

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA*
SISSILIA VILARINHO NETO**

RESUMO

No presente artigo tematizamos Currículo, Políticas Educacionais e Formação de Professores de Educação Física, ousando apreender as implicações e desafios colocados pela LDB-9394/96 e Diretrizes Curriculares diante das possibilidades de uma reconceptualização curricular na qual a organização do trabalho pedagógico no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade/sociedade se dê numa perspectiva de transformação social. Analisamos as questões correlatas ao currículo e às políticas educacionais, principalmente a partir da dimensão do mundo do trabalho. Assim, neste esforço reflexivo evidenciamos a teia político-ideológica, bem como as possibilidades de contradição no campo da formação humana, buscando apropriar-nos do trabalho e da prática social como princípios educativos, os quais nos permitem desenvolver e explicitar categorias importantes para a efetiva transformação da educação escolar, em especial dos currículos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Políticas Educacionais, Formação de Professores

INTRODUÇÃO

Neste esforço coletivo de reflexão e sistematização, no qual abordamos a temática “currículo, políticas educacionais e formação de professores”, consideramos que a produção de conhecimento, especialmente na área da Educação, situa-se num campo em disputa por projetos

* Professora auxiliar-II do curso de Educação Física no CAC/UFG, mestranda em Educação Brasileira na UFU/MG.

** Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Goiânia (GO).

históricos de sociedade, materializado na luta pela hegemonia econômica, política, científica, ideológica, instrumental e cultural. Partindo de tal consideração, ousamos apreender os limites, possibilidades e desafios colocados pela atual política educacional frente de uma reconceptualização curricular dos cursos de formação de professores/as, pautada numa perspectiva de transformação social.

Desta forma, propomo-nos a desenvolver uma reflexão que visa à aproximação com a concreticidade do currículo dos cursos de formação inicial de professores, em especial dos professores de Educação Física, tratando especificamente das implicações, determinações e desafios colocados pela LDB-9394/96 e Diretrizes Curriculares no tocante à organização do trabalho pedagógico e ao trato com conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e Universidade-Sociedade.

Na perspectiva de uma reconceptualização curricular pautada na transformação social, reconhecemos o trabalho e a prática social, enquanto princípio educativo, que nos permitem desenvolver e evidenciar categorias e princípios importantes para a efetiva transformação da educação escolar. Tais categorias estão relacionadas com o trabalho coletivo, com a auto-organização dos estudantes, com a unidade metodológica, com a interdisciplinaridade, com a produção de conhecimento, com o vínculo com a realidade social, enquanto eixos articuladores de um currículo emancipatório.

No desenvolvimento desta sistematização, analisamos as questões correlatas ao currículo de formação de professores, principalmente a partir da dimensão do mundo do trabalho, ou seja, do movimento das forças produtivas no seio do modo de produção capitalista.

Tal opção metodológica exige a aproximação/apropriação dos conceitos e categorias da epistemologia dialética materialista histórica, especialmente do processo de análise crítica em Marx: a crítica marxista tem que ser construída por oposição à organização social capitalista; deve conduzir-se sobre o real, em um dado momento concreto; deve estar inserida numa totalidade – ‘totalidade histórica e social’; deve mostrar a relação entre os valores burgueses e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; deve se dar sob a própria análise econômica, situando o processo de produção e

reprodução do capital e do valor; e deve ainda buscar a solução para antíteses reais existentes (Enguita, 1993, p. 85-87).

A importância da crítica radical vem da necessidade de se apreender e intervir na realidade social concreta, enquanto essência, pois, como nos coloca Kosik (1976), se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

O trabalho coloca-se como categoria central na dialética materialista histórica, enquanto síntese entre homem/mulher e natureza, pois é através do trabalho que o homem/mulher relaciona-se com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem/mulher interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo.

Tal categoria permite-nos compreender que a organização social é oriunda das várias formas como o homem/mulher organiza a produção de sua vida material. No presente momento histórico, ela é determinada pelas relações de trabalho no modo de produção capitalista, que se desenvolve a partir do antagonismo básico entre trabalho e capital: é a partir do trabalho que o capital valoriza-se cada vez mais através da exploração das forças de trabalho contratada; é neste contexto que se coloca a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Segundo Freitas (1991), a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na escola e na universidade tende a reproduzir a organização social e a apropriação do conhecimento desenvolvidas na produção da vida material. Considerando que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento são dimensões que materializam o currículo, torna-se importante constatarmos como tais dimensões vêm se concretizando no interior da dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, especialmente diante das determinações colocadas pela atual política educacional.

EM BUSCA DE UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAUTADA NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O currículo, num sentido amplo, é uma direção política do processo de formação humana, articulado, portanto, com um dado projeto

histórico. Assim, torna-se premente o esforço reflexivo rumo à compreensão de como têm se materializado os currículos, especialmente diante dos reordenamentos legais, que se comportam como a reconfiguração necessária para a reconstituição e fortalecimento do processo de acumulação do capital.

A análise/debate sobre currículo de formação de professores, principalmente aquele desenvolvido pelas entidades e organizações do movimento docente e estudantil como ANDES, UNE, UBES, ANFOPE, ENDIPE, CNTE¹ – que, nas décadas de 80 e 90, articularam e articulam-se em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – apontam problemas relacionados à fragmentação do conhecimento, à separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, ao anacronismo diante das exigências e necessidades do mundo do trabalho e da qualidade social de vida.

As discussões fomentadas pelo FNDEP geralmente são balizadas por uma crítica ao modo de produção capitalista, que, como vale ressaltar, no seu atual estágio de desenvolvimento – o imperialismo materializado na articulação entre neoliberalismo e globalização – tem privilegiado mais do que nunca a acumulação do capital pela via da exploração do trabalho e do trabalhador em busca da mais-valia, da globalização dos mercados mundiais, do investimento financeiro especulativo, do setor armamentista, da prostituição infanto-juvenil, do setor de economia parasitário (drogas), privilegiando desta forma a tendência do capital à destruição das forças produtivas.

Como garantia da hegemonia política deste sistema evidenciamos a alienação da grande maioria dos homens e das mulheres no processo de formação humana, que, conforme Taffarel (s.d), na sociedade capitalista adquire três formas: alienação social, alienação econômica e alienação intelectual.²

No atual contexto de reconfiguração do capitalismo temos a implantação de um novo padrão de exploração da força de trabalho – o modelo japonês, o toyotismo, em contrapartida à falida racionalização e regulação centralizada do modelo fordista de produção. Os impactos provocados por este padrão representam a promoção de um novo patamar de fragmentação social, de cisão de classes e de captura da subjetividade de classes.

O toyotismo como ofensiva do capital na produção traz consigo os princípios da desespecialização, da polivalência operária, do estoque zero (*just-in-time*: quantidades exatas no tempo exato), do método Kanban (redução ótima do trabalho vivo para uma fábrica mínima, magra e com um efetivo mínimo), da participação do trabalhador nos lucros da empresa (Alves, 1996).

Conforme Alves, o último princípio tem na sua essência a integração do trabalhador aos valores da empresa pela via da captura da subjetividade operária. Desta forma o trabalhador perde seu referencial de classe e assume, enquanto identidade coletiva, a identidade da empresa.

Nesta perspectiva, tem-se o processo de alienação do homem e da mulher fundado nas diferentes formas de organização social do trabalho no sistema capitalista; produzido e reproduzido, nas suas especificidades, no âmbito da educação escolar. Evidenciamos isso nas formas de conceber e organizar o trabalho pedagógico no interior desta instituição, ou seja, nas formas de organização social para desenvolver este trabalho.

Neste processo, a apropriação do conhecimento é um momento importante para a continuidade da valorização e para a acumulação do capital. Pois, a expropriação da tecnologia condena o trabalhador à alienação e a trabalhos mecânicos e parcelarizados, garantida pela organização social do poder que especifica as condições que o trabalhador se encontra com esta tecnologia no processo de produção. Tal organização social do poder visa a disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital.

Tais antagonismos orientam a concepção de conhecimento neste tipo de sociedade, na qual tem-se o sujeito que conhece separado do objeto a conhecer, conseqüentemente separando a teoria da prática – concebendo-se primeiro dominar a teoria para depois aplicá-la a uma dada realidade.

A universidade e a escola reformularam, dentro de certos limites, o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual no seu interior, contudo incorporaram a divisão entre teoria e prática, a hierarquia e disciplina social de forma predominante na sua organização curricular (organização do trabalho pedagógico).

O processo de organização social do trabalho pedagógico no interior dos currículos dos cursos de formação de professores para a área

de Educação Física, conforme Taffarel (s.d). apresenta fortes vínculos com a organização do trabalho na sociedade capitalista.

Os professores de Educação Física, desta forma, são formados para atender às exigências do mercado de trabalho em expansão (!) e a obedecer às leis do mercado, pois os currículos apresentam (tanto na sua forma textual quanto pragmática) formas de avaliação e trato com o conhecimento que desenvolvem verdadeiras relações de dominação, submissão, exploração, pressão que não se reduzem às relações professor-alunos, mas também alunos-alunos e pessoal administrativo (Taffarel, 1996, p. 43).

Podemos constatar que, predominantemente, os currículos dos cursos de educação Física possuem sua matriz epistemológica no positivismo, que determina a fragmentação do conhecimento, a dicotomização entre teoria e prática, privilegiando uma formação com base tecnicista. Assim, torna-se evidente o comprometimento na formação política, científica, ética, técnica, pedagógica e moral dos estudantes, pois a segregação do conhecimento e a violência simbólica dos mais fortes³

inviabilizam a sua participação nos espaços sociais, públicos e políticos de construção do currículo, que se materializa na organização do processo de trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, caracterizando-se os processos de desqualificação do profissional em sua formação acadêmica (Taffarel, 1996, p. 43).

Desta forma, a organização curricular anacrônica (isto é, desarticulada/incompatível com o atual momento histórico) nas faculdades de Educação Física compromete sobremaneira a percepção, a reflexão e as estratégias de ações que permitam uma avaliação e contraposição radical ao sistema capitalista, que, no atual momento de ajustes estruturais e conjunturais, constitui uma realidade marcada pela miserabilidade da população mundial:⁴

. Segundo a ONU, o número de pobres triplicou em 50 anos e chega a 1,3 bilhão de pessoas, pouco superior à população da China e equivalente a 22,8% do total mundial (5,7 bilhões de pessoas);

- . Em 1947, o total de pobres correspondia a cerca de 17,4% da população mundial e, no mesmo período, as riquezas mundiais cresceram sete vezes, e o número de ricos dobrou, ampliando as desigualdades sociais;
- . Os 20% mais pobres do mundo detêm só 1,1% das riquezas, e a subnutrição afeta 840 milhões de pessoas;
- . 1,3 bilhões de pessoas sobrevivem com menos de US\$ 1 por dia, correspondendo a 22,8% da população mundial;
- . Segundo dados da OIT, aproximadamente 1 bilhão de pessoas estão desempregadas e/ou exercendo tarefas precarizadas, ou seja, uma plêiade de homens e mulheres que estão sem contrato e vínculo permanente de trabalho, jornadas exaustivas e o que se convencionou hoje chamar de emprego temporário ou *par-time*. Este tipo de trabalho provisório, representa na prática a morte dos direitos trabalhistas conquistados nas últimas seis décadas e a proliferação dos direitos precarizados. O contrato de trabalho por prazo determinado provoca o desemprego e a precarização das relações de trabalho, na medida em que estimula a troca de trabalhadores contratados formalmente por uma legião com data marcada para perder o emprego. (*Motrivência*, 1997, p. 10)

Diante desta perplexa realidade e das exigências colocadas por uma intervenção social qualificada e comprometida nos espaços de trabalho da Educação Física, tornam-se necessárias ações intervenientes no currículo de formação a fim de que o projeto político-pedagógico esteja relacionado com um projeto histórico anticapitalista, no intuito de desenvolver ações sintonizadas com as necessidades de formação crítica articuladas à organização dos movimentos sociais unificados e independentes do capital financeiro e do Estado capitalista.

Nesta perspectiva, um dado coletivo político – em processo de constituição e reconstituição – vem propondo atualmente possibilidades essenciais para a reconceptualização curricular para a Educação Física, em articulação com um determinado campo do movimento nacional de educadores. Essas possibilidades apontam para a construção de uma base comum nacional para a formação de educadores, com novos eixos curriculares, inseridos num projeto político pedagógico que aponte para a unidade metodológica, para a auto-organização e para o trabalho cooperativo na produção de conhecimento, para a integração ensino-

pesquisa-extensão, integração graduação – pós-graduação e universidade-comunidade, viabilizando a indissociabilidade entre teoria e prática. (Taffarel, s.d, p. 4).

O currículo de formação de professores da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG) vem apontando historicamente algumas ações a partir da resolução da CCEP/FEF/UFG n.º 393/95 implementada na década de 90, contrapondo-se às determinações gerais da resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação que regulamentou os currículos dos cursos de Educação Física.⁵

Na proposta curricular da FEF/UFG, a formação de professores não se restringe ao âmbito do ensino bancário, pois busca-se garantir em sua organização a produção de conhecimento vinculada à intervenção social, numa perspectiva em que a integração do ensino-pesquisa-extensão viabilize que o professor em formação tenha, a partir da práxis educativa, condições para qualificar sua prática pedagógica.

Esta organização curricular tem como objetivo a formação de um profissional que deverá:

- a) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;
- b) Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;
- c) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade. (Art. 2º da CCEP/FEF/UFG n.º 393/95)

Para conseguir atingir tais objetivos, a organização curricular é constituída através da implementação de espaços de intervenção social referentes ao desenvolvimento de projetos de extensão,⁶ da produção de conhecimento científico-pesquisa (monografia de final de curso), da valorização de espaços diversificados de formação (atividades complementares – 200h), e por disciplinas didático-pedagógicas, de fundamentação, técnico-pedagógicas e de aprofundamento de conhecimento, organizadas em eixos (filosóficos, da sociedade, do homem, técnico).

Contudo, tal reconceptualização curricular esbarra nos ditames da reforma educacional, representada pela LDB, PCN, Diretrizes Curricula-

res, Sistema Nacional de Avaliação, PEC 370 (PEC da “autonomia universitária”) e Decretos, Portarias e outras normatizações que dão ‘gordurinhas’ à LDB ‘enxuta e esbelta’ do verão de 1996. Em linhas gerais, tais reformas colocam limitações para o currículo de formação profissional no que se refere à retirada do já desarticulado tripé ensino, pesquisa e extensão; à inversão da gestão democrática ao hierarquizar e centralizar o poder na mão da direção e dos professores (Peso 70%);⁷ à Privatização sutil (ainda não realizada por decreto explícito) via Autonomia Financeira; à “imposição” das Diretrizes Curriculares – que determinam uma dada forma de organização, produção e distribuição de conhecimento nos cursos de formação.

DESAFIOS PARA A INTERVENÇÃO SOCIAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante deste contexto coloca-se a disputa por projetos de universidade, pois a reforma universitária que o governo brasileiro vem implementando através de políticas do MEC e do MARE (Ministério da Administração e Reforma Universitária) tem como carro-chefe o modelo de “Universidade Empresa Econômica” do Banco Mundial, que defende a organização gerencial (GQT),⁸ a extinção da universidade federal enquanto instituição estatal-pública e a transformação desta em organização social sob regime jurídico de direito privado, a competição e a diferenciação entre as IES a partir da avaliação institucional, a implementação de uma autonomia (financeira) vinculada ao fim da unicidade da carreira pessoal, da isonomia salarial, e à busca de recursos junto a fontes públicas e privadas a partir da venda de sua mercadoria essencial, o conhecimento (Sguissardi, 1997).

A concepção de “Universidade Empresa Econômica” advém dos eixos de desenvolvimento/crescimento para os países de Terceiro Mundo reconhecidos no “Consenso de Washington”⁹ e seu encaminhamento está na redução dos gastos do Estado com esta instituição. Neste sentido, o Banco Mundial, a partir de experiências de outros países – como o Chile –, apresenta alguns “elementos orientadores” desta reformulação para o mercado, que, na visão do referido órgão, consome grandes recursos do Estado e não atende com rapidez e agilidade as necessidades do mercado.

Orientaciones clave para la reforma:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas

Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.

Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior

Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad” (Banco Mundial, 1994, Sguissard, 1997, p. 4)

Como destacamos anteriormente, na universidade pública brasileira, o processo de reordenamento econômico, social, político e cultural coloca-se especialmente através da LDB (Lei 9394/96), PEC 370, Diretrizes Curriculares, Sistema Nacional de Avaliação (Provão), Gratificação de Estímulo a Docência. Tais políticas concretizam-se nos ataques à concepção de autonomia universitária – defendida historicamente pelo movimento nacional em defesa da escola pública –, ao funcionalismo público, com ênfase na privatização, na desarticulação ensino-pesquisa-extensão (via criação dos centros de excelência e institutos superiores de educação).¹⁰

Os determinantes deste reordenamento acarretam transformações no sentido da natureza da produção e apropriação do conhecimento científico e da discussão cultural que se volta aos interesses/ demandas do mercado. Desta forma, a universidade crítica e produtora de conhecimentos vem se transformando em uma instituição pública de direito privado que presta serviços para as demandas do mercado.

Torna-se evidente que estas determinações não se reduzem ao campo do orçamento, pois a “Universidade Empresa Econômica” deve formar profissionais que correspondam às perspectivas de produção das empresas que a mantêm. Assim, os currículos de formação precisam ser redirecionados. Vale lembrar que estes são os objetivos das Diretrizes Curriculares: adequar os currículos à ótica do capitalismo, isto é, com resultados imediatos para o mercado-empresas.

Daí, percebemos severas alterações no tempo de formação dos profissionais, na perspectiva de ensino, na produção de conhecimento científico e tecnológico. Conforme Lavabos, reitor da Universidade do

Chile (país que adotou com fidelidade e sucesso as recomendações do Banco Mundial):

Existe o risco de *privilegiar-se* de tal modo a venda de serviços e a arrecadação de recursos via anuidades, quer dizer, as *atividades economicamente rentáveis, que a educação em áreas de baixa demanda ou com jovens de escassos recursos não se desenvolve adequadamente*. Também podem *decair a investigação pura em áreas teóricas ou experimentais, sem clara aplicabilidade*, porque geram menos excedentes que os serviços técnicos contratados e de rentabilidade no curto prazo. Assim, as Universidades deixam de sê-lo e podem transformar-se em meras empresas de consultoria”. (Lava-bos, 1996a, apud Sguissardi, 1997, p. 12, grifos nossos)

A proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, embora aponte para uma formação profissional mais completa, no tocante aos conhecimentos de que o estudante deve apropriar-se para perceber e intervir na realidade do trabalho, privilegia uma formação em que o graduado vá ter um domínio “de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva” (COESP-EF, 1998, p. 3).

No documento das Diretrizes não se fazem referências ao eixo norteador para esta atitude crítico-reflexiva, ficando a critério de cada Instituição de Ensino Superior – IES - defini-lo quando da composição de sua grade curricular. Paradoxalmente, percebem-se o direcionamento da formação para o atendimento dos mercados emergentes (Art. 2º) e o oferecimento de cursos de curta duração dentro da grade curricular que atendam aos interesses de alunos já graduados/as (Art. 5º):

Art. 2.º

b) Um campo de *atuação profissional*

Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente *no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento*.

Art. 5º - A IES deverá assegurar o reingresso de graduados em Educação Física, independente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos seqüenciais, especialmente, planeja-

dos para este fim ou no próprio contexto do curso de graduação oferecido IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária mínima de 864 horas/aulas, onde se inclui a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado e o trabalho de conclusão de curso. (p. 6, grifos nossos)

Como percebemos, o Estado tem regulamentado, de forma bastante articulada, a questão do ensino superior de forma que o trabalho pedagógico organize-se na perspectiva da Gerenciamento da Qualidade Total - GQT e os conhecimentos transmitidos aos estudantes sejam aqueles que correspondem às expectativas do mercado de trabalho, ou seja, para formar um trabalhador flexível, polivalente, ágil e técnico e, sobretudo, submisso.

Contudo, nos antagonismos/contradições desta realidade, temos o desejo, a vontade política de pessoas que buscam o redirecionamento desta história de forma mais justa e emancipada; e neste sentido assumem posturas de resistência, de conflito, diante da realidade colocada, pois “não podemos esperar pelas mudanças (...) para somente, então pensarmos em novas direções. A luta está acontecendo agora” (Freitas, 1991, p. 2).

Neste sentido, novas formas de organização do trabalho pedagógico pressupõem a construção de uma teoria pedagógica crítica, ou seja, crítica da escola capitalista (em oposição), na qual professores e alunos busquem compreender as leis que regem e mantêm o desenvolvimento deste modo de produção de vida, buscando formas concretas de ação coletiva, pois a implementação de determinado projeto histórico e/ou político-pedagógico depende da correlação de forças na universidade e na sociedade em geral.

Nos espaços de articulação curricular (Semanas de Planejamento Pedagógico, Semanas Científicas entre outros espaços de construção do projeto político-pedagógico, bem como a articulação da formação inicial a projetos de formação continuada), podemos identificar que os desafios e os problemas essenciais colocados para o trabalho coletivo estão relacionados com a necessidade de efetivação da interdisciplinaridade e da auto-organização dos estudantes, especialmente no que se refere à constituição de um coletivo responsável pela construção do projeto político pedagógico, bem como pela produção de conhecimento vincula-

da à construção da unidade metodológica e a realidade social como forma de superação de metodologias tradicionais, instrumentais e reprodutivistas.

Nesta perspectiva, apontamos o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP – como uma estratégia metodológica importante a ser desenvolvida na construção do projeto político-pedagógico no âmbito curricular, especialmente em espaços vinculados a projetos de extensão e na configuração das disciplinas em geral que busquem em sua organização uma vinculação da teoria com a prática social. Torna-se importante evidenciarmos que metodologias de organização do trabalho pedagógico que se inserem numa perspectiva de gestão democrática e participativa, como o PCTP, o Planejamento Participativo e a Pesquisa-ação, democratizam as relações de poder na organização social, efetivam o trabalho coletivo na produção do conhecimento e na construção de metodologias de ensino.

A organização coletiva do trabalho pedagógico na metodologia do PCTP dá uma direção político-pedagógica para a intervenção de professores, na qual, a partir da necessidade de resolução de problemas encontrados na realidade do trabalho, busca se estabelecer em linhas gerais os referenciais teórico-metodológicos, os princípios de ação, a abordagem dada aos conteúdos, as metas e as estratégias para alcançá-las e as práticas avaliativas.

Na dinâmica do PCTP, os problemas e as dificuldades observados/encontrados no cotidiano do trabalho (como os da prática pedagógica, os de ordem organizacional/administrativa etc.) buscam ser discutidos e solucionados coletivamente, perspectivando a construção do projeto político-pedagógico.

Tal metodologia se contrapõe ao tipo de profissional que a “nova” reestruturação do capitalismo exige. Assim, a categoria marxista “trabalho”, como princípio educativo (fonte de conhecimento), é elemento orientador para superar a fragmentação da teoria e da prática nas formas de estruturação e organização escolares. Sendo assim, é colocada como a possibilidade concreta para a superação desta educação burguesa

Desta forma, é pelo trabalho (chave da compreensão da realidade e centro das (re)formulações teóricas) que se apresentam as tentativas de

responder aos problemas da realidade da escola e do trabalho pedagógico com o qual os estudantes vão se defrontar

“(...) gradativamente durante o curso, e mais intensa e diretamente na vida profissional”. Neste “(...) contato com o real do trabalho pedagógico escolar (...) podem reconhecer a insuficiência do conhecimento ou da prática, elaborar sínteses mais globalizadas, identificar as contradições presentes e as formas de enfrentá-las, lidando com uma realidade nova e desafiadora: a realidade do trabalho” (Freitas, 1996, p. 10).

Ao estudante num constante processo de investigação da prática pedagógica é necessária a clareza dos eixos que orientam a sua intervenção numa sociedade de classes. Neste sentido, o eixo para a ação-reflexão-ação da prática pedagógica do estudante deve estar orientado por uma lógica que privilegia a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade complexa e contraditória, proporcionando uma visão de totalidade dos conhecimentos por ele apreendidos e a possibilidade de transformação com vistas à transformação social.

Assim, a pedagogia crítico-superadora – enquanto teoria pedagógica comprometida com uma transformação social – aponta alguns princípios que devem ser considerados no trato com o conhecimento: relevância social e contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno, simultaneidade do conteúdo enquanto dados da realidade, espiralidade e provisoriidade do conhecimento. Tais princípios devem articular-se com os conceitos/categorias de interdisciplinaridade, unidade metodológica e realidade social, que, no processo de organização curricular, implicam uma forma de pensar, selecionar, organizar e distribuir o conhecimento a partir da lógica dialética.

Desenvolver a referida lógica dialética no contexto em que se encontra a sociedade capitalista, bem como a escola/universidade, nos imprime, segundo as colocações de Freitas (1995, p. 109), a buscar medidas paliativas que permitem-nos tentar “(...)unir aquilo que foi separado por interesses econômicos e ideológicos”. É necessário considerar que tais medidas paliativas estão articuladas a um referencial

científico-filosófico, cujo método pretende transformar/modificar as atuais estruturas que regem a sociedade.

Neste sentido, a unidade metodológica – que deve ser apropriada no processo de organização do trabalho pedagógico – tem por objetivo integrar uma metodologia que articule e direcione os objetivos mais gerais da formação/qualificação da prática pedagógica dos estudantes (reflexão, intervenção e avaliação da realidade social) a uma organização do trabalho pedagógico que tem em vista a construção coletiva de um projeto político-pedagógico no âmbito curricular pautado na categoria trabalho, enquanto eixo/princípio da articulação ensino-pesquisa-extensão e universidade/sociedade.

A unidade metodológica, como categoria para organizar o trabalho pedagógico, pretende ainda desenvolver um trabalho útil; com sentido e significado sócio-político para aqueles que o desempenham. Nesta perspectiva, tal categoria proporciona à comunidade escolar/acadêmica uma visão ampliada das inter-relações existentes entre o trabalho pedagógico amplo (da escola/universidade como um todo) e o trabalho pedagógico mais restrito (seja na sala de aula, na extensão, ou na pesquisa).

Assim, as metodologias da unidade metodológica articulada à interdisciplinaridade têm como perspectiva superar a lógica formal e a tendência à fragmentação do conhecimento, em especial do ensino em metodologias específicas. Segundo Pistrak, unidade metodológica compreende:

Estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (...) mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo (Pistrak, apud Freitas, 1995).

Os desafios colocados para a implementação da unidade metodológica, estão na dificuldade de se desenvolver a interdisciplinaridade que se constitui na interpenetração do método e conteúdo entre disciplinas que trabalham um determinado objeto de estudo na construção do

conhecimento a partir do uso das categorias e leis do materialismo histórico-dialético no campo da ciência. Neste sentido,

Somente poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do materialismo histórico-dialético (...) Como se sabe, a lógica dialética materialista exige enfocar concretamente todo fenômeno ou tese, tomando-o na conexão e nas relações em que se acha no processo de seu desenvolvimento, mudança e movimento. (Freitas, 1995, p. 109),

Na realidade da organização do trabalho pedagógico, a questão da interdisciplinaridade deve ser levada em consideração, pois, diante da urgência de se pensar uma educação para a classe trabalhadora, é de fundamental importância um método integral de investigação que articule as ciências que nos ajudam a compreender a escola e a realidade como um todo.

Uma reconceptualização curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física, que contemple as categorias/princípios acima desenvolvidos, deve assumir a avaliação como um eixo articulador/balizador da construção e implementação do projeto político-pedagógico. A concepção e o trato com a dimensão avaliativa representam a aproximação e/ou afastamento de elementos centrais de uma organização do trabalho pedagógico progressista e transformadora.

Se a avaliação não se desenvolve numa perspectiva de reflexão radical diante dos problemas que emperram a concretização dos princípios e objetivos do currículo, ou mesmo se camuflam conflitos e não se evidenciam problemas centrais, tem-se um distanciamento das possibilidades de apreender a realidade social no qual as práticas sociais e culturais inserem-se e de avançar num processo permanente de construção e reconstrução no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade.

Assim, mesmo que se busque assegurar um processo avaliativo do trabalho pedagógico centrado na reflexão coletiva e na produção de conhecimento, concepções e atitudes pautadas no consenso pedagógico e na superficialidade das relações podem comprometer, sobremaneira, a articulação de um coletivo orgânico que visa a apropriar-se da totalidade do trabalho produzido.

Desta forma, torna-se necessário que espaços de construção do projeto político pedagógico (como as Semanas de Planejamento Pedagógico, as Semanas Científicas), bem como projetos de extensão e disciplinas em geral (que buscam em sua organização uma vinculação da teoria com a prática social), desenvolvam metodologias de organização do trabalho pedagógico, no qual o processo avaliativo constitua-se num momento em que professores e alunos apropriam-se da totalidade do trabalho pedagógico e, através de um esforço coletivo, crítico e criativo, reflitam sobre ações superadoras que garantirão a implementação do referido projeto.

Neste sentido, uma reconceptualização curricular que privilegia metodologias que garantam uma gestão democrática e participativa, como o PCTP, o Planejamento Participativo e a Pesquisa-ação e que garanta ainda princípios como a unidade metodológica, a interdisciplinariedade e a realidade social no âmbito do ensino-pesquisa-extensão, contribui para a construção de novos referenciais em termos de qualidade social de vida. Esta qualidade é expressa na melhoria da educação, pois desenvolve novas formas de tratar o conhecimento, buscando responder aos critérios de produção científica do conhecimento, com qualidade e relevância social, para fazer frente aos desafios contemporâneos.

ABSTRACT

In this article we discuss the theme "curriculum, physical education lecturers formation and educational policies", trying to comprehend the implications and challenges of LDB 9394/96 and Diretrizes Curriculares referring to the reorganization of the curriculum so that the organization of the pedagogic work occurs in a prospect of social transformation. Such questions were principally analysed in accordance to the dimension of the world of the capitalistic work, taking into account the social work and practice as educational principles in the teachers formation curricula. It is important to us the usage of pedagogic work organization methodologies that relate themselves to a more democratic administration in the construction of curriculum.

KEY WORDS: Curriculum, Educational Policies, Lecturers Formation.

NOTAS

1. ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior; UNE – União Nacional dos Estudantes; UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
2. Alienação no sentido que é dado por Marx é: “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição, ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (...), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, através de [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas, constituídas historicamente). (...) Por outro lado, a auto-alienação ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo) e nem pode ser considerada como uma alienação da natureza humana factual ou ideal, mas sim como alienação das possibilidades humanas criadas historicamente, em especial da capacidade humana de liberdade e criatividade. Desta forma, é também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). Bottomore, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor 1993.
3. Fensterseifer (1987) analisa a evolução da estrutura do pensamento pedagógico da Educação Física e identifica no campo do currículo: um processo de formação acrítico, aistórico e acientífico; um currículo desportivizado; a desconsideração do contexto de inserção social; a fragmentação do saber; a dicotomia teoria-prática; um processo de formação voltado para o sistema vigente; a importação e aceitação de modelos teóricos acriticamente; a orientação na formação voltada para atender classes favorecidas socialmente; a ênfase no paradigma da aptidão física; a interpretação do esporte pautado no modelo de alto rendimento como estabilizador do sistema enquanto condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural e alienação. (apud Ferreira, 1998).

4. O Brasil ocupa o 70º lugar nos indicadores de desenvolvimento humano e social: alfabetização/educação conhecimento, expectativa de vida/qualidade de vida, poder aquisitivo/poder de acessar os bens socialmente produzidos.
5. A resolução 03/87 do CFE) significou uma forma de reconstituição, na dinâmica dos cursos de formação de professores de Educação Física, das exigências colocadas pela reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista e, ainda, pela indústria cultural que implementa a mercadorização da cultura corporal, em especial a esportiva, pautada no consumo e no *marketing* empresarial. Caracterizou-se por uma maior fragmentação do currículo e pela predominância do paradigma da aptidão física, no qual a organização do trabalho pedagógico no âmbito das aulas nas disciplinas específicas privilegiou a seleção de conhecimentos relacionados às técnicas, táticas e regras de determinada modalidade esportiva, aos elementos técnicos e coreográficos da ‘dança’, ou ainda à estruturação de ‘jogos pedagógicos’ ou de sequências pedagógicas de movimentos, com um tratamento metodológico descontextualizado, restrito e acrítico e uma prática avaliativa caracterizada por uma concepção instrumental e reprodutivista da Educação, materializada num instrumento de poder e controle, frequentemente utilizado como arma para hostilizar os estudantes/alunos e para exigir deles uma conduta disciplinada e submissa.
6. Destaca-se a disciplina Oficina Experimental que pretende desenvolver “estudos de natureza prática com vistas ao desenvolvimento da capacidade educativa, da intervenção sócio-cultural e da extensão universitária” (Anexo II da CCEP/FEF/UFG n.º 393/95).
7. A gestão administrativa tem assumido uma tendência à hierarquização de poder, para a centralização de informações, para a burocratização e para a tecnocracia. Consideramos que a organização social, construída nestas relações de poder, legitima as hierarquias sociais e efetiva o distanciamento frente às necessidades/demandas sociais, colocando-se como um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico, desenvolvidas no interior da articulação ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade.

8. O GQT – Gerência Científica da Qualidade Total – coloca-se como o “novo” e mais sofisticado modelo de exploração da classe trabalhadora, advindo da 3ª revolução industrial, constituinte do modelo de produção japonês (Toyotismo), tratado anteriormente.
9. “1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicas; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital financeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos” (Soares, 1996, apud Sguissardi, 1997, p. 3-4).
10. A LDB no seu artigo 63 coloca a cargo dos Institutos Superiores de Educação a função de formar professores; assim, a lei retira da universidade pública a responsabilidade de formar os profissionais da educação, com algumas instituições federais e estaduais assumindo de uma vez por todas o papel de centros de excelência e, ainda, abrindo possibilidades para expansão dos investidores do setor privado. Pressupõe que, tornando os cursos de formação de professores uma mercadoria, interessa ao setor privado oferecer aos seus clientes, conforme poder aquisitivo, formação docente com nível de exigência, qualitativa e quantitativamente, inferior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Giovanni. Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe: os novos desafios do capital no limiar do século XXI. In: *Universidade e Sociedade*, ano VI, n. 10 [s.d].
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física*. Brasília, 22 de set. 1998.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física*. *Motrivivência*, dez. 1995.

- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. *Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico no currículo de formação de professores*. 1998. (Mimeo.).
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério).
- _____. *Alguns aspectos da conjuntura nacional e internacional: crise e transformação*, s.d. (Mimeo.).
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Organização do trabalho pedagógico*. Curso de especialização em Educação Física escolar. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1991.
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério).
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MOTRIVIVÊNCIA - Educação Física: globalização e profissionalização. Florianópolis: UFSC, ano IX, n. 10, 1997.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Políticas de Estado e de educação superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência*. Piracicaba: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Currículo e movimento estudantil: a questão da auto-organização do coletivo político de estudantes frente aos desafios do currículo. *Caderno de Debates*. Pelotas: UFPel, v. 2, 1996.
- _____. *Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de Educação Física & Esportes no Nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE*, s.d. (Mimeo.).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação Física. Resolução CCEP, n. 393. Goiânia, 1995.
- VILARINHO NETO, Sissilia. *A organização do trabalho pedagógico no projeto "Movimentando a Cultura Corporal", no CAC/UFG: o trabalho como princípio articulador da teoria e da prática nos currículos de formação de professores de Educação Física*. 1998. Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da UFG para obtenção do grau de bacharel em Educação Física.