificultou uma coerência nas discussões, considerando que era de suma importância para o delineamento do novo projeto do curso. Com isso, debates significativos para o campo da formação, como por exemplo, o impacto das diretrizes na área, a possibilidade de fragmentação, além de outras questões cruciais para formação não foram aprofundadas por uma parte do coletivo acadêmico que participou do processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Isso acarretou para o grupo que estava presidindo as discussões ter que recuar em certos momentos, pois questões que já haviam sido desenvolvidas, de repente tinham que ser retomadas novamente, devido à presença de um membro novo.

Quando passamos ao relato do sujeito D, percebemos que este assim como expressou o sujeito B anteriormente, aponta dois momentos distintos em relação à constituição do grupo. Inicialmente, em 2005 quando foi aprovada via colegiado de curso a portaria 001/2005³⁷ instituindo a comissão para presidir o processo de reformulação, em que de acordo com o relato do sujeito D

[...] teria a coordenadora de curso, como a presidente da comissão, três representantes de cada departamento, do DAC³⁸ e do DEDES³⁹, se eu não me engano um representante dos outros departamentos, que também, estavam lá no curso, e três representantes discentes [...] (sujeito D).

No entanto, esse sujeito enfatiza que nessa comissão instituída via colegiado de curso, os estudantes seriam minoria. Com isso eles começaram a pressionar para que mais estudantes participassem, mas apenas três teriam direito de voto, o que para o sujeito D foi considerado ruim, diante da correlação de forças que existia no interior das reuniões. Segundo ele, a quantidade de docentes com direito a voto era superior a quantidade de alunos, e isso prejudicaria o encaminhamento das discussões. Entretanto, esse sujeito evidencia que os docentes pouco participavam, sendo que a

³⁷ Informações sobre a aprovação dessa portaria nesta pesquisa.

³⁸ Departamento de Artes Corporais.

³⁹ Departamento de Desportos.

grande presença era de estudantes, por isso com o passar do tempo a questão do voto, e conseqüentemente a portaria perderam valor.

O outro momento identificado pelo sujeito D foi 2006. E assim como o sujeito B que mencionou existir um “grupão” constituído de dois outros grupos, sendo um de estudantes e outro de professores e egressos, o sujeito D também fala da existência de dois grupos no interior do “grupão”, no entanto, para ele

Esses dois grupos, na verdade, se dividiam em dois, novamente. Existia o grupo da licenciatura ampliada, era o grupo que tinha mais clareza, que era nós que compúnhamos, e aí... nós eu digo é,[...], na verdade o NEPAEL⁴⁰, alguns membros da BEMH⁴¹, e os membros do GEPEFTRA [...]. E do outro lado existia o segundo grupo que defendia a divisão em licenciatura e bacharelado, mas, no entanto, se dividia em dois (sujeito D).

A partir da fala desse sujeito percebemos que a constituição do grupo não foi homogênea, mas sim caracterizada por posicionamentos divergentes em relação à formação. Um grupo defendia a Licenciatura Ampliada, outro defendia a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado. No entanto, conforme o relato do sujeito D, esse último grupo era desarticulado, não se organizou para produzir uma proposta condizente com o que eles reivindicavam.

Em contraposição, o sujeito D evidencia que o grupo do qual ele fazia parte, no caso os defensores da Licenciatura Ampliada, tinham mais clareza sobre o que estavam discutindo. E por isso, foi esse grupo que encaminhou as discussões durante o processo, pois eram eles que sempre chegavam com propostas nas reuniões, traziam artigos e documentos para discutir com a comunidade acadêmica o tipo de formação que queriam para o CEDF/UEPA, enfim, foi o grupo que direcionou o debate durante o processo, devido a estarem mais organizados e engajados para assegurar uma formação compromissada com as reivindicações dos setores representativos de docentes e discentes, que primavam por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora.

O sujeito D ressalta também que eles priorizaram o debate qualificado, com o objetivo de discutir uma visão de homem, mundo, educação, sociedade, justamente

⁴⁰ Núcleo de Estudos e Pesquisas Amazônicas em Esporte e Lazer. Este grupo foi formado em 2006, e tem como líder Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 15 set. 2009.

⁴¹ Base de Estudos em Motricidade Humana. Este grupo foi formado em 2004, e tem como líderes Marta Genú Soares e Ricardo Figueiredo Pinto. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em: 15 set. 2009.

para esclarecer e assegurar a Licenciatura Ampliada. Diante disso, esse sujeito expressa que devido o grupo dele priorizar essas discussões, em determinados momentos eles perdiam o poder de disputa na comissão, e assim, evidencia que

Sempre quando a gente esfriava um pouco a participação de estudantes, a gente acaba perdendo nessa questão da disputa, por que o quadro docente intervia, e se articulavam de maneira a levar maior quantidade docente lá pra provar o que era de interesse deles (sujeito D).

Apesar desse sujeito fazer referência apenas aos estudantes, o grupo que ele integrava também era constituído por docentes, inclusive ele menciona que foi com o apoio da presidência da comissão e com o grupo de docentes que conseguiram articular, que eles asseguraram a perspectiva da Licenciatura Ampliada.

A fala do sujeito E vai ao encontro do que relatou o sujeito D. Pois, inicialmente menciona a primeira constituição do grupo em 2005, com a aprovação de uma portaria instituindo a comissão de reformulação responsável por presidir o processo. Assim, relata que

No início a idéia era, [...], uma comissão não de nomes, mas vamos colocar assim, de assentos, por departamentos e a participação também dos alunos, isso foi aprovado no colegiado, então o colegiado elegeu uma comissão, eram dois docentes por departamento que atende ao público, inclusive o departamento da área de educação e também lá da medicina. É, essa proposta de dois professores por departamento, na verdade desde o início, a gente nunca conseguiu alcançar, então um ou outro professor participava, e como sempre tinha a proposta de ser aberto, o grupo ele foi se formando justamente com as pessoas que vinham por livre e espontânea vontade, por que aqueles que eram dos departamentos, na verdade, eles não participavam (sujeito E).

Então, o que relatou o sujeito D anteriormente condiz com o que afirmou o sujeito E, visto que houve a pressão por parte dos estudantes para que nessas reuniões fosse garantida a presença de maior quantidade de alunos, levando-se em consideração a quantidade maior de professores. Nisso, o sujeito E enfatiza que com o tempo os professores foram se dispersando, e essa proposta inicial de representação docente por departamento perdeu a validade, e como havia a solicitação dos estudantes de ampliar as discussões do grupo, ele foi se formando com aquelas pessoas interessadas. Porém esse grupo não permaneceu por muito tempo a frente das discussões, cessando suas atividades no final de 2005.

Em 2006, as discussões foram retomadas, momento que vemos a constituição de um grupo novo aprovado via colegiado de curso, e foi nessa fase que iniciou as discussões para encaminhar a produção da nova proposta pedagógica.

4.4 Principais obstáculos durante o processo de reformulação

Nesse eixo de análise pretendemos conhecer os principais obstáculos identificados pelos sujeitos da pesquisa durante o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA. Considerando que essa fase de organização do trabalho pedagógico deve estar assegurada por condições concretas de trabalho, além do envolvimento da comunidade acadêmica, e que se isso não existir no interior do processo, teremos implicações para o desenvolvimento das discussões.

Nesse sentido, o sujeito A evidencia como principais obstáculos, o fato da Coordenação de Curso ter desistido de presidir a comissão de reformulação, além da falta de compromisso de estudantes e professores, assim expressa o seguinte:

Primeiro, ela desistiu do desafio de coordenar a comissão, segundo, foi as condições disponíveis, ela não ajudava em nada e ainda se sentia no direito de cobrar, isso deixava a gente bastante chateado. Segundo é a questão do compromisso, eu esperava um pouco mais dos estudantes, por exemplo, sabia que era uma bandeira de luta deles, por isso acreditava que eles iriam se doar mais, mas quando a coisa apertava, eles não ajudavam, não assumiam tarefa, os professores nem se fale, estavam com Carga horária lotada em seus planos para este fim, e mesmo assim, pouco contribuíram (sujeito A).

De acordo com o relato desse sujeito, o fato da Coordenação de Curso ter desistido de presidir a comissão, e apenas cobrar ações do grupo dificultou o processo. Outro ponto foi o papel dos estudantes, que apesar da discussão das DCN para a área ser uma das principais bandeiras de luta desse grupo, eles não compareciam efetivamente para encaminhar os debates. Somando nisso os professores que além de não comparecer, estavam mais preocupados com carga horária, disciplina, do que propriamente qualificar as discussões.

Da mesma forma que o sujeito A, o sujeito B também evidencia que um dos grandes obstáculos foi envolver os professores, então afirma que

No final eles começaram a se envolver quando começou a discutir carga horária, e ai cada um tinha a sua disciplina, e ai cada um queria defender o seu peixe, e isso

também foi uma dificuldade porque a gente já tinha abordado uma discussão do que a gente queria, do conceito de curso, do conceito de educação física que a gente tinha, e aí depois de passar por todo esse processo a gente teve que explicar de novo o que já tínhamos acumulado (sujeito B).

Para o sujeito B, a falta de envolvimento dos professores dificultou em determinados momentos o andamento do processo, pois discussões que já haviam sido travadas e encaminhadas pelo grupo, às vezes tinham que ser retomadas devido a não participação de alguns professores nas reuniões anteriores, e isso, segundo o sujeito B, dificultou a agilidade do processo.

Quando passamos ao relato do sujeito C identificamos que este elencou, como principais obstáculos do processo, o fato do grupo ser flutuante, ser composto por uma grande maioria de estudantes, além da falta de envolvimento dos professores. Para tanto, expressa que

[...] a caracterização do grupo como flutuante, de não ter pessoas permanentemente, as mesmas pessoas discutindo e aprofundando. [...] a maioria de participantes de estudantes, tornou difícil o processo (sujeito C).

Segundo esse sujeito, o estudante não tem elementos suficientes para compreender a totalidade do processo, pois ele ainda está construindo isso na própria condição de estudante, nesse sentido enfatiza que

Não é que o estudante não seja conhecedor, não é isso, eu não estou desmerecendo. O estudante, ele não tem ainda elementos suficientes pra poder perceber a totalidade do processo. Pela própria falta de experiência, de vivência, por que ainda está construindo conhecimento nas diferentes áreas, então quer dizer, para o estudante falta maturidade. E aí quando eu não tenho elementos pra perceber a totalidade do processo, é claro que eu falo do meu lugar de estudante, que é bom pra mim naquele momento, pra minha formação, e para meus interesses. Então eu acho que isso fragilizou muito o processo de reformulação (sujeito C).

Apesar do sujeito C ressaltar esse obstáculo, acreditamos que o papel desempenhado pelos estudantes ao longo do processo foi de suma importância para assegurar a Licenciatura Ampliada, visto que esta proposta de formação era uma das principais reivindicações desse grupo durante o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, nesse sentido foi a partir da mobilização dos estudantes que essa possibilidade ganhou eco no curso.

Para tal, além desse obstáculo, o sujeito C identifica também a falta de participação dos professores, e assim expressa que

[...] os professores de educação física não tem a cultura da construção coletiva, da decisão dos próprios caminhos, historicamente isso está marcado, de que a gente se habituou a executar alguma coisa que já vem pronta, pela própria história da educação física. Então, eu acho que é fator mesmo de obstáculo, a falta de envolvimento da comunidade, e não foi por falta de divulgação, de mobilização, de convite, não foi isso, é porque é característica, é perfil do professor de educação física não se envolver, e não definir os próprios caminhos (sujeito C).

Entretanto, os professores também não podem ser caracterizados como alheios as discussões que ocorrem dentro das instituições educacionais que estão inseridos, pois como sabemos, eles são acometidos na contemporaneidade pela precarização do trabalho docente, que de acordo com Oliveira (2004) tem relação com a reestruturação produtiva em curso nas duas últimas décadas do século XX, em que novas demandas tem sido apresentadas a educação com relação a seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho no contexto educacional. Sampaio & Marin (2004) complementam evidenciando que uma das questões visíveis referente a precarização do trabalho docente são os baixos salários dos professores, as condições objetivas de trabalho (carga horária, tamanho das turmas, rotatividade/itinerância e questões sobre carreira no magistério).

Quando passamos ao relato do sujeito D, vemos que este identifica como um dos principais obstáculos a pressão exercida pela Coordenação de Curso, e assim ressalta que

[...] a pressão que vinha de cima, da organização da universidade, que era a pressão da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação enfim, das pró-reitorias, a pressão da direção de centro e, por conseguinte, a pressão da coordenação de curso, a pressão institucional, a pressão do Conselho Nacional de Educação, apontando a necessidade de ter um novo projeto por que senão não seria reconhecido o curso [...] (sujeito D).

De acordo com o relato dos sujeitos da pesquisa depreendemos que existia uma enorme pressão para que o projeto fosse logo finalizado, mas isso devido aos prazos do CEE para que o curso se adequasse as orientações propostas pela Comissão de Avaliação, pois desde 2005 que o CEDF/UEPA já teria que ter produzido seu novo PPP. Entretanto, como evidencia o sujeito D, o processo de discussões para a reformulação dessa proposta pedagógica foi longo, e isso, segundo este sujeito

atribui-se ao fato do grupo no qual ele estava inserido buscar priorizar e qualificar o debate.

Outro obstáculo identificado por esse sujeito foi o fato da Coordenação de Curso impor a necessidade de seguir o que às diretrizes colocavam, ou seja, fragmentar a área em Licenciatura ou Bacharelado. Nesse sentido, expressa que:

O problema central por parte da coordenação, não só da coordenadora de curso, mas da gestão do curso, era de que nós tínhamos que seguir o que as diretrizes colocavam. Esse era o debate central. Nós tínhamos que seguir o que a resolução número sete colocava, o que a resolução número dois colocava, que era claramente dividir o curso [...] (sujeito D).

Nesse movimento de fragmentar a área, o sujeito D menciona que havia também um grupo dentro da comissão que apoiava essa opção, para tal ressalta que

[...] o contramovimento do quadro docente da divisão na área, e até em certa medida o movimento discente. Também tinha uns discentes lá que defendiam a divisão na área, e que eles faziam em relação a necessidade de fragmentar o curso, no entanto não tinha argumentos, e acabava nem intervindo na comissão [...] (sujeito D).

Existia a vontade, mas no entanto, como enfatiza o sujeito D não houve argumentos necessários para assegurar a fragmentação da área no CEDF/UEPA. Acreditamos que isso se deve ao fato do grupo no qual estava inserido o sujeito D ter tido a preocupação de produzir discussões qualificadas para assegurar a Licenciatura Ampliada, em contraposição aos apologistas da fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado.

Já o sujeito E identifica que um dos grandes obstáculos do processo foi a falta de constituição de um grupo coeso, que levasse adiante as discussões, assim expressa que

Acho que foi a formação do grupo mesmo, por que a gente sempre queria que isso acontecesse, buscávamos, marcávamos reuniões, mas essa falta de estruturação do grupo, a falta de estruturação de um grupo, vamos colocar assim, fixo, que diminuísse essa rotatividade, por que com a rotatividade a gente não consegue avançar nas discussões, então a partir do momento que nós começamos a criar esse grupo que era mais coeso, também começou a ficar mais coesa a discussão, a gente podia ir avançando a cada encontro, então nossa maior dificuldade foi essa mesma de interação do grupo (sujeito E).

Esse sujeito evidencia que o período referente a reformulação do PPP/CEDF/UEPA foi longo, pois se fazia necessário a participação da comunidade acadêmica, entretanto a rotatividade dos participantes fazia com que as discussões sempre voltassem para o início, e assim para tentar encaminhar essas discussões, o sujeito E afirma que:

Nós buscávamos algumas estratégias de oferecer um lanche, um almoço, algumas coisas assim que às vezes eram desnecessários, mas que acabava sendo um atrativo naquele momento. Então, por conta das discussões, que eram discussões pesadas, um grupo acreditava numa possibilidade outro grupo acreditava em outra possibilidade, as diversas interpretações em relação as diretrizes, então isso causava uma discussão séria acadêmica que por alguns momentos acabava desgastando (sujeito E).

Para esse sujeito a dificuldade durante o processo deveu-se aos embates travados nesse momento, pois as discussões foram densas e desgastantes, devido a existência de grupos com posicionamentos divergentes sobre a formação. Como bem evidenciou o sujeito D anteriormente. Para tanto as discussões faziam-se necessárias para esclarecer os diferentes posicionamentos, porém o sujeito E ressalta que apesar das discussões serem consideradas de suma importância para a comunidade acadêmica, foi necessário pensar estratégias para que eles participassem efetivamente, como exemplo, a questão de oferecer lanche ou almoço.

Nesse sentido, o sujeito E reconhece que a organização do processo foi bastante difícil em determinados momentos, devido o grupo não ser coeso e devido aos embates travados, mas evidencia que isso fazia parte dessa empreitada.

4.5 Perspectivas pós-implementação

O projeto em si não muda a realidade! Diante dessa assertiva, consideramos que apesar dos sujeitos terem destinado um longo tempo de suas vidas para a produção de uma nova proposta pedagógica condizente com os interesses individuais e coletivos elencados pelo grupo, isso não é garantia de que realmente o projeto surtirá transformações na realidade concreta. Nesse sentido intencionamos com esse eixo de análise entender o que os sujeitos entrevistados esperam acontecer após a implementação do novo PPP/CEDF/UEPA. Desta forma, os sujeitos da pesquisa mencionaram que

Acredito que o caminho é muito lento, sabemos que os sujeitos fazem história em condições determinadas, portanto temos que compreender o processo, acredito que muito daquilo que idealizamos já foi abandonado, temos poucos docentes realmente comprometidos com uma outra perspectiva de formação. Sabemos que muito daquilo que está no papel não vai acontecer, mas no mínimo, garante e dá segurança para aqueles que querem avançar, trabalharem com calma, sabendo que estão respaldados naquilo que tem de mais avançado para o presente momento (sujeito A).

[...] eu acho que a maior perspectiva que a gente tem é que de fato esse estudante a partir do início do curso, ele consiga visualizar isso daí, que a educação física ela não está deslocada de um mundo que sofre, que chora, e que ela tem que está ali inserida para transformar isso, e ele é o agente transformador, então acho que essa é a maior perspectiva [...] (sujeito B).

É muito complexo responder isso, porque nada é garantia de nada. O fato de nós termos um documento bem elaborado, porque na minha concepção foi o melhor PPP que o curso de educação física da UEPA já teve. Mas isso não garante que ele seja operacionalizado na sua essência. Por falta do envolvimento da comunidade, por uma falta de política do próprio curso, de capacitação do corpo docente, de recursos pra infra-estrutura necessária pra desenvolver esse projeto [...] mas eu penso que a gente tem grandes possibilidades, e isso vai depender muito de como a coordenação vai conduzir o processo de implementação [...] (sujeito C).

[...] quando a gente traz essas questões da perspectiva do novo projeto político-pedagógico, tem dois pontos em vista. O primeiro é essa questão do quadro docente, e o segundo é entender que a UEPA ou que o curso de educação física da UEPA, não se organiza tão somente aqui em Belém, ele se organiza ainda em mais quatro núcleos pelo interior do estado: Santarém, Altamira, Tucuruí e Conceição do Araguaia. E aí o problema é bem maior [...] (sujeito D).

Hoje nós temos no curso muitos professores que são substitutos. Alguns substitutos de ninguém, por que a vaga existe, e não tem realmente um professor efetivo, é substituto de ninguém. Outros estão substituindo uma grande parte do corpo efetivo que está em mestrado e doutorado. Então, isso pra projeto poderia ser melhor que o corpo que estivesse participando hoje fosse o corpo efetivo, então isso, em termos de implementação isso seria melhor (sujeito E).

É recorrente na fala da maioria dos sujeitos que apesar dos esforços que o coletivo acadêmico centrou para a elaboração de um novo PPP, não adianta nada se o corpo docente não for efetivo e qualificado, se não tiver condições objetivas de trabalho, se não for oferecido uma formação continuada, enfim, elementos que são imprescindíveis para implementar o que foi pensado durante a elaboração desse projeto, pois sabemos que a permanência desses fatores inviabiliza efetivar as ações

pensadas pelo coletivo que elaborou um documento compromissado com a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade.

Outro ponto relevante também foi o mencionado pelo sujeito B, que ressalta a importância do estudante entender, ao ingressar no CEDF/UEPA, que esta área não está isolada das contradições do mundo capitalista, e que por isso faz-se importante compreendê-la inserida nesta sociedade contraditória, para que com os instrumentos necessários apreendidos na formação, este estudante possa contribuir para a transformação social.

Para tanto, diante destas perspectivas elencadas pelos sujeitos da pesquisa, finalizamos esta seção evidenciando que “[...] As ideias sozinhas, não resolvem. Por isto, não podemos nos iludir achando que a força de um plano está nas ‘ideias sofisticadas’” (VASCONCELLOS, 2007, p.38). Sabemos que faz-se necessário assegurar condições objetivas concretas para o êxito da proposta pedagógica no cerne do contexto educacional, entendendo que não basta apenas aglutinar bonita ideias, se não tivermos dignas condições de trabalho garantidas.

5 CONCLUSÕES E DESDOBRAMENTOS ACERCA DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PPP/CEDF/UEPA

Evidenciamos ao longo desta dissertação que as políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente aquelas produzidas a partir da década de 1990, acompanharam as recomendações das teses neoliberais, e assim, dentre as metas para serem efetivadas nesse período, vimos que *emprego, segurança, saúde, agricultura e educação* estavam no bojo das preocupações do Estado, sendo que a última meta foi a que se tornou preocupação central dos ajustes estruturais do modo de produção capitalista, que apoiados pelos grupos empresariais da educação e orientados pela ingerência dos organismos internacionais, tais como FMI e BM tentam assegurar o *status quo* vigente.

É baseado na constituição deste cenário que observamos uma considerável movimentação para o campo educacional a partir da criação do CNE, LDB, PCN, Diretrizes para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, alterações para a Formação de Professores (licenciaturas) etc. Não podemos esquecer também que concomitante as discussões sobre as diretrizes, observamos a materialização de outro pilar da política do MEC, ou seja, a Avaliação dos Cursos de Graduação.

Nessa pesquisa, evidenciamos principalmente os impactos sofridos na Formação de Professores de Educação Física, considerando que a aprovação dos novos dispositivos legais para a área não ocorreu passivamente, mas sim permeado por muitos embates, tais como o de projetos antagônicos para a formação, posto que, deflagrou a fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado. E assim, foi impulsionado por essa discussão que percebemos que as diversas universidades brasileiras iniciaram o debate sobre a reformulação de suas propostas pedagógicas.

Para tanto, as discussões travadas no cenário nacional sobre os projetos antagônicos para a formação adentraram no CEDF/UEPA, de tal maneira que no processo de reformulação do PPP dessa instituição educacional, vimos que ela poderia adequar-se as novas orientações legais, ou poderia apontar para a reconceptualização curricular.

Na perspectiva de posicionar-se diante a constituição desse cenário, o coletivo acadêmico, ou pelo menos parte dele, não aceitou passivamente a imposição desses ordenamentos, mas sim buscou ampliar o debate no interior do curso para promover uma discussão do projeto de formação humana almejada pelos setores

representativos de docentes e discentes que, historicamente, lutam diariamente para garantir uma formação qualificada para a classe trabalhadora, considerando que esta atualmente vive sob a condição da precarização e desqualificação na sua formação.

Desta forma, vimos ecoar no CEDF/UEPA a contribuição de duas importantes frentes de luta – MEEF e LEPEL, no sentido de assegurar a opção pela Licenciatura Ampliada, posto que os importantes subsídios teóricos produzidos por estes grupos, além dos profícuos debates realizados no curso e também em outros espaços, propiciaram o esclarecimento à comunidade acadêmica sobre essa opção para a formação.

Quando realizamos a análise da fala dos sujeitos da pesquisa, percebemos que o percurso foi longo e caracterizado por avanços e recuos, visto que o grupo não foi constituído por uma unidade de ideias, mas sim por distintos posicionamentos teóricos e epistemológicos. Mas apesar dessas divergências, observamos que o grupo se organizou em diferentes momentos, sendo necessário estabelecer diálogos no interior do processo para encaminhar as discussões.

Para se chegar a possibilidade de formação orientada pela Licenciatura Ampliada, identificamos que significativos debates foram travados durante o processo. Pois, como mencionamos anteriormente, apesar de existir um grupo que se reuniu para encaminhar essa fase de organização do trabalho pedagógico, este não era homogêneo, mas sim caracterizado pela divisão em outros grupos menores, que buscavam garantir uma formação condizente com seus interesses, que poderia ser individual ou coletivo.

O processo também foi marcado por obstáculos, tais como a falta de participação da comunidade, o embate por projetos de formação humana antagônicos, e a pressão sofrida pelo grupo a partir da Coordenação de Curso e também das instâncias superiores. Assim, diante desses obstáculos percebemos que assegurar a discussão com a comunidade não foi tarefa fácil, pois o curso tinha que produzir uma proposta pedagógica dentro do prazo para ser reconhecido pelo CEE, de tal forma que o grupo foi pressionado pela coordenação para finalizar logo o projeto, mas como vimos no relato dos sujeitos, apesar dessa pressão exercida pela coordenação e pelas instâncias superiores, uma parte do grupo sempre lutou pelo debate político e ampliado.

Para compreender a trajetória trilhada pelo coletivo acadêmico do CEDF/UEPA durante o processo de reformulação do PPP, consideramos duas

categorias de análise: Regulatório e Emancipatório. Assim sendo, a partir do estudo que fizemos sobre esse processo, identificamos que ele foi caracterizado por momentos de regulação e emancipação.

De acordo com Veiga (2003), a ação regulatória é entendida por ações fragmentadas, autoritárias, burocráticas, instituídas de cima para baixo, não considerando a organização coletiva e democrática, negando a possibilidade de discussões ampliadas durante o processo de elaboração do PPP. Essa possibilidade é marcada pela ingerência das instâncias superiores, ou seja, leis que orientam a formação, apenas como uma medida técnica, desconsiderando o debate político e ampliado.

Nesse sentido, a partir do relato dos sujeitos da pesquisa, conseguimos localizar no processo de elaboração do PPP/CEDF/UEPA momentos caracterizados por essa ação regulatória, tais como os evidenciados a seguir:

- Orientação de novos dispositivos legais para a Formação de Professores em Educação Física, considerando que estes evidenciavam a fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado, e diante disso o CEDF/UEPA foi pressionado a se “enquadrar” em uma dessas possibilidades;
- Avaliação externa do curso, período que o coletivo acadêmico buscou se organizar para implementar as recomendações dos avaliadores, visto que o prazo de reconhecimento do CEDF/UEPA estava expirando;
- Pressão das instâncias superiores, tais como CNE, CEE, que imprimiu no processo uma lógica técnica, burocrática, e assim desqualificando o debate;
- Pressão da Coordenação de Curso para acelerar as discussões, e apenas se adequar ao que as diretrizes apontavam, ou seja, a fragmentação da área;
- Burocratização do processo, à medida que a Coordenação de Curso emperrou em determinados momentos a participação dos estudantes no encaminhamento das discussões;
- Pressão exercida pelas instâncias superiores e Coordenação de Curso sobre o grupo que presidiu o processo de reformulação, sendo que eles tiveram dificuldade em assegurar um debate político e ampliado;
- Processo, em determinados momentos, mais preocupado com as dimensões técnicas e burocráticas, e assim desconsiderando as profícuas discussões dessa fase.

No entanto, o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA não foi caracterizado apenas pela regulação, pois ele também teve momentos emancipatórios, em que possibilitou a organização coletiva e democrática da comunidade acadêmica para encaminhar as discussões no processo, e com isso assegurar uma formação que apontasse para a emancipação humana, prezando pela formação humana integral. Mas para que isso se concretize faz-se necessário um esforço coletivo, onde todos os sujeitos envolvidos assumam um papel essencial dentro do processo, onde os mesmos, participando desse processo têm a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e reflexiva, não recebendo apenas um produto pronto e acabado, mas um produto proveniente de um processo coletivo.

Partimos da compreensão de que o processo de elaboração do PPP deve ser pautado nos princípios de autonomia e de construção coletiva da identidade institucional, em que os sujeitos envolvidos na construção desse projeto possam assumir a função de sujeitos e não, meros objetos. Além disso, as ações devem orientar-se por um projeto comprometido com uma concepção de homem, mundo, sociedade e educação, fundamentados em princípios superadores da realidade que está posta. No caso específico do CEDF/UEPA, apesar de em determinados momentos serem considerados bem difíceis para encaminhar as discussões, acreditamos que este coletivo conseguiu aglutinar esforços para assegurar uma formação comprometida com a emancipação humana. E diante disso, a partir do relato dos sujeitos da pesquisa, conseguimos identificar no processo de elaboração do PPP/CEDF/UEPA momentos caracterizados como emancipatórios, tais como os evidenciados a seguir:

- Organização do coletivo acadêmico do CEDF/UEPA para debater sobre o processo de reformulação do PPP;
- Garantir a autonomia da universidade para debater o tipo de formação almejado;
- Protagonismo da comunidade acadêmica para propor o debate político e ampliado dentro do processo;
- Possibilidade do coletivo acadêmico organizar espaços esclarecedores para discutir as transformações que afetaram o contexto educacional, principalmente aquelas relacionadas as orientações dos novos dispositivos legais;

- 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;
- Garantir a elaboração do PPP fundamentado na possibilidade da emancipação humana;
- Assegurar a autonomia científica e pedagógica da universidade.

No geral, vimos que o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA buscou priorizar o debate político e ampliado, justamente para construir um PPP com possibilidades de essência para a transformação da realidade. Para Cheptulin (2004, p.337-338) realidade e possibilidade não coincidem. “Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”. Nesse sentido a realidade é uma possibilidade já realizada, enquanto a segunda é uma realidade em potencial. De tal forma que se a possibilidade pode transforma-se em realidade, então “podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade” (CHEPTULIN, 2004, p.340). Cheptulin (2004) afirma que existem diferentes tipos de possibilidade, a saber: *possibilidade concreta e a possibilidade abstrata; possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno.*

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja a realização não há, no momento presente, as condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a contem deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 2004, p.342).

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em uma outra coisa, é denominada possibilidade de essência (CHEPTULIN, 2004, p.344).

De tal modo, a partir da compreensão da possibilidade percebemos que esta “transforma-se em realidade, não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade” (CHEPTULIN, 2004, p.340). Nisso entendemos o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA como um momento importante para a comunidade

acadêmica, no sentido de aglutinar esforços para a construção de um documento compromissado com as reivindicações dos setores representativos de docentes e discentes, objetivando com isso assegurar uma formação de qualidade para a classe trabalhadora. Os esforços do coletivo acadêmico do CEDF/UEPA materializaram-se em forma de documento, e assim se constituindo uma possibilidade, sendo que a transformação dessa possibilidade em realidade, não pode acontecer em qualquer momento, mas tão somente em condições determinadas, que aqui entendemos como as condições objetivas necessárias para efetivar o projeto.

Nesse sentido, a seguir elencamos elementos que consideramos indispensáveis para que o PPP não seja apenas uma possibilidade de fenômeno, mas sim uma possibilidade de essência. Para tal propósito, a instituição educacional deve assegurar: 1) um corpo docente efetivo e qualificado; 2) ter uma política de capacitação docente para garantir a formação continuada; 3) avaliação periódica da proposta pedagógica; 4) conhecer a realidade do curso; 5) investir em infraestrutura; 6) investir em pesquisa, ensino e extensão; 7) proporcionar salários dignos; e 8) garantir condições objetivas de trabalho;

Diante desses elementos, consideramos que o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA, assim como a materialização do documento final demonstra o esforço do coletivo acadêmico deste curso para garantir que o processo fosse uma atividade educativa emancipadora, momento que o coletivo teve a oportunidade de apontar para uma formação voltada para a emancipação humana.

Compreendemos que historicamente as conquistas e direitos da classe trabalhadora foram garantidas com longas lutas e enfrentamentos, com isso mencionamos o esforço da comunidade do CEDF/UEPA para construir um PPP fundamentado nos princípios da emancipação humana. No entanto sabemos que esse documento por si só não transforma a realidade, pois como evidenciamos anteriormente faz-se necessário assegurar elementos indispensáveis para a concretização dessa proposta pedagógica.

Para tanto, reconhecemos o esforço do grupo no sentido de lutar para garantir uma formação condizente com as reivindicações dos setores representativos de docentes e discentes, que diariamente aglutinam forças para assegurar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. E, apesar dos recuos e avanços do grupo no interior do processo, entendemos que eles produziram esse documento a partir das condições objetivas impostas pela realidade, e nesse sentido, finalizamos

esta pesquisa concordando com Marx (2003c, p.1) quando este afirma que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”, ou seja, apesar dos homens serem sujeitos da história, eles só serão capazes de agir nos limites que a realidade impõe.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional: mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001, p. 67-83.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna: Introdução à Crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- EXNEEF. Projeto Seminário Nacional Interativo sobre as Diretrizes Curriculares: Contribuições do MEEF. Brasília, 2005.
- FARIA JÚNIOR, A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos educação física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FREITAS, L. C. de. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, São Paulo: Cortez, ano IX, n. 27, 1987, p.122-139.
- _____. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-90.

_____. Política de capacitação do servidor público: uma alternativa metodológica à doutrina neoliberal. In: **Projeto Político Pedagógico – PPP**, Escola de Governo do Estado do Pará, Belém: EGPA, 2007. p.145-164.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 397-417.

GUEDES, Bárbara Vieira; NINA, Icléia Costa (Orgs.). **UEPA: um olhar avaliativo da sociedade paraense – Avaliação externa dos cursos de graduação**. Belém: IOEPA, 2005.

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

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Caderno Cedes**, Campinas, v.60, 1997, p.15-35.

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

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados; HISTEDBR, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **A questão judaica**. 4. ed. Tradução: Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2003b.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Transcrição cedida pela redação de “O vermelho”, 2003c. Disponível em: <http://www.marxist.org/portugues>. Acesso em: 08 out. 2007.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL, 1., 2003, Pato Branco. **Mesa redonda...** Pato branco, 2003a.

_____. Formação profissional ou formação humana?: mediações do mundo do trabalho. Grupo de Trabalho Temático “Formação Profissional ou Formação Humana?”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 24., 2003, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2003b. Disponível em: <http://www.mncr.rg3.net>. Acesso em: 10 mar. 2007.

OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PINA, Leonardo Docena. Mediações que integram a educação física ao projeto pedagógico dominante. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008, São Carlos. Sociedade, estado e educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, São Carlos, 2008.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente ao avanço do capital. **Motrivivência**, v.17, n.26, jun. 2006, p.69-87.

RODRIGUES, Raquel C. F. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS**: realidade e possibilidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1203-1225.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1995. p.157-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo, Cortez: 2006.

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

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, dez. 2003, p.283-301. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2008.

TAFFAREL, Celi N. Zülke. **A formação do profissional de educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismo e contradições da prática social. **Movimento**, v.4, n.7, 1997, p.43-51.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**, UEM, 9 (1), 1998, p.13-23.

TAFFAREL, Celi N. Zülke; LACKS, Solange. Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFEF. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p.89-110. Vol. 1.

TAFFAREL, Celi N. Zülke; TEIXEIRA, David R.; D' AGOSTINI, Adriana. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre a reconceptualização curricular. **Motrivivência**, v.17, n.25, dez. 2005, p.17-35.

TAFFAREL, Celi N. Zülke. Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em educação e educação física: as reações aos pós-modernismos. In: SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO – EPISTED, 3., 2008, [s.l.]. **Anais eletrônicos...** [s.l.], 2008. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/842.htm. Acesso em: 28 dez. 2008.

_____. Diretrizes: Depoimento centro de memórias esporte UFRGS. (Entrevista concedida à Márcia Birk). Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/457.htm. Acesso em: 07 ago. 2009.

TÁVORA, M. J. S. **Projeto político-pedagógico no Brasil: o estado da arte.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Marília.

TITON, Mauro; TRANZILO, Paulo J. R.; ALVES, Melina S. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de educação física: contribuições do MEEF para a Formação de Professores. **Motrivivência**. v. 17, n. 25, dez. 2005, p.79-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - O positivismo. A fenomenologia. O marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 267-281.

VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz. F.; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.59-90.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história**: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.7-22.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação do Entrevistado

DATA:

NOME: (identificação do entrevistado)

DEPARTAMENTO: (o departamento)

CATEGORIA: (docente/discente/coordenador)

TITULAÇÃO: (doutor/mestre/esp.)

ANO DE INGRESSO NA UEPA:

- 1) Reais necessidades do CEDF / UEPA reestruturar seu PPP.
- 2) A organização do processo de reestruturação do PPP do CEDF/UEPA e de sua inserção nesse processo.
- 3) Participação na produção do PPP / CEDF / UEPA: trabalho integrado.
- 4) Principais obstáculos enfrentados no processo de reestruturação do PPP/CEDF/UEPA.
- 5) Perspectivas para o CEDF/UEPA após o processo de reestruturação do PPP.
- 6) Outros elementos, dentre os citados anteriormente, que você gostaria de acrescentar à sua fala.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TITULO DA PESQUISA:

Análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA: Ação regulatória e emancipatória?

Caro (a) Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada, que está sendo desenvolvida por mim pesquisadora Eliane do Socorro de Sousa Aguiar, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED / UEPA), tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora. E, tendo por objetivo da pesquisa analisar o processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico vivenciado no âmbito da Universidade do Estado do Pará pelo curso de Educação Física. Para tal, precisamos obter essas informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcaremos um encontro específico para apresentar e discutir tudo o que foi relatado (validação). Sendo de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos letras para fazer referencia aos entrevistados, e assim preservar a identidade. Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

Pesquisadora

Nome: Eliane do Socorro de Sousa Aguiar

(nº de matricula: xxxxxxxxxxxx)

E-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Telefone: xxxxxxxxxxxx

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para a realização da mesma.

Belém: __/__/__.

Assinatura

APÊNDICE C - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Professor (a)

Agradecemos pela entrevista realizada no dia xxxxxx, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado referente ao processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico da UEPA, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Josefa de Souza Távora, 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^a Eliane do S. de S. Aguiar e Prof^a Dr^a Maria Josefa de Souza Távora



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua do Una, 156 – Telégrafo
66113-200 Belém – PA
www.uepa.br/mestradoeducacao



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)