

---

## A RELAÇÃO ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DO CEFD-UFSM E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

### LA RELACIÓN ENTRE LA FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE CEFD-UFSM Y LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DEL CURSO

### THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL WORK OF TEACHERS CEFD-UFSM AND EDUCATIONAL PROJECTS OF COURSE

Maíra Lara Couto<sup>1</sup>

Maristela da Silva Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo investigou a relação entre a fundamentação do trabalho pedagógico dos professores do CEFD-UFSM e os Projetos Pedagógicos de Cursos de EF (PPC). Fundamentadas no método do Materialismo Histórico Dialético, foram realizadas entrevistas com professores sobre os PPC dos cursos. Concluímos que os professores do CEFD-UFSM não se baseiam nos PPC para fundamentarem sua prática pedagógica. Isto se torna preocupante já que em breve a Licenciatura Ampliada em EF estará em prática. Apesar disso, entendemos que o novo curso, sendo pauta transitória, na medida em que é expressão de reivindicações da base contribuirá com novos patamares de conhecimento.

**Palavras-chave:** Licenciatura Ampliada; Projeto Pedagógico de Curso; teoria do conhecimento; trabalho pedagógico.

**Resumen:** Este estudio investigó la relación entre fundamentos del trabajo pedagógico de docentes de CEFD-UFSM y los Proyectos Pedagógicos del Curso de EF (PPC). Bajo el método histórico dialéctico materialista, se hizo entrevistas con los profesores acerca de cursos de PPC. Se concluye que los maestros de CEFD-UFSM no están basados en PPC para fundamentar su enseñanza. Esto es preocupante, ya que pronto la Licenciatura Extensa en EF se pondrá en práctica. Sin embargo, creemos que el nuevo curso, siendo agenda de transición, como es una expresión de las demandas básicas contribuirá a nuevos niveles de conocimiento.

**Palabras clave:** Licenciatura extendida; Proyecto Pedagógico de Curso; teoría del conocimiento; trabajo pedagógico.

**Abstract:** This study investigated the relationship between the reasoning of the pedagogical work of teachers CEFD-UFSM and Pedagogical Project Courses EF (PPC). Grounded in historical materialism dialectic method, interviews with teachers about PPC courses were we held. We conclude that teachers CEFD-UFSM not based on PPC to substantiate their teaching. This is very worrying as soon the Extended Degree in EF will be in practices. Nevertheless, we believe that the new course, being transitional agenda, insofar as it is an expression of the basic claims will contribute to new heights of knowledge.

**Keywords:** Extended Degree; Pedagogical Project Course; theory of knowledge; pedagogical work.

#### *Introdução*

O Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD-UFSM) está, hoje, inserido em uma conjuntura de fragmentação. Isto porque, no plano da formação,

conforme o que se pôde constatar, os cursos de Licenciatura e Bacharelado foram pensados em prol de demandas do mercado (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014). Segundo relatos dos professores do Centro, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos atuais cursos foram construídos por comissões compostas por professores que se colocaram à disposição, sendo que os professores com proximidade à área biológica participaram da comissão do curso de Bacharelado, e professores das ciências humanas compuseram a comissão do curso de Licenciatura. Assim, na construção do PPC, a concepção de Educação Física já fica limitada. Além de ter sido um processo construído a “portas fechadas”, pois, segundo afirmação de alguns professores, o PPC do Bacharelado foi pensado no período de férias, durante apenas duas semanas, configurando-se, portanto, num processo totalmente burocratizado, sem debate e sem participação dos demais segmentos do CEFD (alunos e técnico-administrativos).

No contraponto deste contexto, os anos de 2010 e 2011 foram marcantes na história do CEFD-UFSM, expressando diversos avanços no campo da formação docente: a criação 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 resultado de muito estudo, debate e luta pela qualidade na formação, em que os trabalhos da Comissão de Reestruturação Curricular resultaram na sistematização da LA, faltando hoje a realização de mais uma etapa, ou seja, a objetivação da proposta no CEFD.

Este estudo foi pensado para contribuir para esta nova etapa da LA no CEFD-UFSM, no sentido de colaborar com seu desenvolvimento. A análise dos fatos nos fez repensar as possibilidades e limites dessa nova proposta ora em processo de formação. Se as conquistas da construção deste curso foram árduas, colocá-las em prática dentro de uma realidade fortemente contraditória, no atual momento histórico, vem a ser tão ou mais complexo.

Repensar a relação PPC e trabalho pedagógico dos professores é o tema que acreditamos ser importante debater no atual estágio da LA no CEFD-UFSM. Apesar de a formação unificada ainda não ser um fato concreto no Centro, acreditamos que, ao refletir sobre as contradições da sociedade capitalista, suas manifestações e mediações, podemos contribuir para este momento de apropriação e objetivação da proposta.

Na busca de contribuição para esta problemática, investigamos como vem se dando a relação entre os PPC (Bacharelado e Licenciatura) 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 expressas no projeto de LA (Teoria) no contexto do trabalho pedagógico (Prática), sendo necessária para isto a apropriação dessa teoria pelos professores

3.

Para tanto, analisamos os PPC dos cursos de graduação – Licenciatura e Bacharelado – do Centro, comparando-os com os discursos dos professores sobre tais documentos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada realizada com 13 professores que se dispuseram a participar do estudo. Para a análise dos elementos encontrados, utilizamos a categoria de conteúdo, “Teoria do Conhecimento” (KUENZER, 1998). Visualizar qual é a

teoria do conhecimento que embasa um PPC, como também verificar se o professor dela se apropria, e de que forma, torna-se essencial, uma vez que essa categoria, como veremos, torna-se mediadora entre o PCC e o trabalho pedagógico dos professores.

### *Educação e Trabalho Pedagógico*

Para além da espécie humana, o homem se diferencia dos animais irracionais por seu gênero humano, sendo o único ser capaz de realizar abstrações (ENGELS, 2000). Esta capacidade foi desenvolvida historicamente, estimulada pelas necessidades vitais frente aos obstáculos, com os quais o homem se deparou quando se relacionou com a natureza, modificando-a, a fim de que esta viesse a servir às suas necessidades. A esta relação de dominação da natureza pelo homem chamamos de trabalho. Para falar sobre esta categoria vamos nos basear em Lessa e Tonet (2008).

Para os autores, partindo de uma necessidade concreta, o homem interfere na natureza, adaptando-a às 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, e instiga-lhe o desenvolvimento biológico, intelectual e social. O processo de trabalho é um movimento dialético de necessidade social, de idealização, objetivação, e criação de nova necessidade, agora num patamar de conhecimento e possibilidade objetiva maior do que a anterior.

Apesar de o processo de trabalho ser fundamental na humanização do homem, ele 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 uma 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, à 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 a necessidades não materiais.

Mas o trabalho se mostra de duas formas, isto é, trabalho ontológico, o que apresentamos acima, e o trabalho em seu caráter histórico que, por meio das relações sociais de produção, no decorrer da história da humanidade, vem se caracterizando como algo desumanizador. Para apresentar esta face

histórica do trabalho, nós nos baseamos na obra de Karl Marx (1983), por ser um marco na formulação de uma análise da sociedade, pautada na produção social.

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

A relação que o trabalhador tinha com o produto do seu trabalho era qualitativamente superior antes da consolidação da sociedade capitalista. Na organização primitiva, o homem se apropriava totalmente do produto do seu trabalho. No escravismo, momento em que se consolidam duas classes sociais distintas (LESSA; TONET, 2008), o trabalhador se apropriava apenas de forma subjetiva do processo de trabalho, já que não usufruía de seu produto material. No feudalismo, o artesão detinha suas ferramentas, e isso possibilitava que ele controlasse seu tempo de trabalho e se apropriasse do seu produto, participando de todas as etapas da produção.

Com o desenvolvimento da manufatura, o trabalho começa a ser fragmentado também dentro da corporação, levando cada trabalhador a se especializar em uma etapa de produção que, apesar de ser ainda artesanal e ter instigado a criação de diversos instrumentos de trabalho, dá 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, em que cada trabalhador é dirigido a uma fase da produção. Desse modo, perde a noção de totalidade daquilo que produz e, sendo designado a realizar apenas uma etapa, fica restrito a uma atividade mecanizada da qual não se apropria nem objetiva nem subjetivamente do produto do seu trabalho.

Portanto, as duas principais dimensões do processo de trabalho, a prévia-ideação e a objetivação, antes pressupostos para a materialização do trabalho (LESSA; TONET, 2008), além de se manterem separadas entre trabalho intelectual e trabalho manual em geral, sendo que a divisão social do trabalho (MARX, 1983), na sociedade capitalista, divide-se também no processo de produção, fragmentando-o ainda mais.

Limitado a uma função no processo produtivo dividido socialmente, o trabalhador não tem conhecimento para intervir em outro setor a não ser o seu de origem, tampouco detém os meios de produção para produzir autonomamente, potencializando assim a divisão entre trabalho manual, exercido pelo trabalhador, e trabalho intelectual, efetuado pelo burguês dono dos meios de produção, engessando cada classe social a um papel específico na produção, e apropriando-se diferentemente de seu produto, enquanto o trabalho estiver subsumido pelo capital.

[...] 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. E, segundo Mészáros (2005), o trabalho em seu caráter histórico não é nada mais que a base da dinâmica do capital,

que reitera o processo de exploração, a favor do lucro, em detrimento da humanização do trabalhador. Hoje a lógica do capital passa por sua etapa mais desenvolvida, pois o sistema capitalista, expressão da contradição humana devida à crescente exploração do trabalhador em contraste com o grande grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Conforme Frigotto (2010, p. 33), 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 lhes confere a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais.

Inserida neste quadro de relações sociais econômicas que determinam e são determinadas, a educação, historicamente considerada, também vem 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 educando 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. Assim, a escola age de duas formas: uma para reproduzir a sociedade excludente na formação para as demandas do mundo do trabalho e outra na inculcação da ideologia burguesa nos trabalhadores. Entretanto, 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.

O trabalho pedagógico toma grande importância por estar inserido nesse movimento. Saviani (1987) afirma que o trabalho pedagógico<sup>4</sup> se fundamenta numa leitura da realidade que norteará ou a reprodução ou a compreensão/exposição das contradições sociais.

Apesar do caráter político que permeia o trabalho pedagógico, ele não é autônomo para 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 PPC, na disputa dos caminhos que este documento tomará.

### *A teoria do Conhecimento e o PCC: o Caso do CEFD-UFES*

No intuito de possibilitar maior autonomia para as instituições de educação, dentre outras normativas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 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 é condicionada a interesses de classe, este trabalho não tem o objetivo de discutir os ditames da lei nem as formas que o aparato estatal usa para reprimir este direito na prática, pois fugiríamos do foco de nosso estudo. Mas, ao contrário, apontaremos o papel que o PPC

cumpra na formação, entendendo que este norte está em permanente disputa de concepções e interesses de classe.

O PPC, portanto, abarca uma leitura da realidade regional e suas proposições para esta leitura. Expressa, de forma clara ou não, suas concepções de homem, educação, escola, sociedade e, a partir de tais concepções, e do 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, aí, uma “[...] 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, 2005 apud ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 130).

O PPC é o que sustenta e fundamenta o projeto tanto de profissional e de educação, quanto do homem e do mundo para o qual se deve formá-lo. 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, que atua a partir da concepção de seu papel na comunidade/sociedade e para a formação humana.

Entretanto, sabemos que, na materialidade, a relação teoria/prática se dá de uma forma diferente e contraditória, frente ao papel que justifica a existência do PPC. Por isso, entendemos que existem duas questões a serem relevadas: (1) a identidade do curso transcrita no PPC; e (2) a fundamentação do trabalho pedagógico dos professores. Conforme Freitas (1995), PPP<sup>5</sup> e trabalho pedagógico são dois níveis que se complementam, vindo a delimitar a Organização do Trabalho Pedagógico, este último envolvendo a totalidade da organização do trabalho na escola, para além da sala de aula, compreendendo esta como um elemento mediador entre a especificidade do trabalho pedagógico e as relações sociais.

Antecedendo a análise dos PPC, vemos que na UFSM existe um Projeto Político Pedagógico (PPP) geral para a universidade, que traz normativas para a construção dos PPC dos cursos. Constatamos que o PPP da UFSM aborda duas temáticas: uma que abrange os temas mais gerais da universidade, e outra que trata da construção e estruturação dos projetos dos cursos. Encontramos também uma comissão que tem o papel de acompanhar a construção dos PPC, a Comissão de Implantação e Acompanhamento dos PPC (CIAPPC).

Na análise do PPC do curso de Licenciatura do CEFD, pela concepção de educação que busca o desenvolvimento de habilidades e competências, alicerçada na “pedagogia das competências” de Philippe Perrenoud, pode-se concluir que a teoria do conhecimento adotada tem matriz pós-moderna. Além disso, o hibridismo epistemológico característico desta teoria, em que o documento por vezes se pauta, ressalta a cultura corporal em alguns momentos, mas em outros cita o movimento humano como objeto de estudo da EF. Em alguns trechos apresenta uma concepção histórico-crítica de educação e a

preocupação com a “diminuição das desigualdades e minimização de contradições”, posições que a nosso ver são contraditórias porque próprias da pós-modernidade, que abre mão das meta-narrativas, acreditando que é impossível e opressor existir um consenso que se limite a uma teoria (FREITAS, 2005): “O que se propõe é o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem e a aceitação [de] que todo consenso deve ser local.” (FREITAS, 2005, p. 9).

Já no curso de Bacharelado não conseguimos identificar claramente uma teoria de conhecimento. Isto seria a expressão do esvaziamento teórico que tal proposta de formação traz, em que o licenciado daria conta da reflexão e o bacharel seria o profissional dotado do conhecimento técnico-instrumental necessário para atender às demandas do mercado informal (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014).

No âmbito da teoria de conhecimento, acreditamos que, no projeto que irá nortear a formação, a inexistência de concepções para homem, sociedade, universidade e EF configura-se próxima à teoria positivista. Conforme Löwy (1994), no positivismo, a relação entre sujeito e objeto de estudo se dá de forma objetiva, sem considerar ideologias, isolando o objeto das relações com os fenômenos exteriores. A caracterização da teoria positivista está afim com o que encontramos no PPC do bacharelado, ou seja, a neutralidade frente às concepções para além da área de atuação.

Já nas entrevistas, um crucial fator com o qual nos deparamos foi a falta de clareza no conceito de “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 significa “teoria do conhecimento”, teoria esta que deveria guiar suas posições políticas e epistemológicas na universidade.

Referente à teoria do conhecimento que embasa o PPC da Licenciatura, 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.

Analisando as respostas dos professores e relacionando com o que consta no PPC, podemos dizer que, dentre os treze docentes da Licenciatura entrevistados, seis não têm conhecimento das teorias do PPC, sendo que uns afirmaram não ter conhecimento e outros apresentaram em suas falas uma concepção distante daquilo que o PPC propõe.

Quanto às respostas sobre o curso de Bacharelado, em sua maioria, expressaram-se sobre a falta de identidade do curso; dois discursos afirmaram que o curso apresenta uma base de múltiplas teorias, e uma resposta diz que ele se aproxima do positivismo. Se levarmos em conta a falta de clareza da base teórica do grupo de docentes, entendemos que as respostas não poderiam ser diferentes, pois na análise documental identificamos esta falha na base teórica, em que a falta de posicionamento político-ideológico induz a se caracterizar o curso dentro da teoria positivista, isto é, pautado na instrumentalização para o mercado de trabalho.

Frente a este quadro, apenas um professor afirmou fundamentar-se 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 têm conhecimento da base epistemológica na qual deveriam fundamentar seu trabalho pedagógico. Resulta disso o distanciamento entre a teoria desenvolvida nos PPC e o trabalho pedagógico dos professores.

Mesmo não estando de acordo com a base epistemológica dos atuais cursos de graduação em EF da UFSM, firmamos a necessidade de que o corpo docente esteja coeso no sentido de formar professores segundo o que aponta o PPC, desde que este esteja claro e seja construído no âmbito coletivo. Para além deste quadro de descompasso na formação nos atuais cursos, o que se torna ainda mais preocupante é como se realizará a relação dos professores com o curso que está em processo de construção.

No intuito de mais bem entender o que representa este novo curso, traremos um breve histórico de sua construção, já que seus avanços partem dos modos como foi construído.

### *Licenciatura Ampliada: uma pauta transitória*

O Centro, com esta iniciativa, dá um salto qualitativo na construção de um curso coeso que aponta claramente um norte para a formação em EF. Este processo se inicia, segundo o documento sistematizado pela Comissão de Reestruturação (2010), a partir da construção de uma comissão para analisar os problemas existentes nos cursos do CEFD-UFSM. Esta comissão conclui que mais de 50% das disciplinas dos cursos de Educação Física do Centro são equivalentes. Diante disso, o Centro interrompe suas atividades para, durante três dias, entre alunos, professores e corpo técnico-administrativo discutir a formação. Ao final desse tempo, os três segmentos decidem que o CEFD-UFSM deveria ter formação unificada em Educação Física, e que esta formação deveria ser em Licenciatura e de Caráter Ampliado (LA). 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 juntar sugestões à proposta.

Também, no âmbito epistemológico, vemos um grande avanço neste novo curso, pois ele traz coerência ao seguir uma linha teórica, expressada na forma de conceitos fundamentais do Materialismo Histórico Dialético. Embasada numa análise da sociedade atual, a proposta de LA apresenta uma concepção de mundo situada na luta de classes, entende o homem como ser histórico e, neste quadro, defende a Educação Física enquanto sendo prática pedagógica que tem como objeto de estudo a cultura corporal. Além da sua coerência interna, o avanço desta proposta se efetiva também no posicionamento, em que há a defesa de um projeto histórico para os trabalhadores, vindo a criticar a fundamentação teórica que embasa o curso de Licenciatura vigente, mostrando o que significa, no âmbito social, uma formação pautada na pedagogia das competências.

A proposta também deixa claro quais objetivos tem para com a formação, tanto na especificidade da área quanto na formação humana. Inseridos nisso, propõe-se 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 realiza através dos conhecimentos ampliados, dos identificadores da área, e de aprofundamento, tendo, como centro articulador, o trabalho como princípio educativo. Este curso, embasado na proposta formulada pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e na Minuta do Movimento Estudantil de Educação Física, se nutre das especificidades do CEFD-UFSM 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, o modo como se desenvolverá na prática este curso, situado numa conjuntura em que os professores ainda não mantêm relação com o PPC para fundamentar sua prática, neste momento é a questão crucial que alimenta nossas preocupações.

### *Considerações Finais*

Por meio da análise dos PPC e das entrevistas, podemos desenvolver a compreensão da relação do trabalho pedagógico dos professores com o PPC em três pontos: (1) o PPC de EF em Licenciatura e Bacharelado do CEFD-UFSM tem uma base epistemológica que não aparece de forma clara e objetiva (principalmente no curso de Bacharelado); (2) os professores não têm clareza sobre o conteúdo do documento que deveria orientar sua prática; (3) o resultado é uma formação sem foco, como citado por professores nas entrevistas.

Constatamos, portanto, que o PPC não vem sendo utilizado como o norteador da formação. Esta síntese, no entanto, não intenta culpabilizar o professor por desconsiderar este documento. Sabemos que a realidade da educação pública, dentre ela a educação superior, vem sendo de sobrecarga dos professores, através da expansão das universidades sem a devida infraestrutura, e ainda somada à lógica produtivista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (FREITAS, 2005), que impõe a prática da sociedade capitalista de exploração do trabalho.

Situados nesta etapa histórica, como poderíamos formar, emancipatoriamente, sujeitos inseridos nesta sociedade excludente? Sabemos que a educação, apesar de ser um campo de disputa entre classes, reproduz o sistema vigente que é hegemônico na correlação de forças. Estamos de 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 a contradição como fundo, já que dentro dessa sociedade se encontram os germens de uma nova organização social – a sociedade socialista. Estas contradições elevam nossas possibilidades a patamares mais avançados, na medida em que, nesses momentos, é que se potencializa a disputa de classe.

A sobreposição do capital sobre a vida do homem é uma construção histórica, e que não será superada imediatamente; não importando o grau de contradição sob qual essa sociedade se encontre, é preciso desconstruir a soberania do capital.

Estamos de acordo com Trotsky (2008) ao compreender que é necessário inserirmo-nos nas contradições da sociedade regida pelo capital, pegando cada pauta emergente, por mínima que seja, para fazer a correlação com a totalidade, ampliando cada vez mais esta pauta no sentido de se chegar à compreensão das relações que elas tomam com o universal, colocando a necessidade de superação da atual sociedade. Estas pautas, que se denominam transitórias (TROTSKY, 2008), teriam o papel de ligar as necessidades mais emergentes da classe com a construção da sociedade em que se conseguiria, de fato, superar a problemática encontrada hoje, que vai de encontro à falsa possibilidade de humanização do capital.

Por sabermos que a LA é um grande avanço, não só para a área da Educação Física, mas também para a formação humana em geral, 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 de uma sociedade socialista – é que nos atrevemos a situar e afirmar que a contribuição da LA se dará nos marcos de uma pauta transitória aos moldes do que Trotsky (2008) defende. Ou seja, acreditamos que os avanços deste curso proporcionarão uma formação mais crítica, importante para compreensão e inserção nesta realidade contraditória e, a partir daí, ser possível construir pautas transitórias ainda mais enriquecidas, política e ideologicamente, no horizonte de uma mudança nas bases da sociedade.

### **Referências:**

- ALBUQUERQUE, J. de O.; CASAGRANDE, N. Projeto Político Pedagógico. In: ESCOBAR, M. O.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z. (Orgs.). *Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo*. Salvador: MEC, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. *Proposta de Reestruturação Curricular para os cursos de Educação Física CEFD-UFSM – Licenciatura Plena de caráter Ampliado*. UFSM: Santa Maria (RS), 2010.
- ENGELS, F. *Dialética da natureza*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Uma pós-modernidade da libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1992.

- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SANTA MARIA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física Bacharelado*. Santa Maria: UFSM, UFSM, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura*. Santa Maria: UFSM, 2005.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOUZA, M. da S.; COUTO, M. L.; MARIN, E. C. A Relação entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais na Formação em Educação Física do CEFD-UFSM. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/21520/16396>>. Acesso em 25 abr. 2014.
- TROTSKY, L. *O programa de transição para a revolução socialista*. (Tradução de Elizabeth Marie e Luiz Gustavo Soares). 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.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria*. Disponível em: <[www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)> Acesso em: 17 ago. 2013.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. p.11-35.

---

### Notas:

- <sup>1</sup> Mestranda em Educação Física do Programa de Pós-Graduação do CEFD-UFSM e professora do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: [mairalaracouto@gmail.com](mailto:mairalaracouto@gmail.com).
- <sup>2</sup> Professora Associada do CEFD/UFSM, professora do Programa de Pós-Graduação do CEFD/UFSM. Coordenadora da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF). E-mail: [souzamaris@bol.com.br](mailto:souzamaris@bol.com.br).
- <sup>3</sup> Com isso não estamos dicotomizando a relação entre Teoria e Prática, mas apenas querendo expressar que o momento de elaboração do PPC da LA foi de abstrações que partiram do concreto (contexto de formação do CEFD) e que agora precisa voltar a este enquanto *práxis*.
- <sup>4</sup> Apesar de Saviani (1987) utilizar o termo “prática pedagógica” para se referir à prática social do professor, ao nos basearmos em sua obra optamos por inserir a nomenclatura “trabalho pedagógico” (FREITAS, 1995), por entender que este consegue referenciar de forma mais clara a dimensão que entendemos ter essa prática social.
- <sup>5</sup> O autor usa a expressão Projeto Político Pedagógico (PPP).

Recebido em: 05/2014

Publicado em: 12/2014.