

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MOVIMENTO HUMANO,**  
**SOCIEDADE E CULTURA**

**A RELAÇÃO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**DOS PROFESSORES DO CEFD/UFSM E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE**  
**CURSO**

**ARTIGO FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MAÍRA LARA COUTO**

**SANTA MARIA, 2013.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MOVIMENTO HUMANO,**  
**SOCIEDADE E CULTURA**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura apresentado ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela da Silva Souza.

Comissão Examinadora

---

Profa. Dra. Maristela da Silva Souza

---

Profa. Dra. Elizara Carolina Marin

---

Profa. Ma. Geovanna Caroline Zanini Dutra

“Esta tentativa de explicação só terá algum sentido na condição de estar livre de qualquer elemento de omissão, de duplicidade, de diplomacia. Isso exige que se chamem as coisas por seu nome, mesmo quando é desagradável e penoso para o partido.”

(Trecho do livro “Stalin: o grande organizador de derrotas”, de Leon Trotsky, que coloca a necessidade de se analisar os fatos sem medo do inimigo)

## **Resumo**

Atualmente no CEFD/UFSM nos encontramos com a tarefa de colocar na prática os grandes avanços que a proposta de Licenciatura Ampliada - LA - trás para a Educação Física e para a formação humana. No sentido de contribuir para esta etapa, este trabalho investigou a relação da fundamentação da prática pedagógica dos professores do CEFD/UFSM com os Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Fundamentamos-nos no método do Materialismo Histórico Dialético, e para levantar elementos que contribuam para a análise realizamos entrevistas com professores e relacionamo-las com os PPCs dos referidos cursos. Concluimos que os professores do CEFD/UFSM não se baseiam nos PPCs para fundamentar sua prática pedagógica. Isto se torna preocupante já que estamos prestes a colocar em prática um novo curso. Apesar desta problemática, temos certo que este novo curso contribui de forma expressiva no quadro geral da educação inserida numa sociedade gerida pelo capital, e que no movimento de disputa entre classes se mostra enquanto uma pauta transitória, na medida em que é expressão de reivindicações da base e que coloca como necessidade histórica a construção da sociedade socialista.

## **Introdução**

Situamos-nos em uma conjuntura de fragmentação na formação no CEFD/UFSM, onde os cursos de Licenciatura e Bacharelado foram pensados em prol de demandas do mercado (COUTO, 2011). Segundo relatos retirados de entrevistas com professores do Centro, os PPCs dos atuais cursos foram construídos por comissões compostas por professores que se colocaram à disposição conforme uma dita proximidade à área, em que professores das ciências exatas participaram da comissão do curso de Bacharelado, e professores das ciências humanas compuseram a comissão do curso de Licenciatura, limitando logo na construção do PPC a concepção de Educação Física. A construção do PPC do Bacharelado data do período de férias, durante apenas duas semanas, ou seja, um processo totalmente burocratizado, sem debate e sem participação de demais segmentos.

Em contraponto a isto, os anos de 2010 e 2011 foram marcantes na história do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. Consequência de um processo que vinha sendo construído desde 2006 no centro. Estes dois anos foram expressivos, pois tivemos diversos avanços no campo da formação docente: a constituição de comissões paritárias para a construção de um novo curso e a conquista da formação unificada nas instâncias burocráticas do CEFD, o curso de Educação Física – Licenciatura de caráter Ampliado - LA. Estes dois anos foram frutos de muito estudo, debate e luta pela qualidade na formação em que, com o andamento dos trabalhos da Comissão de Reestruturação, hoje nos encontramos em outra etapa, a objetivação do que vínhamos acumulando neste período.

Este trabalho foi pensado para contribuir no processo de desenvolvimento da proposta de LA no CEFD/UFSM, na intenção de colaborar para o avanço desta conquista. As análises dos fatos nos fez repensar as possibilidades e limites desta nova proposta de formação. Se as conquistas da construção deste curso foram árduas, colocá-las na prática em meio a uma realidade imensamente contraditória no atual momento histórico seria tão mais complexo. Já que é preciso situar este curso também no quadro geral da educação inserida numa sociedade gerida pelo capital, pois segundo Freitas (1995) apesar da educação ser um campo de disputa de interesses de classe, existem limites em conseguirmos avanços que atenda aos anseios da classe trabalhadora em meio à sociedade que tem a burguesia como classe dominante, pois a educação além de produzir os condicionantes históricos, também é reflexo das condições postas historicamente.

Repensar a relação Projeto Pedagógico de Curso e prática pedagógica dos professores, é o tema que acreditamos ser importante debater no atual estágio da LA no CEFD/UFSM. Apesar da formação unificada ainda não ser um fato concreto no Centro, acreditamos que, refletindo sobre as contradições da sociedade capitalista e suas manifestações e mediações, poderemos trazer contribuições para esta nova etapa do Centro, momento de apropriação e objetivação da proposta.

Na busca de contribuir para esta problemática que se mostra evidente no atual momento que passa o processo pela implementação da proposta de Licenciatura Ampliada, iremos investigar como vem se dando a relação entre os Projetos Pedagógicos de Cursos e a fundamentação do trabalho pedagógico dos professores do CEFD/UFSM. A busca por compreender tal relação é importante na medida em que estamos a caminho de colocar as sínteses que se apresentam sistematizadas no papel no contexto da prática, sendo necessária para isto, a apropriação dos pressupostos teóricos por parte dos professores, com o fim de materializar a relação entre a teoria e a prática.

Como forma de analisar o fenômeno, relacionando-o com a realidade e fazendo relações com a totalidade no sentido de superar o âmbito de compreensão da aparência e nos aproximando da essência, nos fundamentamos no método do Materialismo Histórico Dialético que, conforme Andery e Sérgio (1988), através de sucessivas

aproximações nos possibilita realizar o movimento de ida às bases fundantes dos fenômenos.

Também nos instrumentalizaremos com as categorias de análise apresentadas por Kuenzer (1998) que:

“servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 1998, p. 62)

Elencamos como “categorias metodológicas”: Totalidade, Contradição e Mediação, no sentido de ampliar a análise podendo nos aproximar das leis gerais que determinam o fenômeno para melhor compreendê-lo na sua essência. Como “categorias de conteúdo” apresentamos a Teoria do Conhecimento, e os pares dialéticos Objetivo-Avaliação / Conteúdo-Método, formulados por Freitas (1995) para compreender a relação entre a prática pedagógica e o PPP<sup>i</sup>, o que ele denomina de Organização de Trabalho Pedagógico.

A adoção da categoria Teoria do Conhecimento se faz necessária na medida em que, tendo consciência da amplitude de informações que os PPCs trazem, focaremos na base epistemológica destes, entendendo a importância da teoria do conhecimento para fundamentar a formação.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram: análise documental, investigando os PPCs dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFMS; e entrevista semi-estruturada com treze professores que ministram aulas nestes cursos e que através de convite realizado pessoalmente pela pesquisadora, aceitaram participar da pesquisa. Dentre estes, os treze atualmente são professores na Licenciatura e apenas dois não dão aula para o curso de Bacharelado.

Ao fim, articulamos os elementos captados destes dois procedimentos, relacionando as sínteses com o quadro da educação inserida numa sociedade de luta de classes, objetivando contribuir para o processo de objetivação da LA, situando-a no quadro geral da sociedade.

### **Trabalho e Educação na luta de classes**

Para além da espécie humana, o ser humano se diferencia dos animais por seu gênero humano, sendo o único ser capaz de realizar abstrações. Esta capacidade foi desenvolvida historicamente, estimulada pelas necessidades vitais as quais o homem se deparou, onde se relacionou com a natureza, modificando-a a fim de que esta viesse a servir suas necessidades. Esta relação de dominação da natureza pelo homem chamamos de trabalho. Para falar sobre esta categoria, nos basearemos em Lessa e Tonet (2008).

Partindo de uma necessidade concreta, o homem interfere na natureza, adaptando-a as suas necessidades, processo que tanto transforma a natureza quanto transforma o homem e a sociedade, pois produz condições objetivas de vida, constrói um conhecimento que será socialmente acumulado. O processo de trabalho é um movimento dialético de necessidade social, idealização, objetivação, e criação de nova necessidade, agora num patamar de conhecimento e possibilidade objetiva maior do que a anterior. Esta ação consciente torna o homem um ser histórico já que, apesar de ser influenciado pelas relações sociais, também as constrói, sendo agente da história da humanidade.

No âmbito social, o trabalho é igualmente determinante, possibilita a compreensão da natureza para maior controle desta por parte do homem, e constrói as condições objetivas para o desenvolvimento social. Desta forma, desde a organização societal mais primitiva, o trabalho é o mediador entre homem e natureza.

Ao longo deste processo de humanização o homem foi construindo socialmente o conhecimento resultante de sua relação com a natureza, acumulando-o e sistematizando-o.

Apesar do processo de trabalho ser fundamental na humanização do homem, não é a única forma, pois não é preciso que cada homem passe por todos os estágios da história para que se humanize. Para isso, o conhecimento necessário a este processo é sistematizado e repassado. Este ato de desenvolver no homem a humanidade que foi socialmente construída e historicamente acumulada, Saviani (2011) diz ser o papel do trabalho educativo.

“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, á descoberta das formas mais adequadas para garantir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Segundo Saviani (2011), o trabalho educativo tem sua especificidade, sendo uma premissa para o processo de trabalho, assim como o próprio ato de trabalho. Premissa porque é necessário que haja um conhecimento mínimo para se projetar no pensamento aquilo que irá desenvolver na prática. E processo porque a própria construção do conhecimento é um ato de trabalho, que envolve ideação-objetivação. Sua especificidade se encontra na natureza do processo, sendo um trabalho não-material por atender necessidades não materiais.

Mas o trabalho se mostra de duas formas, trabalho ontológico, que apresentamos a cima, e o trabalho em seu caráter histórico, que por meio das relações sociais de produção, no decorrer da história da humanidade vem se caracterizando enquanto desumanizador. Para apresentar esta face histórica do trabalho, nos basearemos nas

obras de Karl Marx, por ser um marco na formulação de uma análise da sociedade pautada na produção social.

Ao longo do desenvolvimento da sociedade, nos modelos escravista e feudal, o caráter ontológico do trabalho cada vez mais dá lugar ao trabalho alienante (MÉSZÁROS, 2005). Através das relações de produção, é possível visualizar a intensificação que a alienação do trabalho se mostra na sociedade capitalista.

Com o desenvolvimento da manufatura, o trabalho começa a ser fragmentado também dentro da corporação, levando cada trabalhador a se especializar na sua etapa de produção, dando início a uma crescente fragmentação do trabalho, que se potencializará com a inserção da maquinaria no processo produtivo, e a divisão entre cidade e campo.

A partir de então, o trabalho é fragmentado em várias etapas onde cada trabalhador é dirigido a uma fase da produção. Desta forma, o trabalhador fica restrito a uma atividade mecanizada na qual não se apropria objetiva nem subjetivamente do produto do seu trabalho, e o processo não o complementa nem o desenvolve no seu âmbito intelectual, social e psicológico.

“O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital.” (MARX, 1983, p. 283-284)

Para além de uma simples divisão de tarefas, a divisão social do trabalho acarreta a desumanização do gênero humano, na sua relação com a produção e com o produto desta,

“[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se “coisal”, é a objetivação do trabalho. [...] objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.” (MARX, 2004, p. 176)

Vemos que historicamente o trabalho foi subsumido aos ditames do capital, segundo Mézáros (2011) o trabalho em seu caráter histórico não é nada mais que a base da dinâmica do capital, que reintera o processo de humanização em exploração em detrimento do lucro. Hoje a lógica do capital passa por sua etapa mais desenvolvida, o sistema capitalista, expressão da contradição humana devido a crescente exploração do trabalhador em contraste com o grande grau de desenvolvimento das forças produtivas. O processo de trabalho se reverteu ao seu extremo, de humanizador a alienador, desde os auspícios do capital e se tornando mais intenso na sociedade capitalista.

Conforme Frigotto, referindo-se aos acúmulos de Marx e Engels,

“o conjunto das relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social em seu conjunto. Como, em diferentes momentos [...] o caráter fundamental das relações sociais de produção não conferem às mesmas a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais.” (2010, p. 33)

Inseridos neste quadro de relações sociais econômicas que determinam e são determinadas, a educação também historicamente vem se subsumindo e reproduzindo as demandas do capital, secundarizando assim, como afirma Frigotto (2010), sua função de desenvolver as potencialidades do ser humano.

Segundo Manacorda (1992), numa sociedade de classes a educação necessariamente vai ser dual, formando a classe dominante para gerir a sociedade, e a classe dominada para produzir riqueza. Mas é preciso também construir um ideário social para que se perpetue o controle de uma classe sobre a outra, desta forma a escola age de duas formas para reproduzir a sociedade excludente, na formação para as demandas do mundo do trabalho e na inculcação da ideologia burguesa nos trabalhadores.

Apesar disto, enquanto fenômeno inserido nas contradições de classes, a educação mantém relações dialéticas com a superestrutura social, “nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia, mas não a exclui” (SAVIANI, 1987, p. 93). Por isso, a educação ainda é um campo de disputa entre classes.

Com isso, percebemos que a educação não se restringe à especificidade da prática pedagógica, temos acordo com Frizzo (2008) que defende o trabalho educativo como referencia na atuação do professor, ampliando sua ação para além da sala de aula, se caracterizando enquanto prática social. Entendemos com isso que a educação/trabalho pedagógico, não é uma prática socialmente neutra, conforme Saviani (1987), a educação tem um viés político, não se confunde com a política, mas se fundamenta nesta, e que, por manterem estreitas relações de dependência, são fruto da totalidade construída socialmente, sendo assim histórica.

Sendo a educação um fenômeno historicamente em disputa, o trabalho pedagógico toma grandes dimensões de importância por estar inserido neste movimento. Saviani (1987) afirma que o trabalho pedagógico<sup>ii</sup> se fundamenta numa leitura da realidade que norteará a reprodução ou compreensão/exposição das contradições sociais.

Apesar da opção política que norteia o trabalho pedagógico, ela não é autônoma a cada professor. Existem parâmetros que darão um norte para a formação fazendo com que ela seja coesa nas suas diversas abordagens. A liberdade epistemológica do



professor se dá na construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na disputa dos caminhos que este documento tomará.

Na tentativa de possibilitar maior autonomia para as instituições de educação, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), entre outras normativas, possibilitou que as universidades tivessem liberdade para delinear os caminhos para a formação, através da construção do seu próprio PPC. Apesar de sabermos que esta autonomia prevista em lei nem sempre se dá na prática, havendo formas avaliativas que acabam por inibir tal autonomia é relativa (como exemplo temos o ENADE/SIANES, a avaliação dos cursos superiores que não considera o PPC dos cursos), apesar deste ser um debate importante de ser feito, o presente trabalho não irá discutir os ditames da lei e as formas com que o aparato estatal usa para reprimir este direito na prática, por conta dos limites estruturais de um artigo. Mas, ao contrário, colocaremos qual o papel que o PPC cumpre na formação, entendendo que o Projeto está em permanente disputa de concepções e interesses de classe. Desta forma, este documento é importante para identificar a identidade do curso, dando um norte de onde as várias especificidades partem visualizando um modelo em comum.

O Projeto Político Pedagógico abarca uma leitura da realidade regional e suas proposições para esta. Expressa, de forma clara ou não, suas concepções de homem, educação, escola, sociedade, e, a partir destas concepções e levantamento da conjuntura escolar e da comunidade, constrói seu plano de ação.

“o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 1995, p. 13).

Existe, portanto,

“necessidade de que a prática pedagógica seja vivenciada a partir de um projeto histórico claro, sem, entretanto, aprisionar a prática com a imposição de esquemas que sejam estruturantes” (FREITAS apud ALBUQUERQUE, CASAGRANDE, 2010, p. 130).

O PPC é o que sustenta e fundamenta o projeto de profissional, educação, homem e mundo para o qual se deve formar. Quanto a esses pressupostos, a prática deve ser coesa com aquilo que o Projeto define, já que, segundo Coletivo de Autores (1992), o PPC não é um documento neutro que gere somente sobre a especificidade da prática pedagógica e dos problemas da comunidade, mas sim, a partir da concepção de seu papel na comunidade/sociedade e para a formação humana, se propõe a desenvolver uma educação para as demandas da sociedade desigual ou para construção da superação desta organização social.

Entretanto, sabemos que na materialidade, a relação teoria e prática se dão de uma forma diferente e contraditória frente ao papel que se justifica a existência do PPC.

### **PPC e a fundamentação da prática pedagógica**

Antecedendo a análise dos PPCs, vemos que na UFSM existe um Projeto Político Pedagógico (PPP) geral para a universidade, que traz normativas para a construção dos PPCs dos cursos. Identificamos que este aborda duas temáticas: uma que gera sobre temas mais gerais da universidade, e outra que trata da construção e estruturação dos projetos dos cursos. Para além do PPP, encontramos uma comissão que tem o papel de acompanhar a construção dos PPCs, a Comissão de Implantação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (CIAPPC).

Seguindo às normas da UFSM, analisamos os PPCs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFSM, buscando a identificação da teoria de conhecimento que baliza os cursos, assim como as formas de avaliar o desenvolvimento destas normativas.

Na análise dos PPCs percebemos que a teoria do conhecimento que embasa estes documentos é a pós-modernidade, pela concepção de educação que busca o desenvolvimento de habilidades e competências alicerçada na “pedagogia das competências” de Philippe Perrenoud, hoje defendidas por Edgar Morin.

“Portanto, é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no “**aprender a aprender**”, cuja prática motive a mudança de paradigma, através de leituras e discussões de novas teorias como a dos sistemas autopoieticos (Maturana e Varela, 1995), teoria da complexidade (**Morin, 2002**)” (PPC-LICENCIATURA)

Outro elemento que nos levou a situar este curso dentre a pós-modernidade é o hibridismo epistemológico característico desta teoria, pois o documento apresenta diferentes concepções de EF, referenciando a cultura corporal e o movimento humano como objeto de estudo da área.

“Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da **cultura corporal**, compromissada com a educação emancipatória;

[...]

ser capaz de atuar de forma crítica, inovadora e ética no âmbito da educação, promovendo o desenvolvimento da cultura corporal (**ou do movimento humano**) em suas múltiplas dimensões, discernindo as necessidades do homem hoje, contemplando uma ação efetiva e transformadora nas especificidades dos espaços pedagógicos da Escola” (PPC-LICENCIATURA)

A cultura corporal é o objeto estudo sistematizado pela abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que através das manifestações da cultura corporal se compreende as relações sociais, tendo como fundo uma mudança estrutural da sociedade, já o movimento humano advém da abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) que objetiva compreender as relações entre esporte e sociedade, para transformar esta prática de movimento. Estas duas abordagens tem origem teóricas distintas, a primeira tendo raiz no marxismo, e a segunda advindo da fenomenologia.

Também coloca contrárias concepções de mundo, tentando articular a concepção histórico-crítica, que vislumbra a sociedade socialista, com a “diminuição das desigualdades e minimização de contradições”, ou seja, pauta a humanização do capitalismo, posições que a nosso ver são contraditórias.

“Assim pensa-se um profissional de Educação Física, que atente para uma tendência respaldada na **concepção histórico crítica da filosofia de educação**, cujo entendimento sobre o movimento é revestido em uma dimensão humana, uma vez já extrapolado os limites orgânicos e biológicos que comumente se enquadram à atividade física, enquanto sim, construção sócio-cultural de momentos históricos determinados pela sociedade.

[...]

O novo egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, através da atuação interdisciplinar, no atendimento das demandas coletivas e na **diminuição da desigualdade social**.” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – LICENCIATURA, , s/n)

A tentativa de articular posições que se chocam é própria da pós-modernidade que abre mão das meta-narrativas, por acreditar que estas apresentam-se opressoras e limitam o pensamento a uma única teoria (FREITAS, s/n). “O que se propõe é o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem e a aceitação que todo consenso deve ser local.” (FREITAS, s/n).

Já no curso de Bacharelado não conseguimos identificar explicitamente uma teoria de conhecimento. Isso é expressão do esvaziamento teórico que esta proposta de formação trás, ou seja, o licenciado daria conta da reflexão e o bacharel seria o profissional dotado do conhecimento técnico-instrumental necessário para atender as demandas do mercado informal (COUTO, 2011). Porém, percebemos também indícios da pós-modernidade, uma vez que “joga” o trabalhador em educação Física no mercado informal, típico do modelo Toyotista de produção. Segundo Nozaki (2004) o processo de reestruturação produtiva advindo da necessidade de se reconfigurar o campo da produção a fim de se recuperar da crise, refletiu na formação dos trabalhadores. A partir de então a necessidade posta era de formar um trabalhador flexível às interpéries do mercado. Esta concepção de educação se nutre das ideias pós-modernas de empregabilidade, presentes no curso de Bacharelado por este se focar na formação para

o trabalho informal, jogando para o professor a necessidade de estar constantemente se reciclando para manter-se empregado.

No âmbito da teoria de conhecimento, acreditamos que a inexistência de concepções claras de homem, sociedade, universidade e EF, no projeto que irá nortear a formação, se aproximam também da teoria positivista. Conforme Löwy (1994), no positivismo a relação entre sujeito e objeto de estudo se realiza de forma objetiva, sem considerar ideologias, isolando o objeto de suas relações com fenômenos exteriores. A caracterização da teoria positivista relaciona-se com o que encontramos no PPC do bacharelado, a neutralidade frente à concepções para além da área de atuação.

Já nas entrevistas realizadas com os professores do CEFD, um importante fator com o qual nos deparamos foi a falta de clareza no conceito de teoria do conhecimento em falas como,

“As teorias do conhecimento são amplas e diversificadas, mas o que a gente tentou buscar quando nós elaboramos o PPC do nosso curso, foi trazer o que hoje se discute, o que hoje é uma teoria e o que hoje é um conhecimento? Até te devolvo com uma pergunta, o que são as teorias do conhecimento?” (fala do professor D)

Na maioria das vezes tivemos que explicar o que entendíamos por “teoria do conhecimento”. Sabemos que dentro da academia existem termos que são compreendidos a partir de diferentes concepções. No entanto, por nos situarmos num meio que tem a construção do conhecimento como uma de suas funções, é inaceitável que docentes em nível de ensino superior não tenham claro o que é uma teoria do conhecimento, a qual deveria guiar suas posições políticas e epistemológicas na universidade.

Em análise das respostas dos treze professores da Licenciatura entrevistados, referente à teoria do conhecimento que embasa o PPC da Licenciatura, entendemos que as respostas se dividiram prioritariamente em: I) o PPC não tem uma identidade, II) o PPC é constituído de várias teorias, III) o PPC se aproxima de uma teoria crítica.

Articulando os discursos dos professores com o que diz no PPC, podemos dizer que dentre os treze docentes da Licenciatura entrevistados, seis não tem conhecimento das teorias do PPC, onde alguns afirmaram não ter conhecimento e outros apresentaram em suas falas uma concepção distante daquilo que o PPC propõe.

Já as respostas sobre o curso de Bacharelado giraram em torno da falta de identidade do curso. As poucas respostas mais próximas da identificação de uma teoria foram dois discursos que afirmaram ter como base múltiplas teorias, e uma resposta dizendo beirar o positivismo. As respostas não poderiam ser diferentes, pois na análise documental identificamos esta falta de base teórica clara, onde a falta de posicionamento nos leva a caracterizar o curso dentro de uma teoria positivista, pautado na instrumentalização para o mercado de trabalho, esta concepção esteve clara também

nas falas, como a de um professor quando questionado sobre a teoria do conhecimento que embasa o curso de Bacharelado: “como não é a minha área, eu devo estar dentro de uma concepção, mas não sei te dizer, sigo a ementa e trabalho todos os conteúdos” (fala do professor B) . Tal fato demonstra o aprisionamento dentro da especificidade técnica da área.

Frente a este quadro, apenas um professor disse se fundamentar na teoria do conhecimento do PPC para construir sua prática pedagógica. Com isso fica explícito que os professores do CEFD/UFSM, em sua maioria, não tem conhecimento da base epistemológica na qual deveriam se basear para fundamentar seu trabalho pedagógico. Consequência disto só poderia ser o distanciamento entre a teoria desenvolvida nos PPCs e o trabalho pedagógico dos professores.

Afirmamos a necessidade de que o corpo docente esteja coeso no sentido de formar professores segundo o que aponta o PPC, para realmente dar a base que a formação inicial deveria garantir.

Para além deste quadro de descompasso na formação nos atuais cursos, o que se torna ainda mais preocupante é como se dará a relação dos professores com o curso que está em processo de construção.

Enquanto Centro, damos um salto qualitativo na construção de um curso coeso que trás um norte claro para a formação. Depois de um espaço de debate entre os três segmentos, a comunidade acadêmica do CEFD decide que o Centro teria formação unificada, um curso de Licenciatura de Caráter Ampliado. Após este encaminhamento passar pela maior instância deliberativa do Centro (Conselho de Centro), é constituída uma comissão paritária para a formulação de uma proposta de formação nos marcos da Licenciatura Ampliada. Com a formulação da proposta, a comissão apresenta sua sistematização para a comunidade acadêmica do CEFD/UFSM, a fim de aglutinar sugestões à proposta. Que é aprovada por unanimidade em Conselho de Centro.

A aprovação da Licenciatura Ampliada no CEFD/UFSM é uma grande conquista, considerando o caráter de horizontalidade na qual foi formulada, sendo fruto de anos de debates, mesas de discussões, e formação para acúmulo e construção.

Também no âmbito epistemológico vemos um grande avanço neste novo curso, pois traz coerência ao seguir uma teoria, expressa na forma de conceitos fundamentais do Materialismo Histórico Dialético. Embasado numa análise da sociedade atual, a proposta de LA traz uma concepção de mundo situada na luta de classes, entende o homem como ser histórico e, neste quadro defende a Educação Física enquanto prática pedagógica que tem como objeto de estudo a cultura corporal. Além destas questões, por apresentar uma lógica dialética, proporciona a relação entre o singular, o particular e o universal, possibilitando que todos os docentes consigam articular a concepção de mundo proposta no PPC da LA com as particularidades da Educação Física, sem perder a singularidade de sua disciplina. Além da sua coerência interna, o avanço desta proposta se dá também no posicionamento, defendendo um projeto histórico para os

trabalhadores, vindo a criticar a fundamentação teórica que embasa os cursos de Licenciatura e Bacharelado vigentes, mostrando o que significa no âmbito social uma formação pautada tanto no viés positivista como na pedagogia das competências.

A proposta também deixa claro quais objetivos têm para com a formação, tanto na especificidade da área quanto na formação humana. Inseridos nisso, se propõe a desenvolver como método o sistema de complexos temáticos, fundamentados em Pistrak, que procura desenvolver o conhecimento de forma a articular teoria e prática em que a aproximação ao conhecimento se dá através dos conhecimentos ampliados, dos identificadores da área, e de aprofundamento, tendo como central e articulador o trabalho como princípio educativo. Este curso, embasado na proposta formulada pela Linha de Estudos e Pesquisa no tema Esporte e Lazer (LEPEL) e na Minuta do Movimento Estudantil de Educação Física, se nutre das especificidades do CEFD/UFES e região, propondo uma formação para a compreensão e intervenção na realidade concreta.

Temos a base de uma formação coesa e epistemologicamente avançada, no entanto, diante do exposto, nos é gerada a dúvida de como se dará na prática este curso situado numa conjuntura em que os professores não mantêm relação com o PPC para fundamentar sua prática.

### **Considerações Finais**

Por meio da análise dos PPCs e das entrevistas, podemos desenvolver a compreensão da relação dos professores com o PPC em três pontos: 1) o Projeto Pedagógico de Curso de EF em Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFES tem uma base epistemológica que não se mostra de forma clara e objetiva (principalmente no curso de Bacharelado); 2) Os professores não tem clareza sobre o documento que deveria nortear sua prática, fazendo com que a fundamentação do trabalho pedagógico do corpo docente como um todo, no CEFD/UFES, não se baseie no documento articulador da formação; 3) Resultante deste processo, temos uma formação sem foco em que os conhecimentos são ensinados de forma fragmentada.

Com isso, percebemos que o PPC não vem sendo utilizado como o norteador do curso, não cumprindo função no delineamento do horizonte para onde se projeta a formação. Mas esta síntese não tem o caráter de culpabilizar o professor por não se apropriar do referido documento. A realidade da educação pública e dentro ela a educação superior, passa a ser um dos determinantes importante neste processo. A sobrecarga dos professores, através da expansão das universidades sem dar estrutura à estas vagas, se guiando pela imposição produtivista da CAPES, que vem impor a lógica da sociedade capitalista de exploração do trabalho, até mesmo no trabalho imaterial, contribuem fortemente.

Desta forma, entendemos que para compreender a relação dos professores com o PPC e visualizar como se daria esta relação com uma proposta de formação avançada como a LA, não podemos nos fechar na análise da nossa especificidade. Como defende o método do Materialismo Histórico Dialético, a visão do fenômeno em sua especificidade é precária e está em nível da aparência. Para chegarmos à essência deste fenômeno é preciso ir até a totalidade onde este se encontra inserido, para depois voltar à sua especificidade, agora com elementos que possibilitem a compreensão de sua essência.

Como já apontado neste trabalho, a totalidade do nosso fenômeno se encontra na relação contraditória da atual sociedade. Que alcançou o desenvolvimento das forças produtivas jamais visto antes, mas não consegue erradicar a fome, onde a cada dia crianças morrem de doenças que já tem tratamento, cada vez mais famílias dentem a riqueza mundial enquanto a grande massa de trabalhadores sobrevive sucumbindo na extrema pobreza. O que está colocado nesta organização societal é a sobreposição do capital ao homem, o crescente lucro à vida, o poder à humanização.

Aqui, o trabalho que em outrora foi responsável pela humanização do homem e desenvolvimento das suas potencialidades, permitindo-o compreender e intervir na natureza, hoje o limita a uma atividade alienante. A educação inserida nesta lógica, seguirá a demanda do mercado de trabalho, formando a classe trabalhadora com o mínimo de conhecimento possível para se inserir no mercado e fazer girar a roda do capital.

Apesar de a educação ser um campo de disputa entre classes, reproduz o sistema vigente que é hegemônico na correlação de forças. Temos acordo com Mészáros (2005) quando afirma que uma educação emancipadora só será possível numa sociedade em que seus sujeitos se libertem das amarras do capital. A educação está inserida no quadro geral da sociedade, reproduzindo e construindo seus princípios.

Mas este modelo societal tem como fundo a contradição, dentro desta sociedade se encontra os germens da nova organização social, a sociedade socialista. Estas contradições elevam nossas possibilidades a patamares mais avançados, na medida em que é nesses momentos que se potencializa a disputa de classe.

Nos situamos num período de crise estrutural do capital, que na leitura de Mészáros (2011) é a maior crise já vista pela humanidade. Que justifica a massificação do desemprego em nome do desenvolvimento e modernização subordinadas à lucratividade, realidade que não se limita ao aceitável exército de reserva dos mais abastardos, mas que chega agora também aos setores modernizados e trabalhadores qualificados. Restando a crescente exploração dos que alcançam uma vaga no mercado de trabalho. Não só a classe produtora é quem sofre com esta crise, para manter o padrão de consumo dito ideal os recursos naturais prevêm seu limite. Se dissemina uma preocupação ecológica que culpabiliza as pessoas, mas esconde o grande carro-chefe da destruição do meio ambiente, o imperativo do capital sobre a estrutura social, afinal,

neste sistema “não se pode separa ‘avanço’ de *destruição*, nem ‘progresso’ de *desperdício*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 73, grifos do autor).

Está claro que a atual profunda crise estrutural gera contradições tamanhas que potencializa nossas possibilidades no que tange a superação do capital. Mas também é preciso considerar que a sobreposição do capital sobre a vida do homem é uma construção histórica, e que não será superada imediatamente, é preciso desconstruir a soberania do capital.

Temos acordo com Trotsky (2008) ao compreender que é necessário nos inserir nas contradições da sociedade regida pelo capital, partindo das necessidades mais emergentes da classe e ampliando-as cada vez mais até a percepção de que é impossível se ter a conquista de fato desta pauta em meio a sociedade como se organiza hoje. Existe a necessidade de mostrarmos que cada pauta específica está imersa na lógica do capital que imprime limites aos anseios da classe trabalhadora, e que para avançarmos enquanto classe é preciso acabar com a lógica do capital, construindo a sociedade socialista.

Estas pautas transitórias teriam o papel de ligar as necessidades mais emergentes da classe com a construção da sociedade em que se conseguiria de fato se superar tal problemática encontrada hoje, ido de encontro com a falsa possibilidade de humanização do capital.

As pautas transitórias estão colocadas também no âmbito da educação, temos a formulação de um curso que trás avanços para a formação de professores, prevendo na sua proposta a necessidade impreterível de superação da atual sociedade.

Considerando o quadro da educação inserida na sociedade de classe, percebemos a dificuldade, no atual momento histórico, de colocar a proposta de LA em prática em toda sua essência. Mas ressaltamos que esta é apenas um apontamento que necessita de estudo mais aprofundado.

Pelo fato de entendermos que a LA é um grande avanço, não só para a área da Educação Física, mas também para a formação humana, por se fundamentar numa análise crítica que aponta para a necessidade de avançarmos no curso da história para um patamar mais elevado no desenvolvimento da humanidade, a construção da sociedade igualitária, é que nos atrevemos a situar e afirmar que o desenvolvimento da LA se daria nos marcos de uma pauta transitória aos moldes do que Trotsky (2008) defende. Ou seja, acreditamos que os avanços que este curso trás proporcionaria uma formação mais crítica, importante para compreensão e inserção nesta realidade contraditória e, a partir daí construir pautas transitórias ainda mais enriquecidas político/ideologicamente, no horizonte de uma mudança nas bases da sociedade.



## Referências bibliográficas

ANDERY, Maria Amália, SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. p. 402-434.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: ESCOBAR, M. O; SANTOS JÚNIOR, C. L; TAFFAREL, C. N. Z. (org.) **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. Ministério da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau; série formação de professores)

COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. **Proposta de Reestruturação Curricular para os cursos de Educação Física CEFD/UFSM – licenciatura Plena de caráter Ampliado**. Santa Maria, 2010.

COUTO. Maíra Lara. **A relação entre as ciências sociais e as ciências naturais na formação em educação física do CEFD/UFSM**. 2011. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma pós-modernidade da libertação**. Disponível em: [www.books.google.com.br](http://www.books.google.com.br). Acesso em: 17 agos. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni. **O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física**. Disponível em: [www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br). Acesso em: 17 agos. 2013.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1994.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (p.55-75)

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUI, 1994.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 1, liv. 1, tomo 1, São Paulo: Abril Cultura, 1983.

\_\_\_\_\_. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: Antunes, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. (p.173-195).

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 18. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TROTSKY, Leon. **O programa de transição para a revolução socialista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Disponível em: [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br). Acesso em: 17 ago, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física – Bacharelado**. Disponível em: [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br). Acesso em: 17 ago, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.

---

<sup>i</sup> Atualmente na UFSM os cursos vem adotando a nomenclatura “Projeto Pedagógico de Curso” por entender que o termo “político”, antes utilizado, está incluso no termo “pedagógico”, não se referenciando mais no Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas sim no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Nos utilizaremos do termo PPC, por este ser o usual no nosso campo de análise, mas no decorrer do trabalho também aparecerá “PPP” quando citarmos autores que se utilizam deste termo.

---

<sup>ii</sup> Apesar de Saviani (1987) utilizar o termo “prática pedagógica” para se referir à prática social do professor, ao nos baseamos em sua obra optamos por inserir a nomenclatura “trabalho pedagógico”, por entender que este consegue se referir de forma mais clara à dimensão que entendemos ter essa prática social.