POLÍTICA DE REFORMA EDUCACIONAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA

Emerson Duarte Monte – UFPA
emersonmonte21@yahoo.com.br
Vera Lucia Jacob Chaves – UFPA (Co-autora)
vjacob@uol.com.br

As políticas de ajustes estruturais implementadas, no Brasil, fundamentalmente na década de 90 e que vem se desenvolvendo até o mandato do atual governo, são constituintes do processo de reestruturação produtiva encabeçada pelos países do centro do capitalismo e que, tardiamente, é impulsionado na periferia do capitalismo, processo esse conhecido também por acumulação flexível (NOZAKI, 2003).

Essa flexibilização surge para tentar contornar a crise que o capital sofreu com a sua antiga forma de organização da produção, em que o *Estado do Bem-Estar Social* tinha como política a garantia de direitos a todos, entre eles a educação em todos os seus níveis. De forma que, a partir do final de década de 70, a caracterização que era realizada sobre esse Estado afirmava que o mesmo não servia mais para organizar a vida, se gastava muito no âmbito social e isso seria um desperdício de recurso, tese essa defendida por Hayek e Friedman (CHAVES, 2006).

A política de reformas estruturais, na qual a reforma da educação é o centro de investigação, mas que as reformas previdenciária e trabalhista também estão contribuindo para a precarização do trabalho docente, aponta para a retirada dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora de maneira abrupta, direcionadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (CHAVES, ibid; LEHER, 1999, 2005; LIMA, 2004; NOZAKI, ibid; SIQUEIRA, 2004; TAFFAREL, 1999), que orientam, em seus documentos, para a reestruturação da educação nos países da periferia do capitalismo.

O aprofundamento da precarização do trabalho docente é visualizado, fundamentalmente, em dois patamares. Oliveira & Melo (2005) apontam como prioridades das mobilizações docentes os fatores salariais e profissionais, dentro de um conjunto de nove elementos, sendo: salarial; profissional; previdenciária; assistencial; relações de trabalho; condições de trabalho; relações sindicais; gestão escolar e; política educacional.

Constituindo como central esses dois elementos no processo de precarização do trabalho docente, em virtude dos arrochos salariais, das tentativas de retiradas de direitos como o 13° salário, as férias, entre outros, dos pagamentos retidos ou descontados em função de greves e paralisações, quando tratamos da questão salarial e a ausência de estímulo à carreira docente, a ausência ou debilidades nos planos de cargos e salários e pisos salariais no que se refere às questões profissionais.

Nesse contexto as pesquisas que são realizadas caminham em dois sentidos: na profissionalização e na proletarização docente. Sobre a proletarização Wenzel afirma que ela é

> (...) a destruição do produtor individual, do sistema artesanal de produção, e a constituição do trabalhador coletivo. A constituição do trabalhador coletivo implica na perda do controle do processo produtivo por parte do trabalhador individual, que constitui, por sua vez, o processo de sua desqualificação (...) (1991, p. 4).

A desqualificação, fruto da coletivização da produção e afastamento do docente da obra final, reconhecida como o processo de perda de controle e autonomia por parte do trabalhador, com a conseqüente deterioração do interesse e da satisfação no trabalho, contribui para o alavancamento da proletarização docente na educação superior, fundamentalmente.

No sentido oposto à tese da proletarização docente, se torna necessário explicar a profissionalização docente, entendida como

> (...) condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação,

> vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral (OLIVEIRA, 2004, p. 1133)

Portanto, o quadro instalado nas universidades públicas – ausência de políticas de valorização docente, sucateamento das instalações universitárias, desvalorização salarial – e do crescente fortalecimento e investimento, por parte do governo federal, nas instituições privadas aprofundam a precarização do trabalho docente e sua conseqüente proletarização, tendo que, para o docente garantir a sua sobrevivência, possuir diversos empregos, em instituições privadas e públicas, submetendo-se a toda forma de limitação e coerção, não possibilitando realizar um trabalho qualificado na instituição pública – tanto por falta de investimentos quanto pela ausência de qualificação para isso – e na instituição privada.

Regulação e Trabalho Docente

A proposta de pesquisa em voga insere-se entre aquelas que buscam estudar a relação entre as reformas educacionais e a precarização do trabalho docente, em especial, do quadro de docentes do Curso de Educação Física (CEDF) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Questiona-se se a reestruturação das condições de oferecimento do CEDF/UEPA traz consigo possibilidades de essência para a superação da precarização do trabalho docente perspectivando uma educação para além do capital ou se insere na ação regulatória das políticas de reforma educacional que atendem a processos mais amplos de reestruturação produtiva e aprofundamento da precarização do trabalho docente na direção da proletarização docente?

Nesse sentido, recorre-se à história do curso e depara-se com o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP), aprovado em 1999 após amplo processo de elaboração, incentivado pelo reordenamento legal que provinha, fundamentalmente, da promulgação da Lei n. 9394/96, onde em seu parágrafo 1° do artigo 9° prevê a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE) para normatizar e supervisionar a estrutura educacional no Brasil. A elaboração do PPP do CEDF possibilitou realizar uma avaliação das condições de oferecimento do

curso, a partir de pesquisa, via questionários semi-estruturados, com os discentes, docentes e técnico-administrativos. Constatando-se que existia, naquele período:

> (...) falta de capacitação de pessoal, captação insuficiente de recursos financeiros para otimizar a estrutura da UEPA quanto a manutenção e conservação do patrimônio, bem como fomento à pesquisa e extensão (CEDF, 1999, p. 13).

A partir dessa caracterização do curso o projeto propõe, na perspectiva de superar essas dificuldades relativas ao trabalho docente, a necessidade de a instituição promover formação continuada, não somente através de programas de pós-graduação, mas organizando espaços que possibilitem a formação dos docentes de forma coletiva, assim como a criação de grupos de pesquisa. Vislumbrando, com isso, a criação de

> (...) um curso emancipatório no sentido de eximir os signos, alienantes e reprodutores impregnados no curso da história, contribuindo para a formação de um sujeito que faz parte dessa história, mas que tenha possibilidades de analisá-la (CEDF, 1999, p. 9).

No entanto, o resultado da avaliação realizada pela Comissão de Especialistas Estadual em Educação Física no período de setembro de 2003, constatou que pouco se avançou em relação às condições de trabalho docente, pois, apesar de o curso possuir, àquele momento, mais de 50% dos docentes com títulos em nível de pós-graduação stricto sensu (cabendo aqui salientar que a grande maioria em nível de mestrado), a relação da produção científica não caminhava na mesma proporção, ocorrendo o oposto, conforme a comissão "a maioria do grupo encerrou sua produtividade acadêmica com a dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado" (GUEDES & NINA, 2005, p. 143), indo ao encontro de uma terceira categoria para análise da precarização do trabalho docente, definida por Oliveira & Melo (2005) como "Condições de Trabalho", constituindo os elementos materiais para o desenvolvimento das atividades docentes, entre elas a pesquisa.

A esse fato a comissão relacionou com a política salarial empregado pela UEPA aos docentes:

> Grande parte das críticas formuladas pela Comissão sobre questões referentes à baixa produtividade acadêmica é justificada pelo descontentamento com as políticas salarial, de apoio docente, entre outras. Este cenário coloca os docentes diante da inevitável situação de assumir outras responsabilidades profissionais para a complementação da renda familiar (GUEDES & NINA, 2005, p. 151).

Gerando, com isso, o baixo número de projetos de pesquisa e extensão elaborados pelos docentes do CEDF, aprofundado pelas condições em que se encontra a Biblioteca do campus, com duas assinaturas de periódicos atualizadas e deficiente em termos de atualização do acervo bibliográfico em diversas áreas vinculadas ao curso (GUEDES & NINA, 2005).

É nesse contexto de crítica, que desde 2006, o CEDF/UEPA atravessa amplo processo de reestruturação das condições de oferecimento do curso (desencadeado pela promulgação das novas diretrizes curriculares para a área – Resolução CNE/CES n.° 07/04), em que a partir de debates, discussões, consulta a especialistas na área é que foram construídas novas bases conceituas de reorientação da formação de professores nesse espaço. Alvo de um denso processo de avaliação pela comissão de re-estruturação do curso, mas que não se teve a publicação dessa avaliação, ficando apenas como suporte para a elaboração do novo projeto. Constatou-se a existência de 46 docentes, no curso de Belém que é o recorte espacial, divididos em: 4 doutores, 30 mestres e 12 especialistas. Assim como o tempo do vínculo empregatício com a instituição, se verificando que, apesar de 63% dos docentes possuírem mais de 10 anos na instituição o quantitativo de projetos de pesquisa e extensão aprovados nos editais da UEPA no período a partir de 2005 são incipientes: projetos de extensão – 2006 / 5, 2007 / 4; projetos de pesquisa – 2005 / 2, 2006 / 2. Sendo que os projetos de pesquisa se concentram em apenas dois docentes. Aqui podemos identificar que se trata das condições de trabalho, em não incentivar os docentes na construção de projetos, para aumentar a relação da Universidade com a sociedade, para manter um nível de produção científica satisfatório no âmbito local, mas que, também, pode ser

reconhecido a partir da "Política Educacional", especificamente a respeito do financiamento da educação pública, e dos recursos destinados à pesquisa e extensão na universidade (OLIVEIRA & MELO, 2005).

Apesar de constatar as problemáticas em relação aos docentes não se explicita políticas suficientes para a sua superação. Mesmo o processo de reestruturação do curso de Educação Física possibilitar a avaliação do curso e a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que se propõe a superar as contradições existentes entre formação profissional e qualidade de ensino, no âmbito pedagógico, a questão docente pouco é tratada.

Compreendendo a nova relação entre Estado e Educação

Parte-se da análise de que se vive em um momento de acirramento da crise do modo de produção capitalista, mas não apenas mais uma crise cíclica e sim "uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital" (MÉSZÁROS, 2000, p. 7). Pode-se identificar diversos fatores que atestam esse período, em escala planetária: os grandes conflitos bélicos entre nações; a exaustão das fontes energética, problemas ecológicos e profunda destruição do meio ambiente; globalização de relações econômicas baseadas na super exploração da mais-valia; endividamento externo, gerado pela especulação e negócio espúrios da elite e governos autoritários; destruição do mundo do trabalho assalariado, entre outros (TAFFAREL, 2005). Enfim, constata-se que o sistema atual de organizar a vida em sociedade está em franca decomposição e que, para se recompor e continuar sua expansão, precisará acentuar a barbárie, sendo assim, é hora de reconhecer possibilidades de essência para interferir e modificar o curso desta história, em busca de um novo horizonte para a humanidade.

Nessa perspectiva concorda-se com Mészáros (2005, p. 27) quando este se refere sobre qual caminho deve ser realizado para se vislumbrar uma mudança real na educação e afirma que "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa", de forma que se torna condição primordial para superar, no plano material, a debilidade que vive o processo educacional rompendo com a lógica do capital.

Mas o caminho que deve ser percorrido na construção de uma educação para além do capital pressupõe uma análise profunda das políticas de reformas

estruturais, e especificamente, da reforma educacional. Entendendo que essa ferramenta, utilizada pelo capital, tem a única finalidade em manter os lucros e a dinâmica que o neoliberalismo tem dado, também, à educação: mercadoria com um determinado valor de troca.

E quando se analisa o movimento gerado desde o início do primeiro mandato do Governo Lula, declaradamente, se tem uma privatização paulatina da educação superior, atendendo às indicações do Banco Mundial quando este afirma que "no setor de ensino superior, há espaço para sinergias com a IFC[1], por meio de seu possível apoio ao maior acesso às universidades privadas" (BM, 2003, p. 79-80). Assim como das deliberações feitas pela OMC sobre os serviços, incluindo nesta categoria a educação, transformando-a, definitivamente, em mercadoria, passível de financiamento externo, não importando a diferenciação entre pública e privada (SIQUEIRA, 2003).

Em conseqüência dessa política a formação no ensino superior público e privado tem apresentado fragilidades imensas, tendo como principal fator para essa fragilidade as reorientações para o trabalho docente, entre elas: ataque à política salarial, reduzindo o salário base e aumentando o quantitativo de gratificações; redução dos investimentos em pesquisa e extensão; aumento da política de financiamento privado para pesquisas nas universidades públicas através da aprovação da Lei n. 10.973/04; aprovação de um sistema de avaliação (SINAES – Lei n. 10.861/04) que atua sobre a lógica das competências e habilidades; política de recuperação das universidades privadas através do PROUNI (Lei n. 11.096/05); avanço das Fundações de Apoio, terceirizando os quadros docente e técnico-administrativo; entre outras.

De maneira que a temática "trabalho docente" se torna, hoje, uma categoria de análise a ser profundamente investigada, impulsionada pela criação da Rede ESTADRO, em 1999, a partir da articulação entre pesquisadores que se organizavam em torno do GT "Educação, Trabalho e Exclusão Social" do CLACSO e, posteriormente, no GT "Movimentos Sociais, Política e Educação".

Dessa forma, a investida tem grande relevância acadêmico-científica, já que se dirige a aprofundar os estudos nessa temática, justificada, também, pela especificidade de uma Universidade Estadual que, somente depois de 10 anos de criação, viveu um processo de greve (relações sindicais), em 2004 e 2005,

[1] Corporação Financeira Internacional.

justificada pelas condições de trabalho que ela apresentava e ainda apresenta, contendo na pauta de reivindicação docente a reestruturação do plano de cargos e salários, o reajuste salarial em 53,56% (cabe aqui salientar que a essa época a UEPA mantinha docentes com salário base no valor de R$ 240,00), concurso público para a capital e o interior para reduzir o quantitativo de docentes *prestadores de serviços e substitutos* que somavam pouco mais de 50% do total, reforma das instalações dos laboratórios e bibliotecas, entre outras (MENDES, 2004), estando nítido o grau de sucateamento que a UEPA atravessava e que se mantêm em grande medida.

Assim como na necessidade de investigar um dos elementos avaliados pela comissão de reestruturação das condições de oferecimento do CEDF/UEPA, e que, apesar de se ter elaborado um projeto que se propõe a superar as contradições na formação de professores de educação física, sabe-se que, constituído como hipótese de pesquisa, pela rápida caracterização das condições de trabalho docente na UEPA, se torna insustentável a concretização desse projeto sem uma mudança radical na política investida aos docentes, desde questões salariais até a formação continuada. Mas, é necessário termos uma análise profunda desse quadro, para isso é condição primordial investigar em que patamar se encontra essa precarização e propor superações para cada problema identificado, com a perspectiva de contribuir na construção de uma universidade que atenda às reais necessidades da classe trabalhadora, que tenha qualidade na sua estrutura física, docente e política de formação.

Os caminhos da investigação

Para subsidiar a elaboração acadêmica, no que tange ao debate sobre a crise do capital, utilizar-se-á da produção de Mészáros (2000, 2003) e Frigotto (1995) como suporte para a sua explicação. A esse respeito ambos são categóricos quando afirmam que o capital não vive hoje uma simples crise, ou mais uma crise cíclica que em pouco tempo será contornada pelas políticas de reformas, mas pelo contrário, o capital passa por uma crise estrutural que possibilita grandes mudanças em dois caminhos: o aprofundamento da barbárie ou a organização do estado em um modelo de desenvolvimento qualitativamente superior ao capitalismo – o socialismo.

O processo de expansão do capital, conforme Mészáros (2000), foi realizado com a brutal devastação da natureza e do homem, por este fato se concebe ao sistema do capital uma limitação histórica, sendo inviável para o avanço da humanidade. Apesar de diversas tentativas de superação dessa limitação, ao longo do século XX, indo do Keynesianismo até o Estado intervencionista de tipo soviético, o sistema do capital não conseguiu superar as suas crises.

No desenvolvimento dessas diversas tentativas de superação da crise, as políticas reformistas têm contribuído para o aprofundamento da crise. O novo modelo de gerenciamento do estado – Estado Neoliberal –, iniciado em fins da década de 70, fundamentalmente pela Inglaterra e EUA, já apresenta seus resultados catastróficos. Sobre esse movimento Frigotto (1995, p. 66) diz que "na busca de suplantar a crise o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador".

Essa nova forma de organização do estado traz conseqüências danosas à classe trabalhadora. Ricardo Antunes (1999) caracteriza quatro ataques provenientes das políticas neoliberais: A. a *privatização* de praticamente tudo que havia sido mantido sobre controle estatal no período trabalhista; B. a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal; C. o desenvolvimento de uma legislação *fortemente desregulamentadora* das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; D. a organização de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical e operária, visando destruir desde a forte base fabril, dos delegados sindicais nas empresas, até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expressos, por exemplo, nas negociações coletivas.

Em meio a essas políticas de reformas, termos as específicas para a reestruturação da educação. A análise de Taffarel (1999) sobre o "assalto às consciências e o amoldamento subjetivo" que é gerado pela reforma educacional desde o governo de FHC, se mantendo e aprofundando no governo de Lula. A autora alerta que em 1996 o MEC enviou ao Congresso uma proposta de emenda constitucional para implementar a sua concepção de autonomia universitária, que tinha como principal objetivo "consagrar o processo de privatização interna das instituições federais de ensino superior (IFES), descomprometendo gradualmente o Estado com o seu financiamento" (p. 571).

Conseguindo extrair do documento do Banco Mundial a sua real intenção para a educação brasileira, consistindo em diversificar os tipos de instituições, propondo instituições não-universitárias, diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino e a adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (TAFFAREL, 1999).

Ainda sobre as reformas e a intervenção do Banco Mundial no direcionamento das mesmas, Leher (1999, p. 29) apresenta importante contribuição ao caracterizar a atenção que hoje é dada pelo banco à educação, e diz que

> (...) o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para "manejar" as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos "homens de negócios" e pelos estrategistas políticos.

De maneira que as reformas realizadas na educação e, especificamente, na educação superior têm contribuindo para o agravamento do processo de proletarização docente, defendido por Oliveira (2004) e Chaves (2006), constituindo o referencial para a temática.

A perda da autonomia dos docentes é identifica por Oliveira (2004) como uma das ações que a reforma educacional traz para a nova organização do trabalho docente, sem perder de vista que a definição do trabalho docente está para além das atividades de sala de aula, ampliando-se para as atividades de pesquisa e extensão, de elaboração coletiva do currículo, de avaliação das atividades docentes e de gestão educacional.

Chaves (2006) fala sobre o movimento que é gerado pela lógica da produtividade na docência, desenvolvendo alto grau de competição entre docentes, materializando "a lógica da racionalidade capitalista adentrando o universo acadêmico, transformando o trabalho em mercadoria e subordinando-o ao capital produtivo" (p. 10).

Mas ainda vê a possibilidade de superar esse quadro, quando se depara com um movimento docente organizado em nível nacional, capaz de mobilizar um percentual considerável de docentes para lutar contra essas medidas impostas pelos organismos multilaterais e pelo governo Lula. É possível acreditar na tese da profissionalização docente, resgatando a autonomia docente, mas sem deixar de tecer críticas a uma profissionalização cunhada sob os preceitos funcionalistas, conforme alerta Oliveira (2004).

Nessa perspectiva, se pretende contribuir com esse árduo debate a partir de um caminho metodológico que se propõe não somente desvendar o movimento do fenômeno, mas em elaborar construtos qualificados para a reestruturação do CEDF/UEPA.

Ao longo da investigação, que se encontra em curso, buscar-se-á aproximação com o materialismo histórico-dialético, partindo do entendimento de Minayo (1996, p. 65) em que o "materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real". Por considerar que a opção por um aporte metodológico para a análise investigativa é precedente do posicionamento sobre a tríade colocada por Frigotto (1998, p. 26) quando remete a tal escolha "como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis".

O tipo de estudo empregado para conhecermos o movimento real do fenômeno será de caráter exploratório e descritivo. Objetivando conhecer profundamente a relação entre as reformas educacionais e a precarização do trabalho docente, a partir de uma pesquisa de tipo bibliográfica. Assim como a descrição da realidade do CEDF/UEPA, utilizando para isso a análise documental.

O estudo irá centrar-se no curso de Educação Física da UEPA, apesar de o curso estar interiorizado (Altamira, Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí), o foco será o curso localizado em Belém, contando hoje com 46 docentes na graduação e pós-graduação (stricto e lato sensu). A análise documental irá abranger:

1. Legislação referente à Política de Reforma Educacional a partir do ano de 2003.
2. Documentos da Universidade do Estado do Pará: Projeto Político-Pedagógico da Universidade, Plano de Cargos e Salários, Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), Programas de desenvolvimento de pesquisas formação continuada;

3. Documentos do Curso de Educação Física: Projeto Político-Pedagógico, Projeto de reforma do currículo do curso, Programas de desenvolvimento de pesquisas e formação continuada, Resultado da Avaliação Interna da Comissão de Reestruturação das Condições de Oferecimento do CEDF/UEPA.

Como instrumento de coleta de dados se utilizará a entrevista, com a finalidade de apreender a opinião da comunidade acadêmica envolvida no processo de reformulação desse curso, recolhendo dessa forma, informações por meio da fala desses atores sociais. Minayo (2000) coloca que se pode, através da fala dos informantes, obter dados que se referem diretamente ao indivíduo, como suas atitudes, valores e, principalmente, suas opiniões acerca do assunto pesquisado. A fala também pode dar a possibilidade de revelar condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e ainda, transmitir através de um porta-voz as representações de grupos determinados em condições histórica, sócio-econômicas e culturais específicas.

A partir dessa compreensão, optou-se por utilizar na pesquisa a entrevista semi-estruturada. Segundo Minayo (2000, p. 108), a entrevista semi-estruturada "combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador." Portanto, depreende-se que através das entrevistas se obterá informações ao nível mais profundo da realidade, e que só se consegue com a contribuição dos indivíduos envolvidos. Constituindo a amostra os 46 docentes do CEDF/UEPA Campus III – Belém.

A fonte bibliográfica estará presente na pesquisa, para dar um melhor suporte na caracterização do objeto de investigação, para apresentar os conceitos matriciais e por último, para circunscrever as categorias para a análise e discussão dos dados. Nesse caso essas fontes de dados merecerão atenção especial do pesquisador, pois será fulcral para organizar nossa temática.

Como categorias centrais se estará sinalizando o par dialético realidade/possibilidade, em que para Cheptulin (2004) realidade e possibilidade não coincidem. "Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que

existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias" (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

No que corresponde às possibilidades, utilizaremos duas formas de expressão, a saber: possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno**,** que para Cheptulin, correspondem:

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

A dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada e a segunda é uma realidade em potencial. Ora, se a possibilidade pode transformar-se em realidade, então: "(...) podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade" (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

A forma de análise dos dados será através da Análise de Conteúdo confiável "para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza" (TRIVIÑOS, 1987, p. 160), tal perspectiva compreende operacionalmente três momentos: 1. pré-análise; 2. descrição analítica e; 3. interpretação inferencial.

Apresenta-se, assim, a pesquisa em curso, partilhando da idéia de que o concreto pensado é sempre o produto final e provisório de uma pesquisa. Portanto, deve ser encarada de forma provisória e aproximada. Isto se refere ao fato de que as afirmações podem superar deduções prévias, assim como ser superadas por conclusões futuras.

BIBLIOGRAFIAS

ANTUNES, R. A "terceira via" de "Tory" Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. *In*: Revista **Outubro**, v. 3, p. 31-52, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo**: estratégia de assistência ao país 2004-2007**.** 09 dez. 2003. Disponível em: <www.obancomundial.org>. Acesso em: 12 ago. 2004.

CHAVES, V. L. J. Reforma do estado e privatização da universidade pública brasileira – conseqüências sobre o trabalho docente. *In*: Anais do **VI Seminário da REDESTRADO**, Rio de Janeiro, 2006.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física**. UEPA, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1987. p.70-90.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-34.

GUEDES, B. V; NINA, C. C. (Org.). **O olhar avaliativo da sociedade paraense:** avaliação externa dos cursos de graduação. Belém: IOEPA, 2005.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *In*: Revista **Outubro**, v. 3, p. 19-30, 1999.

_____. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *In*: Revista **ADUSP**, São Paulo, n. 34, maio, 2005.

LIMA, K. R. de S. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46.

MELO, S. D.; OLIVEIRA, D. A. **Conflito e resistência:** trabalho docente e manifestações sindicais. Disponível em: www.uel.br/.../gepal/segundogepal/DALILA%20ANDRADE%20OLIVEIRA%20&%20SAVANA%20DINIZ%20GOMES%20MELO.pdf. Acesso em: 14 abri. 07. 2005.

MENDES, E. Docentes vão ao CIG em passeata. **Diário do Pará**. Belém, Caderno Cidades, p. 6, 23 set. 2004.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. *In*: Revista **Outubro**, v. 4, p. 7-15, 2000.

_____. **O século XXI:** socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

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

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

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In*: Revista **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez, 2004.

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Reforma**

universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *In*: Anais do **XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 569-578, 1999.

_____. **Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de educação física & esporte**. Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2005.

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