



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BARBARA ARAÚJO DA SILVA

TRABALHO DOCENTE DE EGRESSOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - *CAMPUS* BELÉM

BELÉM-PA

2025

BARBARA ARAÚJO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE DE EGRESSOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - *CAMPUS* BELÉM**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – UFPA, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição dos Santos Costa.

BELÉM-PA

2025

BARBARA ARAÚJO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE DE EGRESSOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - *CAMPUS* BELÉM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto de Ciências da Educação - ICED, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 30 / 05 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Conceição dos Santos Costa (Orientadora)
(PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Wellington da Costa Pinheiro (Avaliador Interno)
(PPGED/ICED/UFPA)

Profª. Dra. Cássia Hack (Avaliadora Externa)
(PPGED/UNIFAP)

À Dona Rita Gomes da Silva Araújo, minha avó!
A quem me acompanhou na habilitação dos calouros/as, à senhora que sempre sonhou com o máximo de instrução para os seus netos, que foi obrigada pela necessidade da vida a trabalhar muito cedo e interrompeu os seus estudos, à senhora que construiu o sólido chão que levo comigo, o qual me ampara em momentos de queda, eu dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

*Eu sou o sonho dos meus pais
Que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares
Que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais
O lar é nesse abraço
A casa, detalhe
Onde plantamos paz
Se tem metade divide
Se tem o dobro convida
É assim que Deus vive nos mortais
É o primeiro diploma
A viagem
A nova porta que se abre
Da janela do carro o vento diz
Esteja atento aos milagres.
(Emicida)*

O trecho da música do Emicida consegue expressar o meu profundo sentimento de gratidão à minha família e à cada pessoa que nessa jornada me acolheu, me auxiliou, me apoiou e me fez lembrar que eu iria conseguir chegar ao final desse processo e ser mais! Para mim, os milagres divinos moram nessas pessoas, é assim que Deus se apresenta nesse plano.

Agradeço, principalmente, à minha avó Rita, à minha mãe Veruza, minha madrinha Valdirene e meus irmãos, Beatriz e Patric, que me ensinaram que nós somos o lugar de onde viemos, mas que escolhemos todo dia quem nos tornamos. Me deram oportunidades que nunca tiveram e me encorajam em cada meta que traço, a vocês todo o agradecimento possível.

Aos amigos/as de anos, que me acompanharam e assistiram eu sonhar e realizar o sonho da pós-graduação. Obrigado por me lembrarem da minha capacidade e força em momentos necessários, e por vibrarem nos pequenos avanços. Obrigado por acreditarem em mim!

Durante o período da pós-graduação tive a felicidade de conhecer companheiros/as que nas tarefas acadêmicas tiveram a solidariedade de compartilhar conhecimentos e auxiliar nas minhas dúvidas. Em especial, agradeço aos amigos/as do GEPEF, amigos/as que fiz nessa jornada, o apoio dado foi para além dos estudos e referências da literatura, o laço se estabeleceu na escuta atenta, na compreensão e nas boas conversas sobre os dilemas da pós e da vida.

À Karina Lira e ao Marcelo Santos, amigos/as que encontrei no deserto da pós-graduação. Agradeço pelo nosso encontro, pela nossa amizade e companheirismo! Me incentivaram e se alegraram comigo a cada etapa vencida.

Agradeço à Equipe de professores/as de Educação Física e do Fundamental 1 da Escola de Aplicação da UFPA, que me acolheram e auxiliaram nos desafios que surgiram (e surgem) na minha trajetória de professora egressa de EF.

Minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Conceição, Concita, que me acolheu e acreditou no meu potencial, e para além das orientações acadêmicas, é solidária nos processos da vida, acolhe e respeita o tempo concreto e possível do trabalho e da escrita. Muito obrigada!

Agradeço a minha banca avaliadora, Profa. Dra. Cássia Hack e Prof. Dr. Wellington Pinheiro por me doarem seu tempo e conhecimento acumulado para a construção dessa dissertação.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a configuração do trabalho docente em Educação Física de egressos/as da Universidade Federal do Pará - *Campus* Belém, sob o contexto das transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pela reestruturação produtiva do capital e pela intensificação das lógicas neoliberais e neoconservadoras (Antunes, 2020; Mészáros, 2009; Grespan, 2021). O trabalho e a formação estão situados dentro de uma lógica com base na competitividade, preceitos do mercado de trabalho, ataques à autonomia da Universidade pública, organização de um currículo utilitarista, que fortalecem órgãos que estão contra o trabalhador da Educação Física (EF). Consideramos as especificidades da Faculdade de Educação Física/UFPA *campus* Belém e do território em que a Faculdade está localizada, dessa forma para dar conta dos objetivos e questão problema do estudo proposto, lançamos mão da análise de uma série de regulamentos da UFPA e da Faculdade de Educação Física, além disso coletamos dados por meio de um questionário com questões abertas e fechadas on-line com 32 egressos/as e para aprofundamento, uma entrevista semiestruturada com 5 egressos/as. Realizamos uma aproximação ao método do materialismo histórico, uma vez que consideramos não ser possível analisar a realidade concreta à margem das relações de produção, do sistema opressor capitalista. O estudo revelou que a maioria dos/as egressos/as estão satisfeitos com a formação inicial que vivenciaram na UFPA- *campus* Belém/Guamá. Também apontaram descontentamento com alguns aspectos do Curso, tais como: infraestrutura, inadequação com o mercado de trabalho e a prevalência de disciplinas para a área escolar em comparação a área da saúde. O apostilamento da FEF UFPA foi/é uma resistência em defesa e valorização da formação integral e questiona as ingerências do Sistema CONFEF/CREF sobre o exercício profissional, este documento é uma estratégia de enfrentamento às limitações impostas pelo mercado e pelas normativas vigentes. Enfatizamos que a centralidade do trabalho em EF é a docência, por isso a denominação de professor/a de EF, negando os termos de “profissional de EF”, “educador físico” e outros, todos atrelados ao léxico capitalista, com o objetivo de empresariar os corpos, as práticas corporais e a educação. Destacamos que o debate sobre a formação inicial e atuação de egressos/as está relacionado também à análise ampla sobre as condições atuais das instituições públicas, quadro orçamentário, docentes, condições de trabalho e política de ciência e tecnologia, dentre outros, para todos/as da classe trabalhadora, aliada à construção de uma sociedade justa, igualitária, fraterna e autodeterminada.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação de professores/as; Educação Física; Egresso/a.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the configuration of teaching work in Physical Education of graduates from the Federal University of Pará - Belém Campus. The transformations in the world of work, driven by the productive restructuring of capital and the intensification of neoliberal and neoconservative logics (Antunes, 2020; Mészáros, 2009; Grespan, 2021), place work and education within a logic based on competitiveness, labor market precepts, the removal of public university autonomy, the organization of a utilitarian curriculum, and strengthen bodies that are against the Physical Education (PE) worker. We consider the specificities of the Faculty of Physical Education/UFGPA Belém campus and the territory in which the Faculty is located. Therefore, to achieve the proposed objective, we conducted an analysis of a series of regulations from UFGPA and the Faculty of Physical Education. Additionally, we applied an online questionnaire with open and closed questions to 32 graduates and, for further depth, a semi-structured interview with 5 graduates; we approached the method of historical materialism, as we believe it is not possible to analyze concrete reality outside the production relations of the capitalist oppressive system. The study reveals that the majority of graduates are satisfied with the initial training they experienced at UFGPA - Belém/Guamá campus. They also pointed out dissatisfaction with some aspects of the Course, elements that were also mentioned by those dissatisfied with the training, such as: infrastructure, inadequacy with the job market, and the prevalence of subjects for the school area compared to the health area. The request for apostilamento from FEF UFGPA advocates for the valorization of comprehensive education and questions the interferences of the CONFEF/CREF System on professional practice; this document is a strategy to confront the limitations imposed by the market and current regulations. We emphasize that the centrality of work in Physical Education (PE) is teaching, hence the designation of PE teacher, rejecting the terms "PE professional," "physical educator," and others, all tied to the capitalist lexicon, with the aim of commodifying bodies, physical practices, and education. We emphasize that the debate on the initial training and performance of graduates is also related to a broad analysis of the current conditions of public institutions, budgetary framework, faculty, working conditions, and science and technology policy, among others, for all members of the working class, allied with the construction of a just, egalitarian, fraternal, and self-determined society.

Keywords: Teaching work; Teacher training; Physical education; Graduates.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e percentual de cursos de educação física por organização acadêmica, grau e modalidade de ensino – 2022 – Brasil.....	52
Tabela 2 - Número e percentual dos cursos de educação física presenciais por estado da região Norte – 2022 – Brasil.....	57
Tabela 3 - Número dos cursos de educação física presenciais pela região Norte, estado do Pará e o município de Belém – 2022 – Brasil.....	58
Tabela 4 – Quantitativo de respostas do questionário sobre como os egressos/as consideram os conteúdos da formação inicial em relação aos campos de atuação.....	75
Tabela 5 – Áreas de atuação dos egressos/as participantes questionário.....	80
Tabela 6 – Concursos públicos, por ano, instituição, quantidade de vagas e remuneração.....	81

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EaD – Educação à Distância

EF – Educação Física

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FEF – Faculdade de Educação Física

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FORLIA – Fórum das Licenciaturas Ampliadas

GEPEF – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer

IES – Instituição de Educação Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI – Organizações Internacionais

PAE – Programa de Acompanhamento do Egresso

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Político Pedagógico

ProUni – Programa Universidade para Todos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO 2 – O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS REPERCUSSÕES NOS TERRITÓRIOS DAS AMAZÔNIAS	36
2.1 Sociedade do capital e os processos formativos e de trabalho docente.....	36
2.2 Ensino superior no Brasil e na Amazônia paraense	49
SEÇÃO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – <i>CAMPUS</i> BELÉM E SUAS INTERFACES COM OS CAMPOS DE TRABALHO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR.....	61
3.1 A Universidade Federal do Pará e o acompanhamento dos egressos/as	61
3.2 A Educação Física na Universidade Federal do Pará.....	67
3.3 A Formação Inicial em Educação Física da UFPA <i>campus</i> Belém a partir dos egressos/as	75
SEÇÃO 4 – A ATUAÇÃO E OS DILEMAS DOS EGRESSOS/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE	80
4.1 Os espaços que se materializa o trabalho docente em Educação Física.....	80
4.2 O apostilamento e a formação complementar em Educação Física: Ingerências e enfrentamentos do Sistema CONFEF/CREF	85
4.3 As condições de trabalho dos egressos/as de Educação Física da UFPA	89
SEÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	105

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

Este relatório de dissertação está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, à Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF/UFPA).

O estudo se debruça sobre o trabalho docente dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém/PA. Compreendemos a imbricação da formação inicial com o trabalho, uma vez que, os sujeitos investigados são recém-formados dessa etapa de formação e a esta precede o exercício do trabalho. Destacamos também o exercício do trabalho em EF em território Amazônico, com sua vasta e complexa relação sujeito-território, o que desenrola no enriquecimento da Cultura Corporal, com a qual trabalha o egresso/a da EF.

Problemática e problema de pesquisa

O/A jovem professor/a é um/a trabalhador/a no mundo do trabalho em EF, uma vez que os espaços para atuação são vastos, se atualizam e possibilitam novos caminhos. Visto isso, é insuficiente analisar o mundo do trabalho em EF à margem do mundo como ele é, isto é, do reordenamento mundial no âmbito social-econômico-político-cultural.

Ocorre, em escala global a reorganização das relações de produção, do processo produtivo, da organização do trabalho, o avanço do neoliberalismo aliado ao neoconservadorismo, a privatização desenfreada dos serviços básicos, intensificação da exploração da natureza, o uso da tecnologia e da informática transformando o modo de vida em todos os setores, exigindo dos sujeitos que vendem sua força de trabalho adaptações e novas competências.

Diferente do que anuncia o ideário liberal, o sistema capitalista não superou as relações opressoras do regime anterior, a sociedade escravocrata de outrora foi repaginada e serviu de base para a calcificação da estrutura social contemporânea. O antagonismo de classe está presente na história humana desde a decadência da propriedade comunal e ascensão da divisão de terras e da população em classes (Engels, 2004).

Compreendemos que duas classes protagonizam a disputa do nosso tempo, os burgueses e os proletários. Segundo Engels e Marx, tem-se:

Por “burgueses” entende-se aqui a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção da sociedade e exploradores do trabalho assalariado. “Proletariado” designa a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, despossuídos de meios de produção próprios, precisam vender sua força de trabalho para poder viver (Marx; Engels, p. 85, 2012).

E a classe dominante - burguesia - necessita transformar permanentemente as relações produtivas e sociais para manter sua posição. A exploração desenfreada dos recursos naturais, bem como das pessoas, provoca crises estruturais que precisam ser contornados estrategicamente, tais estratégias ocasionam posteriormente outras crises, caracterizando o caráter cíclico que esse sistema possui (Maués, 2003), isto é, o capital produz suas crises e na tentativa de reestruturar o processo produtivo para ampliar a margem de lucro e superar essa crise, produz outra crise.

Jorge Grespan (2021) aponta que o capital:

[...] engendra fenômenos cada vez mais incontroláveis, independentes da vontade humana, análogos às forças da natureza. As crises em particular, manifestam de modo objetivo a contradição inexorável do sistema capitalista e revestem-se de um caráter de fatalidade (Grespan, 2021, p. 75).

A cada crise surge um novo arranjo de base econômica, política e social que modifica em grande escala o campo do trabalho. Pelas mãos do capital, o trabalho gera por um lado, riqueza para a burguesia, por outro lado, alienação e exploração para a classe trabalhadora. Nesse sentido as revoluções industriais e a mais recente revolução tecnológica vem retirando o indivíduo da produção e substituindo por máquinas (Antunes, 2020) que operam sem descanso, sem mazela e sem reivindicações.

Mészáros (2009), colaborando com os autores supracitados, argumenta que a crise do sistema é endêmica, cumulativa, crônica e permanente. E que a partir da crise, a reestruturação produtiva do capital é marcada pelo desemprego estrutural, a destruição ambiental e as guerras permanentes.

Nesse cenário, a reestruturação produtiva do capital tende a eliminação do trabalho vivo em função da expansão do trabalho morto (Antunes, 2020)¹, a redução do número de sujeitos na produção ocasiona o aumento do desemprego estrutural, atingindo milhões de pessoas que na fase da acumulação flexível são submetidas à espera sem remuneração e quando há vagas disponíveis possuem condições cada vez mais precárias/insalubres.

¹ Sobre isso, Antunes (2020) indica que esse processo de substituição é a expansão das máquinas nos processos de trabalho, o que ocasiona a redução dos postos de trabalho para os seres humanos. Tendo como efeito o citado no corpo do texto.

Guimarães (2018) sinaliza o caráter regulador do Estado em meio às mudanças capitalistas. O Estado remodela suas funções econômico-sociais, se abstém de garantir políticas sociais remanejando-as para a esfera empresarial, dessa forma, o Estado permite o avanço da privatização, fortalecendo as medidas de mercado no serviço público.

Esse conjunto de elementos – a acumulação flexível, a manutenção do desemprego, o recuo do Estado na segurança social e na interferência na economia – formam o quadro neoliberal do capitalismo e sobre o neoliberalismo, Mafort (2022) analisa que:

As mudanças ocorridas nestes mais de 50 anos têm o Estado enquanto o principal garantidor de que as riquezas produzidas pelos trabalhadores e trabalhadoras sejam transferidas aos que menos precisam delas: os mais ricos. Cada vez mais, vemos o Estado ampliar seu caráter empresarial e repressivo, mobilizando suas forças armadas e militarizadas contra seu próprio povo, violentando e autorizando a violência que atinge principalmente o povo negro, a juventude, as mulheres e os sujeitos de diversidade sexual (Mafort, 2022, p. 27-28).

Essas novas configurações do mundo do trabalho exigem do sujeito que vende sua força de trabalho um novo conjunto de competências e habilidades para atuar no mercado. A reestruturação do capital cria novas necessidades e portanto, novas “oportunidades” de negócio, o *slogan do empreendedorismo* é a tendência da vez; esse slogan tende a estimular os sujeitos a abrir seu próprio negócio com argumentos ilusórios de ser seu próprio patrão, possuir horários flexíveis e aumentar a renda, mas o que se encobre são os subempregos, mais informalidade, o desemprego estrutural, dentre outros flagelos (Antunes, 2018).

No campo da EF, esse *slogan* se materializa nos campos de atuação não escolar, em detrimento das direções apontadas pelo capital nos mercados e na forma como os professores/as de EF vendem sua força de trabalho, na direção do individualismo, na lógica do “ser dono si”, na forma do *personal trainer*. Nesse sentido, D’Agostini e Titton (2015) apontam que:

Os ramos da saúde, da beleza, do lazer e entretenimento, mercados que mais se expandem no Brasil e que garantem o maior percentual de trabalho informal e precarizado, sobretudo para jovens em formação (também via estágios) e recém-formados; também apresentam uma perspectiva de desenvolvimento profissional individualista, funcional, com ênfase na estética fútil e no consumo do lazer, no hedonismo, características muito próprias da sociedade capitalista (D’Agostini e Titton, 2015, p. 143).

É importante pontuar que, o mundo do trabalho é composto pelo “confronto da relação entre capital e trabalho”, o que nos dá possibilidade de entender o trabalho para além das noções do mercado. Importante dizer que o mundo do trabalho não se opõe ao mercado de

trabalho, mas se trata de uma discussão mais profunda do campo, sobre as “relações de poder entre burgueses e trabalhadores na luta de classes, da relação da exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar na relação capital” (Nozaki, 2004, p. 170).

O trabalho em seu sentido ontológico é educativo, segundo Marx (1983) ao trabalhar o ser humano educa-se e o movimento de transformar a natureza para a subsistência é também o de transformar a si mesmo, lembrando que o trabalho humano não está fora da natureza, sendo limitado pelos recursos naturais finitos.

Bem distante dessa ideia, a lógica do capital impõe um caráter destrutivo ao trabalho, objetivando o acúmulo infinito de riqueza em um mundo de recursos finitos. E para ocorrer esse acúmulo é preciso que uma classe seja explorada pela outra, desse jeito, o trabalho assume a forma de mercadoria, compra e venda da força física, intelectual, psíquica daqueles que não possuem os meios e instrumentos de produção, a classe trabalhadora (Frigotto, 2010).

No Brasil, as mãos do capital vêm se materializando na retirada de direitos sociais da classe trabalhadora, desmantelando serviços básicos de acesso à energia, água, saúde, renda, cultura, esporte e lazer, saneamento básica, transporte e educação, dentre outros bem necessários para a dignidade humana de crianças, jovens, adultos e idosos.

Conforme o boletim conjuntural do DIEESE (dezembro de 2023) houve aumento da cesta básica em nove capitais, o quadro de mais de 8 milhões de brasileiros desempregados/as, além disso, aponta a urgência em colocar em pauta a agenda climática, visto as calamidades que ocorrem, como a enchente no Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024, e todas as mudanças climáticas que são negligenciadas no Brasil e no mundo (Boletim de junho de 2024).

Os dados que constam no boletim do DIEESE exemplificam a conjuntura do capital no movimento de precarizar a vida humana, limitando, por exemplo, o acesso a comida, a cesta básica, visto que o trabalhador/a possui remuneração para mínima subsistência, outra questão é a situação climática global, o qual assistimos os recursos finitos serem explorados de forma predatória.

Desse processo de reordenamentos atribuídos pelo sistema ao trabalho e as implicações nas condições objetivas da vida, a educação se torna peça indispensável para que seus objetivos sejam atingidos. Nesse campo, é preciso destacar o papel dos Organismos Internacionais² e dos Aparelhos Privados de Hegemonia³ que atuam como “capitães” na elaboração de diretrizes e orientações educacionais.

² Por Organismos Internacionais (OI) entendemos que são conjuntos de países-membros estabelecendo relações econômicas, políticas e sociais por meio de regras, medidas e ações, as quais uma vez estabelecidas todos os

O trabalho do professor/a nesse contexto é intensificado e precarizado, visto que as condições para desenvolvê-lo no atual estágio capitalista são adoecedoras, além disso, ao pensar no trabalho docente não há como não trazer para o debate a formação desses trabalhadores/as.

A relação entre trabalho e formação é imbricada, por isso, cabe destacar, que entendemos o trabalho docente como o fazer do cotidiano, envolve a prática pedagógica, a relação do dia-a-dia do ensino, corroborando com Oliveira (2010) que afirma:

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. [...] Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para (Oliveira, 2010, s/p).

Masson e Torriglia (2023, p. 4) define a tarefa de ser professor/a como “[...] entre outras ações, possibilitar que os/as estudantes realizem os processos de compreensão e apropriação dos diferentes graus do conhecimento e dos conteúdos escolhidos”. Envolvendo responsabilidade social com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, sem esquecer das contradições nesse processo contínuo em que aprendemos a ser professor/a.

Nesse estudo, a tarefa do ser professor/a está situado no Estado do Pará, historicamente na Amazônia Paraense, uma região com uma complexa e rica diversidade biosocioterritorial, formada por assentados(as), indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas (Oliveira; Hage, 2011), o povo da cidade e os demais do campo, integrantes da classe trabalhadora que fortalecem os territórios das Amazonas em busca da vida, da saúde, do trabalho, da educação, dentro outros bens necessários para conviver com os seus respectivos territórios.

Entende-se como “Amazônias”, no plural, pois a Amazônia não é uma região homogênea, mas sim um conjunto de regiões heterogêneas e contraditórias (Porto-Gonçalves, 2001). É a partir desse território que enunciamos e entendemos que essa característica plural das Amazonas

membros devem adotar (Silva, 2010). OI que atuam fortemente no campo da educação são o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, dentro outros.

³ Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) se trata de uma atribuição a instituições e/ou organizações burguesas que disputam a formação da opinião pública, sendo responsáveis por difundir valores, ideais e slogans da classe dominante (Hoeveler, 2020).

[...] que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região (Hage, 2005, p. 61).

É nesse território, com toda a sua diversidade, que os egressos/as em EF são formados e vão atuar. É nas escolas, nos espaços de lazer, de esporte, de saúde, das ilhas, dos assentamentos, dos quilombos, das periferias, demais áreas urbanas e dos campos que o fazer docente será realizado, é da particularidade desse território e desses povos que ocupam esses espaços e a universidade, que engendra esse estudo.

No estudo de Lopes (2019) consideraram como egresso/a o sujeito formado/a no mínimo 3 anos, pressupondo que dessa forma estariam mais imersos na prática profissional da docência, o que, em tese, poderia proporcionar uma visão mais ampla sobre a formação.

A partir disso, compreendemos que o egresso/a é um sujeito histórico de todos os campos de conhecimento e atuação para o exercício da profissão – docência em que se formou, em especial nesse estudo, do campo da EF. O/A egresso/a está situado em momento ímpar da vida profissional, visto que, a recém-saída da formação inicial, com as várias experiências teóricas-práticas, são o ponto de partida para constituição de sua prática pedagógica e no dia-a-dia do labor ele/a ampliará esses conhecimentos.

Visto isso, no campo da EF, é preciso apresentar elementos históricos e demarcar que antes da abertura do mercado *fitness*, até poucas décadas, a Educação Física no Brasil predominava na escola, sendo estruturada por outros setores como o médico e o militar, sendo essas concepções reguladoras dos conteúdos, metodologias e da formação dos professores/as (Soares, 2012).

Há modelos da EF que imperam na escola desde o século XIX e XX, configurando as heranças europeias carregadas até hoje: o higienismo com métodos ginásticos, fundamentado pela instituição médica que trabalhava a EF como uma cura para as mazelas sociais (vícios, doenças, alcoolismo); o militarismo que se confunde com o higienismo na EF pois ambos foram instrumentos para combater a marginalidade e preparar os indivíduos moralmente para servir a pátria; o modelo esportivo, com base nas suas regras e técnicas auxiliava a formação de um sujeito adaptado às hierarquias da sociedade (Both, 2009).

A partir dos anos 1980 com o recuo do Estado na esfera pública e avanço do privado, a expansão das academias de ginástica ganham destaque; espaço que até esse período eram frequentados por atletas, fisiculturistas e halterofilistas, mas com a divulgação dos campeonatos e premiações o número de academias nas capitais e em cidades médias

começam a aumentar, bem como o desenvolvimento de empresas que forneciam aparelhos e máquinas, se estabelecendo como um negócio lucrativo, seguindo a lógica das novas demandas e iniciando o mercado *fitness* (Furtado, 2009).

Sobre isso, Nozaki (2015) também aponta para esse grande nicho que se abre no mercado do corpo, fruto da desobrigação do Estado na manutenção e promoção da saúde, da desvalorização da EF na escola proveniente do sistema de classes que desvaloriza o trabalho manual em detrimento do intelectual - como se fosse possível separar essas dimensões -, sendo possível o reordenamento do trabalho e da formação do professor/a de EF.

Compreendemos a EF como uma área do conhecimento historicamente construída e reconstruída pela humanidade, sistematizada em cinco conteúdos da Cultura Corporal: jogo, dança, lutas, ginástica, esporte e suas derivações (Coletivo de Autores, 1992). Conteúdos esses que devem ser trabalhados na formação humana de crianças, adultos e idosos a fim de reconhecer os aspectos biológicos, políticos, técnicos e históricos de cada conteúdo.

As culturas corporais criadas e re-criadas no território das Amazônias conversam e guiam o trabalho do professor/a de EF, visto que as objetividades e subjetividades do território interferem na cultura corporal dos povos que o habitam e trabalham, dessa forma, por Cultura Corporal entendemos:

A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (Taffarel, 2016, p. 14).

Corroborando com esse conceito Teixeira (2018) defende que o ensino da Cultura Corporal sistematizado, desde a Educação Infantil, especialmente na pré-escola, é uma necessidade histórica para a formação omnilateral dos sujeitos, contribuindo para a emancipação humana.

Entendemos que as culturas corporais produzidas por crianças, adultos e idosos do campo e da cidade, sujeitos e territórios que constituem as Amazônias, em especial a cidade de Belém, atravessa e carrega consigo os aspectos sagrados, produtivos, histórico, como aponta Taffarel (2016). São essas populações que também ocupam as universidades, bem como o público dos egressos/as de EF.

Por formação de professores/as entendemos:

[...] como um processo contínuo e dialético, que deve se prolongar por toda a vida profissional, no qual a aprendizagem baseada na experiência e uma sólida base

teórica, que se concretizam na relação teoria e prática, ocupam papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, pois aprender a ensinar se constitui em um processo complexo, que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros (Ferreira, 2011, p. 27-28).

Nessa perspectiva, nesse estudo a formação do professor/a de EF é situada no princípio *omnilateral*⁴, como apontou Ferreira (2011). A preparação para o exercício da docência precisa do desenvolvimento desses vários aspectos do ser humano e da responsabilidade social com os conhecimentos sistematizados, assim, formam um enfrentamento à lógica capitalista que está posta.

É preciso chamar atenção para dois elementos dentro do campo de formação em EF, os quais condicionam a formação ao projeto neoliberal de sociedade: o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (Sistema CREF/CONFEEF) e os dispositivos legais que regem o Curso de Educação Física, estes imbricados sob a lógica do Sistema CONFEEF/CREF.

O Sistema CONFEEF/CREF foi instituído pela lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998 e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) junto com outros coletivos como o Fórum das Licenciaturas Ampliadas e o Comitê Nacional Contra as Atuais DCNs da EF vêm ao longo dos anos construindo teias de solidariedade e frente de luta contra a regulamentação⁵.

Concordamos com o MNCR quando destaca sobre o Sistema CONFEEF/CREF, de que

Há uma intencionalidade de se colocar o trabalhador contra outros trabalhadores (atuantes no campo escolar e não escolar). Por mais que na prática um grande número de professores complementam suas formações iniciais, essas fragmentações além de onerar financeiramente milhares de estudantes, fortalece a crença de que o objeto de estudo da Educação Física poderia ser a Atividade Física e não a Cultura Corporal (Boletim MNCR, 2022, p. 4).

A apropriação e fiscalização dos novos campos de atuação da EF foi um dos argumentos para a criação do Sistema, mas de acordo com Taffarel *et al* (2021) o CONFEEF possui inconstitucionalidades e arbitrariedades. Vai contra a carta magna do País, a Constituição de 1988 que confere às Universidades autonomia de definir o perfil dos

⁴ Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p. 265).

⁵ Vale lembrar que “No dia 2 de junho de 2022, aprovou-se no Senado Federal o Projeto de Lei (PL) no 2.486/2021, que altera a Lei no 9.696/1998, da regulamentação da profissão de Educação Física. A aprovação desse PL foi considerada pelo sistema CONFEEF/CREFs como grande passo na luta pela sua manutenção e funcionamento. Argumentam que o PL sanou o vício de origem da Lei nº 9.696/1998 questionado pela ADI nº 3428/2005 no Supremo Tribunal Federal” (MNCR, 2022, p. 13). Adiante comentaremos com mais detalhe a mudança na lei que cria o Sistema CONFEEF/CREF.

formados por ela, bem como a ausência do Sistema de Proteção do Trabalho e do(a) Trabalhador(a) na lei que cria o Sistema CONFEF/CREF, os autores questionam de forma cirúrgica “proteger os(as) trabalhadores(as) da Educação Física não é de interesse público?” (Taffarel *et al*, 2021, p. 8).

O Sistema CONFEF/CREF se constrói no seio da burguesia, pois contribui na desvalorização do professor/a de EF na escola e socialmente, na intensificação do professor/a que trabalha da academia e encoraja o empreendedorismo materializado no *personal trainer*, por isso concordamos com Maciel e Nozaki (2024) no trecho:

[...] as atuais DCN vêm contribuir a responder aos anseios de uma burguesia carente da necessidade de transformação cada vez maior da educação em mercadoria e, também, da formação objetiva e subjetiva da classe trabalhadora para um tempo histórico em que as contradições do próprio sistema capitalista se veem cada vez mais insustentáveis, com franca destruição de forças produtiva (Maciel; Nozaki, 2024, p. 5).

É sob o argumento de que os campos de atuação e as necessidades de mercado determinam a formação profissional e servem de base para sistematizar os conteúdos no currículo que os dispositivos legais foram elaborados, mas, na realidade, origina-se do anseio em transformar a educação em mercadoria, de alocar o trabalho do professor/a de EF no setor de serviço. Desde a criação do Sistema CONFEF/CREF já havia indícios que a fragmentação da formação do professor/a de EF iria ocorrer.

D’Agostini e Titton (2015) consideram que:

Na formação e a atuação profissional é que a Educação Física se identifica, pelos respaldos jurídicos, administrativos e políticos, de que modo a função de controle social foi alienada da sociedade e transferida para o próprio capital, que, com isso, adquiriu o poder de determinar um padrão hierárquico, estrutural e funcional no controle da produção e da distribuição dos bens materiais e imateriais produzidos (D’Agostini e Titton, 2015, p. 145).

O controle nas mãos do capital implica em determinar formação e atuação para as necessidades do mercado. Na tendência de fragmentação do trabalho, na EF podemos notar essa característica na divisão da formação – bacharelado e licenciatura – que está atrelado a divisão dos campos de atuação, reservando ao bacharel os campos de trabalho no que tange ao esporte, lazer, treinamento e do corpo, e ao licenciado os limites da sala de aula (da educação formal), segundo essa lógica fragmentadora e pragmática do mercado.

Vale ressaltar o movimento feito pelo Sistema CONFEF/CREF de “assaltar” até os espaços escolares. A lei de 1998 que cria o CONFEF e CREF foi alterada em junho de 2022 pela Lei nº 14.386, a principal alteração foi a obrigatoriedade de todos os formados/as em EF,

bacharel e licenciado, se credenciarem ao conselho para exercer a profissão, em resposta o MNCR juntamente com movimentos estudantis, partidos políticos e entidades sindicais confeccionaram uma nota de apoio ao Projeto de Lei 2062/2023 que defende o trabalho do professor/a de EF na educação básica e na superior sem a arbitrariedade de credenciamento.

Sobre os dispositivos legais da EF, destaca-se a Resolução CNE/CES nº 06 em 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) que dispõe sobre a formação do professor/a de EF, instituindo no seu artigo 5º a bifurcação da formação em bacharelado e licenciatura a partir do 5º semestre. Concordamos com Costa, Hack e Luz (2021) que analisam essa resolução e apontam a conciliação entre capital e as diretrizes com a intervenção do CONFEF, a qual nega a práxis como elemento central da Cultura Corporal, acirramento da relação entre bacharel e licenciado o que impede a união da classe, além do sequestro do direito à educação pública gratuita.

O estudo recente de Borges (2022) identifica que a lógica de exploração da força de trabalho é semelhante no espaço escolar e não-escolar, visto que professores/as de EF que atuam no espaço não-escolar

[...] precisam atuar em mais de 01 local para garantir sua subsistência, fato que é relacionado à organização do trabalho dos professores dentro das academias, em que os mesmos têm uma jornada de trabalho flexível, com cargas horárias determinadas a partir das necessidades de produtividade e lucratividade das próprias academias. Aqui percebemos que mesmo com uma redução da jornada de trabalho, ainda assim há extração de mais-valia, visto que é a partir dessa extração que se constitui o lucro (Borges, 2022, p. 111).

A jornada de trabalho, a necessidade de atuar em vários locais em prol da remuneração e carga horária são elementos que constituem a precariedade e intensificação do trabalho docente em EF. Essa bifurcação na formação, soma-se à fragmentação e alienação do trabalho no modo de produção capitalista e formam os mundos do trabalho em que os egressos/as de EF são lançados a adentrar.

É a partir dessas considerações que emerge o questionamento central deste estudo de ***como se configura o trabalho docente em Educação Física de egressos/as da Universidade Federal do Pará (UFPA)/campus Belém?*** Tal indagação está acompanhada das seguintes perguntas: *Quais as repercussões nos territórios das Amazônias quanto a formação e trabalho docente na sociedade capitalista? Como se caracteriza a formação inicial em Educação Física na UFPA/campus Belém e suas interfaces com o trabalho no espaço escolar e não escolar? Quais as áreas de atuação, os desafios e resistências construídas pelos/as egresso/as de Educação Física no mundo do trabalho no contexto da Amazônia paraense?*

Justificativa

Compreendemos que as origens do interesse como pesquisadora têm a ver com a história de vida, o encontro com o campo e as imbricações com ele, com as relações sociais, produtivas e científicas que se dão com o que é investigado. Por isso, a motivação para investigar o trabalho docente dos egressos/as da EF da UFPA parte da relação com o curso de EF e com os vários egressos/as dessa formação.

Criada no bairro da Terra Firme, periferia de Belém (capital do Estado do Pará), sou filha de uma família de trabalhadores/as que me ensinou muito cedo que as formas de (re)existir à realidade precária e violenta que vivenciamos são trabalhar e estudar. Esses dois verbos fazem parte da minha rotina desde que me alfabetizei e percebendo isso minha mãe exigia ajuda na organização das fardas escolares que ela costurava e vendia.

Minha família não teve acesso ao ensino superior e não gozava de renda alta para custear os melhores colégios e cursinhos, mesmo assim me incentivaram e entendiam a importância da educação para meus irmãos e eu conseguirmos superar as dificuldades enfrentadas. Entendendo isso, disputaram bolsas em uma escola privada e assim estudei o final do ensino fundamental e todo o ensino médio na condição de bolsista integral.

E meu encontro com a EF se deu no começo da vida escolar, pela dinâmica das aulas, por sair da sala de aula tradicional e utilizar outros instrumentos para aprender, dentre todas as disciplinas oferecidas a EF sempre era a preferida. No último ano do ensino médio pensei em dois cursos: Direito e EF, mas com o as observações e incentivo da minha avó, prestei vestibular para a licenciatura em EF e fui aprovada em janeiro de 2018.

No segundo semestre integrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A experiência no PIBIC propiciou participação em eventos, rodas de conversa, estudos e leituras de autores como Giovanni Alves, Olinda Evangelista, Paulo Freire, Dalila Oliveira, dentre outros do campo crítico.

Foi nesse período que tomei consciência da luta de classe e a necessidade da luta por uma educação gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora, tive a sorte de permanecer no PIBIC até o final da graduação e de participar de forma voluntária, durante a Pandemia do COVID-19, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Subprojeto Alfabetização, Cartografia e Cultura Corporal.

A participação no PIBID durante a Pandemia do COVID-19 foi um momento de saída da zona de conforto, mesmo não possibilitando a ida à escola como era o previsto, dentro do

PIBIC já estava habituada com os procedimentos do plano de trabalho e prazos, mas o PIBID me lançou em algo novo, o desenvolvimento de atividades semanais para os coordenadores e colegas do programa, criatividade e autogestão do grupo o qual fiz parte para o desenvolvimento do relatório e socialização.

Além disto, a relação com a pesquisa ao longo da graduação foi fundamental para a iniciação do ser pesquisadora que continuo a construir no mestrado. Os objetos estudados nesse tempo histórico foram em torno da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), Base Nacional Comum Curricular, Trabalho Docente, Formação Inicial e Continuada de professores/as em Educação Física.

Todo o período de participação no PIBIC foi essencial para familiarização com os instrumentos de pesquisa, o conhecimento das abordagens teóricas e o quanto esse referencial é importante para todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como as socializações são necessárias para perder o medo de falar em público, por fim, o processo todo do PIBIC, com o acompanhamento do orientador/a, é uma experiência que em qualquer oportunidade indico para os alunos/as da graduação participarem.

Esse processo inicial produziu bons frutos que foram publicados em periódicos, congressos e capítulos de livro. Essas publicações apontam para as dificuldades do trabalho docente na EJAI, incluindo as condições físicas, a escassez de material e as profundas lacunas na formação inicial para o trato com a EJAI no que tange uma proposta de trabalho formativo para a EF na modalidade (Costa; Silva, 2020); além disso, foi realizado o debate sobre a BNCC em relação à sua construção aligeirada com bases neoliberais, implementação expressa e a formação de seres humanos condescendentes com os ditames do capital (Costa; Silva, 2020).

Após a minha formatura e de outros colegas do curso, observei que eles/as rompiam completamente o vínculo com a Universidade se não ingressarem na pós-graduação na UFPA ou se não participassem de algum grupo de pesquisa. Percebi que colegas formados enveredaram pelo vasto mundo do trabalho da EF e fora dela, utilizando ou não as redes sociais e outros aplicativos como meio para o seu trabalho. Dessa forma, entendo que o momento pós-formação inicial deve ser objeto de pesquisa, visto que esses primeiros anos na docência podem apresentar adversidades de muitas ordens.

Além disto, em agosto de 2023, ainda na construção dessa dissertação, fui aprovada no processo seletivo da Escola de Aplicação da UFPA e convocada para ocupar o cargo de professora substituta de EF, a primeira experiência profissional nesse momento em que estava

na transição para o mundo do trabalho e os impactos da realidade profissional que me atravessaram me instigaram ainda mais a estudar a realidade e espaços de outros egressos/as.

Pereira, Pereira e Farias (2017), ao averiguar os periódicos brasileiros de EF que trabalhassem com os egressos/as, identificaram seis estudos concentrados principalmente na região Sul do país (3), seguido pelo Centro-oeste (2) e Sudeste (1). O estudo aponta o impacto dos egressos/as com a realidade e as inseguranças no início da carreira, avaliando que a formação inicial não prepara o professor/a iniciante para formar os alunos/as nas escolas, por isso os egressos/as buscam formações continuadas para dar conta das falhas da graduação, além de pontuarem o esvaziamento docente ocasionada pelas condições trabalhistas e econômicas da rede pública.

As teses e dissertações brasileiras que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de 2014 a 2023, em síntese, se voltam para três dilemas do trabalho dos egressos/as de EF: a) o currículo desconexo com a realidade do trabalho docente; b) a autopercepção dos egressos/as sobre o nível de preparação para a estruturação do trabalho docente; e c) a complexa inserção no mundo do trabalho.

O currículo se apresenta na literatura (Leão, 2019; Lopes, 2019; Ilha, 2015) como um elemento desconexo com a realidade em dois sentidos: a) quando o currículo assume uma formação na perspectiva histórico-crítica, a materialidade não acontece, acarretando uma formação outra que é produto do avanço no currículo, mas pouco viabilizado; b) um currículo amparado no positivismo/tecnicismo, privilegiando conteúdos anatomofisiológicos e esportivos, esvaziando a historicidade e criticidade da área.

Leão (2019) analisou a formação em EF a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Federal em Parintins. Concluíram que o PPP do Curso e a percepção dos egressos/as sobre a formação são divergentes, o PPP apresenta referencial crítico, abordagem transformadora com questões atuais, no entanto, a percepção dos egressos/as apontam para a teoria não-crítica (esportivista) mesmo com relatos de experiências durante a graduação do modelo do professor/a reflexivo/a.

Lopes (2019) desenvolve seu estudo do PPP de duas Universidades do interior de São Paulo, propondo analisar as significações dos/as egressos/as de licenciatura em EF acerca do seu currículo formador. Há o alinhamento em relação às análises dos PPP e as significações dos egressos/as, nos documentos há a preocupação demasiada com o aspecto prático do curso e a ausência de especificidade na definição do campo e das expectativas em relação a atuação dos/as egressos/as, as entrevistas revelam o individualismo e a sobreposição do bacharelado a licenciatura.

Ilha (2015) com uma abordagem crítica faz a análise da regulação curricular da EF na escolar e os efeitos para o trabalho dos professores/as iniciantes. O currículo da rede municipal de Pelotas-RS chama atenção para a força do caráter esportivizado e o conflito de professores iniciantes para disputarem contra essa lógica, a qual pode ser questionada pelo “ecletismo de perspectivas díspares e a resignificação de conceitos do campo educacional e da própria Educação Física” (Ilha, 2015, p. 177).

No que tange a ótica dos egressos/as sobre a formação docente, foi observado que é subjetivo a avaliação sobre a formação e a atuação docente, uma vez que uma parte dos egressos/as sinalizaram satisfação com a formação e que os conhecimentos adquiridos eram suficientes para a docência, enquanto outro grupo apresentou que o currículo não conversava com a realidade profissional, bem como não os/as preparavam para a atuação docente (Bonaldo, 2016; Martins, 2014; Soares, 2016).

Bonaldo (2016) investigou os egressos do curso de Educação Física do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. De maneira geral, relacionando a formação inicial dos sujeitos participantes com sua entrada no mercado de trabalho, para a grande maioria, a formação inicial os ajudou e preparou para atuar profissionalmente na área, bem como teve influência na escolha por atuar no campo da Educação Física, no qual os participantes trabalham no momento.

O estudo de Martins (2014) acompanhou egressos/as do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Os sujeitos apontaram que a formação inicial ajudou, preparou para atuar profissionalmente na área, bem como teve influência na escolha por atuar no campo da Educação Física em que trabalham no momento, sendo predominante a atuação no campo formal de ensino.

Soares (2016), que pesquisou os egressos/as do Curso de Educação Física da Universidade de Brasília, na modalidade a distância, com destaque para uma massiva satisfação dos egressos/as dessa pesquisa pelo curso ofertado, ainda concorre com esse cenário de satisfação o sentimento de descontentamento e impotência diante dos desafios apresentados pelos egressos/as de outras universidades.

A investigação de Resende (2019) em Goiás, apontou a percepção de lacunas na formação inicial pelos egressos/as, por sua vez, Farias (2021) estudou o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica do Estado de Roraima e registrou uma série de críticas ao modelo formativo técnico-prático oferecido, devido à difícil articulação entre teoria e prática.

Calegari (2017) ao estudar os egressos da Universidade Federal de Uberlândia, expôs que estes não consideraram suficientes os conhecimentos adquiridos na formação inicial para o atendimento das demandas da atuação profissional na área. Por seu turno, Silva (2019) investigou os egressos da Universidade Federal de Goiás, e apontou, por um lado, a mudança de perspectiva após a conclusão do Curso, com o afastamento da lógica predominante orientada aos esportes e aproximação em relação à concepção de identidade docente, por outro lado, indicou a deficiência de uma formação que não considera as mudanças do mercado de trabalho.

Os estudos que tratam da inserção no mundo do trabalho apontam a complexa construção da prática pedagógica em EF, da troca de experiência com outros professores/as, do diálogo com a coordenação e as experiências durante a graduação são elementos fundamentais no dia-a-dia docente, além das problemáticas clássicas da EF, a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos.

No estudo de Santos (2019) os participantes apresentaram dificuldades típicas da prática pedagógica com a faixa etária em questão, a saber: controle de turma, sequência didática, indisciplina com os alunos, bem como a falta de acompanhamento e atenção pela escola em relação aos professores principiantes. Nesse sentido, Cruz (2020) e Santos (2020) convergem em seus estudos com Santos (2019) e apresentam que os dilemas dos recém-licenciados em EF estão no campo da relação professor-aluno, na organização do trabalho coletivo, no planejamento das aulas e na articulação dos conhecimentos da formação com a prática escolar.

Custódio (2018) e Veloso (2023) exploram temáticas novas nessa discussão, Custódio (2018) chama atenção para as escolas em unidades prisionais, questão que, segundo ele, não é tratado na formação inicial, se tratando, então, de uma lacuna na preparação para o trabalho docente. Veloso (2023) faz a sua investigação no tempo histórico da Pandemia do COVID-19, discutindo a complexidade do professor/a iniciante no ambiente virtual, com vistas que o conhecimento sobre a Cultura Corporal precisaria ser transporto para o virtual, tal situação “[...] diluiu o conhecimento adquirido em anos de formação inicial e contínua sobre EF [Educação Física], afetando nossa atuação e as funções atribuídas no contexto do ERE [Ensino Remoto Emergencial] e pós-pandemia” (Veloso, 2023, p. 108).

Cabe aqui o destaque das teses e dissertações estarem massivamente concentradas na região Sul (18) e Sudeste (15), seguido pelo Centro-oeste (4) e Norte (2). Essa concentração demonstra a necessidade de investigar a atuação e formação docente a partir da perspectiva dos egressos/as no Norte do país, com ênfase na Amazônia paraense.

Destaco que no catálogo de teses e dissertações da Capes os estudos no Norte foram realizados no âmbito da Universidade Federal do Amazonas: a dissertação do Lucas Leão em 2019 com o título “Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins/AM: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos” e a tese da Marineide Farias em 2021 com o título “Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: diálogo com egressos”.

Investigar o trabalho docente em EF considerando o território da Amazônia paraense que ocupamos é integrar a resistência dos povos tradicionais, originários e os demais que aqui vivem, bem como seus modos de viver, de trabalhar, de se relacionar, seus saberes e conhecimentos ancestrais.

A relevância desta investigação está no movimento de construção do panorama complexo do tema na região norte, mais especificamente em Belém-PA, na localização, escuta e análise do trabalho dos professores/as no mundo do trabalho que está se reestruturando de acordo com as novas demandas do sistema capitalista.

Tal panorama envolve todos/as os/as egressos/as da Faculdade de Educação Física (UFPA/Belém) estejam eles atuando em escolas, academias, clubes, hospitais, dentre outros, isto é, nos campos escolares, não-escolares ou fora da área da EF, uma vez que todos/as eles/as são egressos/as, professores/as de EF que se lançaram no mercado de trabalho predatório da sociedade capitalista.

No esforço de passar pelos estudos já realizados os quais contribuíram no tema e na construção dessa dissertação e ir além delas, buscar investigar a realidade de Belém-PA, dos sujeitos egressos/as da Universidade Federal do Pará *campus* Belém, os quais têm sua historicidade e particularidade, bem como o próprio curso, que tem sua trajetória e história única.

Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar a configuração do trabalho docente em Educação Física de egressos/as da Universidade Federal do Pará - *campus* Belém.

Objetivos específicos:

- a. Analisar a formação e o trabalho docente em Educação Física na sociedade capitalista e suas repercussões nos territórios das Amazonas;

- b. Caracterizar a formação inicial em Educação Física na UFPA/*campus* Belém e suas interfaces com o trabalho docente no espaço escolar e não escolar;
- c. Analisar as áreas de atuação e os dilemas dos egressos/as de Educação Física no mundo do trabalho no contexto da Amazônia paraense.

Caminhos teórico-metodológicos

Entendemos a pesquisa como a ação de conhecer a realidade e classificamos esta como qualitativa, pois se debruçará sobre relações humanas que não podem ser postas em números, estatísticas e afins (Minayo, 2002). Fundamento esta investigação educacional no campo teórico-metodológico crítico-dialético, pensando o ser humano como um ser social que é o produto e o produtor do seu contexto econômico, cultural, social, saúde e político (Gamboa, 2008).

Aproxima-se ao método do materialismo histórico, uma vez que consideramos não ser possível analisar a realidade concreta à margem das relações de produção, do sistema opressor capitalista. Importante demarcar os limites temporais e espaciais para o desenvolvimento da dissertação, levando em consideração as demandas do processo de pesquisa, de atividades nos grupos de pesquisa e eventos, exigências acadêmicas, entre outros, mas politicamente é urgente e necessário analisar a realidade em favor da mudança social em favor da classe trabalhadora.

Destaco também, dentro dessa fundamentação, a ação científica de apurar o que está para além da aparência da problemática da pesquisa, como sugere Gamboa (2008, p. 87) uma investigação que “revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc.”

Concordamos com Netto (2011), a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento e no processo da pesquisa não é neutro, não segue a objetividade do discurso das ciências naturais. O que não exclui a rigorosidade no trato do conhecimento. Destacamos isto, pois esse estudo possui um posicionamento claro na luta de classes, o da classe trabalhadora.

Ainda em Netto (2011), o papel do sujeito no processo de investigação não é meramente mecânico ou passivo, ele afirma:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é *essencialmente* ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los,

revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa (Netto, 2011, p. 25).

Entendemos que na realidade concreta a partir de sua totalidade, o ato de pesquisar é superar a aparência, sem descartá-la, para alcançar a essência. Essas duas dimensões são necessárias para entender o movimento e contradições da realidade, pois “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (Kosik, 1976, p. 17).

É nessa totalidade que o ser humano está inserido, por isso concordamos com Freire (2021) em afirmar que como seres humanos, somos inacabados, inconclusos, por isso a necessidade de formação permanente. O autor ainda coloca que a consciência do ser é condicionada, mas não determinada, entender que a herança genética, social, cultural e históricas carregam tensões sociais as quais ocorrem alheias da vontade do ser humano, não é considerar o ser humano objeto no mundo, mas sujeito que intervém no mundo. Konder (2008) apresenta o aspecto social e histórico do ser humano, se desenvolvendo a partir das relações sociais e econômicas dentro da luta de classes, registrando que ele não é um membro passivo da história, mas produto e produtor dela.

Para alcançar os objetivos deste estudo utilizamos de estratégias divididas em fases. A primeira fase do processo foi uma pesquisa bibliográfica para aproximar da temática e identificar os conceitos sobre Trabalho Docente, Educação Física e os Egressos/as, segundo Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Sucedida por uma análise documental que se caracteriza pela análise de fontes primárias como documentos legais, imagens, vídeos, contemporâneas ou retrospectivas. “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2007, p. 107).

Sobre o tratamento analítico com os documentos na perspectiva crítica, Evangelista e Shiroma (2019) afirmam:

Analizamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou

dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Ancoradas nessa perspectiva de trabalho com os documentos e vislumbrando a compreensão na leitura para o leitor utilizaremos os documentos abaixo listados.

Quadro 1 - Documentos envolvidos

DOCUMENTOS	ANO	CARACTERÍSTICA
Regimento Geral da UFPA	2006	Apresenta os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos órgãos e serviços da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará – <i>campus</i> Belém	2012	Expõe os fundamentos teóricos-metodológicos do Curso, bem como a organização curricular, perfil do egresso, infraestrutura e histórico
Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará – <i>campus</i> Belém	2006	Expõe os fundamentos teóricos-metodológicos do Curso, bem como a organização curricular, perfil do egresso
Documento de Apostilamento do Diploma	2018	O documento mostra a trajetória da solicitação de apostilamento, bem como possui no seu texto argumentação/justificativa teórica e exemplos de outras universidades que utilizaram o apostilamento
Relatório de Gestão da Universidade Federal do Pará	2023	Apresenta a visão geral e resultados da instituição no âmbito organizacional, na pesquisa, ensino e extensão nos seus 12 campi
Sinopse do Censo do Ensino Superior	2022	Oferece informações estatísticas sobre instituições que ofertam cursos de graduação em todo o Brasil.

Fonte: Elaboração da autora.

Optamos por analisar os documentos supracitados, pois nos deram a contextualidade institucional da formação inicial do egresso/a de EF, isto é, objetivos da Universidade, perfil pretendido do egresso/a, acompanhamento dos egressos/as de EF pela instituição, bem como auxiliou na construção das demais fases de investigação.

Posteriormente, como terceira fase, realizamos a pesquisa de campo com os egressos/as do curso de EF da Universidade Federal do Pará - *campus* Belém, essa pesquisa “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira

comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi e Lakatos, 2003, p.186).

Para isso, foi utilizado o questionário com questões abertas e fechadas “sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (Severino, 2007, p. 125).

Além disso, o questionário permite um alcance maior do público pesquisado em um espaço menor de tempo, abrange uma área geográfica mais ampla sem a necessidade de viagem da pesquisadora (Marconi e Lakatos, 2003), bem como caracterizar os sujeitos com questões sobre sexo, idade, formação continuada, remuneração, dentre outras. É importante destacar que foi utilizada a plataforma *Google Forms*, tendo em vista o fácil acesso e a capilaridade do questionário *online*.

O questionário foi dividido em 4 seções, primeiro de identificação, segundo de formação em EF, o terceiro era destinado para quem assinalasse que teria concluído ou estava fazendo a complementação e o último sobre a atuação profissional, tanto para quem estava na área da EF, tanto para quem não estava.

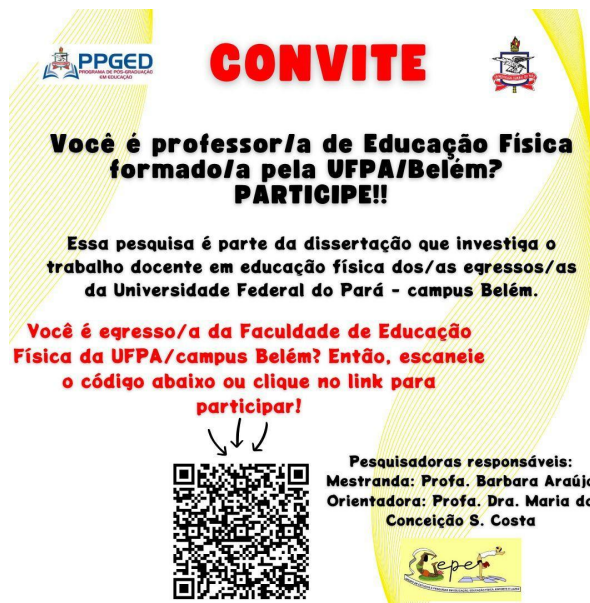
Esse instrumento foi compartilhado nas diversas redes sociais e foi respondido por 33 egressos/as de EF da UFPA, com participação majoritária da turma de ingresso em 2018 (12 participantes), seguido da turma de 2016 (6 participantes), turma de 2017 (3 participantes), turma de 2011, 2013 e 2015 (2 participantes cada) e turma de 2006, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2014 (1 participante cada), sendo 20 do sexo masculino e 13 do feminino, 16 tendo entre 30 – 39 anos e 17 entre 20 – 29 anos, 4 com especialização em andamento, 11 especialistas, 5 com mestrado em andamento, 2 com mestrado concluído, 1 com doutorado em andamento e 11 com a graduação em EF.

Na quarta e última fase foi realizada a entrevista semiestruturada com egressos/as da FEF/Belém, sujeitos que atuam na área escolar e não escolar da EF, bem como os que não atuam mais na sua área de formação. A entrevista semiestruturada se constitui como uma forma de aprofundar as questões do questionário, desta forma, seguimos as recomendações de Molina Neto (2004, p. 128) sobre a entrevista semiestruturada, o qual afirma que esse instrumento de coleta de dados propicia um “roteiro para o diálogo e pela flexibilidade permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo”.

Para a realização da entrevista foi criado um card em forma de convite com informações do estudo, o tema, os sujeitos alvo, o nome das responsáveis pelo estudo, um QR

Code para acessar um formulário online para os sujeitos indicarem os horários disponíveis para a entrevista, bem como o local de atuação, conforme a figura abaixo:

Figura 1 - Card de divulgação da entrevista.



Fonte: Elaboração da autora.

A figura acima foi elaborada e divulgada em grupos da rede social *Whatsapp* constituídos de egressos/as da FEF/Belém e em outras redes sociais, a fim de alcançar os egressos/as de EF/FEF/Belém. Essa mobilização foi realizada em janeiro e fevereiro de 2025, e 15 egresso/as responderem o formulário; realizamos a entrevista com 5 sujeitos, visto a incompatibilidade de agenda dos sujeitos e da pesquisadora, articulamos a entrevista com os egressos/as que trabalhavam em diferentes campos da EF.

A entrevista foi organizada em 4 eixos, sendo o primeiro de identificação, seguido por Formação Inicial, Complementação Pedagógica – esse era aplicado caso o/a entrevistado/a tivesse feito a complementação – e por último, Atuação Profissional em EF. Esses eixos eram constituídos de 2 questões, ficando aberta a aprofundar elementos que surgissem na fala dos sujeitos.

Participaram dessa fase do estudo: 5 sujeitos, sendo 3 do sexo feminino e 2 do masculino; a idade dos sujeitos está entre 24 a 34 anos; sendo 2 sujeitos com mestrado em Ciências do Movimento Humano, 1 com mestrado em andamento na mesma área e 2 apenas com a licenciatura em EF; 4 deles trabalham nos campos da EF e 1 está fora área de formação.

Importante registrar que foi aplicado o Termo Livre Esclarecido de Consentimento de participação no estudo para assegurar a ética necessária aos sujeitos participantes, antes da

entrevista e do preenchimento do questionário. Além disso, atribuímos nomes fictícios aos sujeitos participantes para garantir o anonimato dos dados.

A opção pelo curso de EF da UFPA - *campus* Belém se dá pela necessidade de averiguar o trabalho docente dos sujeitos que se formaram nessa Faculdade, bem como a preocupação em escolher investigar um grupo de sujeitos exequível, segundo o relatório de concluintes emitido e disponibilizado no site da/pela Faculdade de Educação Física (FEF) - *campus* Belém, foram graduados entre 2006 a 2017, 395 professores/as de EF⁶.

No que tange a análise dos dados, foi construído um processo de triangulação dialógico entre os documentos selecionados sobre o objetivo de estudo, o questionário e a entrevista realizada com os egressos/as de EF da UFPA. A triangulação de diferentes fontes de um mesmo fenômeno busca uma análise mais completa (Franco, 2005).

Estrutura da Dissertação

Essa Dissertação está estruturada em cinco seções, sendo a primeira a introdução apresentando a problemática, justificativa, objetivos e a metodologia do estudo.

A segunda seção trata da formação e o trabalho docente em EF na sociedade capitalista e suas repercussões nos territórios das Amazônias. Problematicando os processos e reordenamentos da sociedade capitalista e as sequelas para formação de professores/as e para o trabalho docente.

Na terceira seção nos propomos a apresentar como se dá a formação em EF no âmbito da Universidade Federal do Pará e as interfaces com os campos de atuação escolar e não escolar. Tendo como referência os documentos da Universidade e do Curso de EF, apresentaremos o perfil, objetivos e princípios que possuem para a formação e confrontaremos com o que dizem os egressos/as.

A quarta seção se volta para a atuação e os dilemas dos egressos/as de EF no mundo do trabalho no contexto da Amazônia paraense. Os espaços de atuação dos egressos/as participantes, suas condições de trabalho e o apostilamento, mediações que surgem na execução do trabalho docente em EF dos egressos/as.

A quinta seção tratará da síntese do estudo, se materializando como as considerações finais de todo o caminho do estudo, entendendo que contemplar a pergunta norteadora do

⁶ Relatório disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1eHGuipG84GPeiRijvaQZ7kThkUmFluIE/view> Acesso em 01 de fevereiro de 2024.

estudo é importante, mas abrir caminhos e gerar novas perguntas é fundamental para o processo da pesquisa.

SEÇÃO 2 – O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS REPERCUSSÕES NOS TERRITÓRIOS DAS AMAZÔNIAS

Esta seção tem como objetivo analisar a formação e o trabalho docente em Educação Física na sociedade capitalista e suas repercussões nos territórios das Amazônia por meio da literatura referencial do campo e dos dados extraídos do Censo do Ensino Superior de 2022. Problematicando a relação entre as mudanças no sistema produtivo da sociedade do capital ao longo da história humana e os processos de formação e trabalho docente em Educação Física.

Consideramos importante demarcar que as mudanças contemporâneas na sociedade burguesa não sinalizam para o fim da lógica capitalista, mas para o aprofundamento da exploração e ampliação da opressão da classe trabalhadora. E essa lógica permeia o campo da Educação, Educação Física, formação e trabalho docente.

Essa seção está dividida em dois momentos. O primeiro apresenta as mudanças no processo de produção no sistema capitalista, centralizando o campo do trabalho no contexto mundial, da América Latina e os desdobramentos para a formação e trabalho docente; e no segundo momento há apontamento sobre os dados do ensino superior do Brasil e o recorte da Região Norte, considerando o território das Amazônia e suas imbricações com a formação de professores/as de EF.

2.1 Sociedade do capital e os processos formativos e de trabalho docente

Há dois sentidos maiores dentro do debate sobre o trabalho os quais terão foco nesse texto. O primeiro é o sentido ontológico do trabalho, como atividade inerente da condição humana de ser e permanecer no mundo; a segunda é a conotação dada pelo e no modo de produção capitalista e valorização do capital, no qual o trabalho é elemento indispensável para acumulação de riqueza.

Começamos pela importância do trabalho na evolução humana, em Engels (2004), encontra-se o processo de humanização do primata como parte da natureza, mas que se diferencia dela. Antes dos instrumentos de caça e pesca o ser humano evoluiu pelo desenvolvimento da palavra articulada e das mãos habilidosas dotadas de destreza para extrair da natureza elementos além do que ela dava a seu tempo, nessas condições as mãos dos antepassados são produtoras e produto do trabalho de milhares de anos. Posteriormente, a construção dos instrumentos de caça, pesca, as técnicas rudimentares de agricultura somaram-

se aos agrupamentos da sociedade que refletiram na criação das artes, ciências, política e religião.

Nesse sentido, o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, caracterizada por ter finalidade, o trabalhador/a com o processo de trabalho gera um resultado anteriormente pensado, articulação esta que apenas os seres humanos possuem. Visto isso:

É pelo trabalho, portanto, que o homem supera sua condição de ser biológico, indo além de sua base orgânica. Somente no trabalho, na posição do fim e de seus meios, a consciência consegue através de um ato conduzido por ela mesma, mediante a posição teleológica, ir além da mera adaptação ao ambiente e consumir mudanças na própria natureza que para ela resultam impossíveis e inclusive impensáveis (Quelhas, 2011, p. 78).

Por isso, o ato consciente de transformação da natureza é também um processo educativo, pois como já analisado por Marx (1983) enquanto o ser humano modifica a natureza para se apropriar de uma forma útil à própria vida, ele modifica sua própria natureza. Dessa forma, o trabalho é uma atividade humana em intercâmbio com a natureza que possui o aspecto do dever e do direito: “Dever, porque quem não trabalha para satisfazer suas necessidades explora o trabalho de outrem. Direito, porque ao negar-se a possibilidade desse intercâmbio, nega-se a possibilidade à reprodução da vida” (Frigotto, 2010, p. 3).

O progresso da civilização e principalmente do desenvolvimento do sistema burguês de produção no mundo, tem o trabalho como produtor de riqueza, na condição de exploração de uma massa de pessoas para enriquecimento de um grupo pequeno. De tal modo que os elementos básicos para manutenção e reprodução da vida são transformados em mercadoria, isto é, a água, comida, saúde, saneamento básico, educação, práticas comerciais e lazer, logo, só acessam quem possui dinheiro para pagar e esses elementos por sua vez não são produzidos para utilidade, mas para a venda.

No reino das mercadorias se estabelece estruturalmente duas classes, as quais sem elas o sistema não é capaz de operar, uma vez que, na lógica de exploração desse sistema só é possível haver acúmulo de riqueza por poucos se muitos estiverem na condição de exploração. Marx e Engels (2012) apresentam claramente as duas classes como burgueses e proletariado.

No capital, o trabalho é dotado de duas dimensões: *concreto e abstrato*, o que por sua vez está ligada à produtividade do processo, se gera valor de uso ou de troca. Considera-se trabalho *concreto* aquele em que o trabalhador/a produz bens úteis, os quais não tem finalidade de venda, não possui caráter de mercadoria, portanto, não são produtivos; por outro lado, a particularidade conferida ao produto pelo tempo gasto no labor, pelos instrumentos

empregados e pela finalidade de venda, constitui a dimensão *abstrata* do trabalho (Grespan, 2021).

De forma cirúrgica, Ricardo Antunes em “O privilégio da servidão” (2020) se expressa sobre a dupla dimensão do trabalho:

Isso nos permite chegar a uma primeira conclusão: se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado, fetichizado e abstrato. Ou seja, na medida em que ele é imprescindível para criar riquezas para o capital, ele se transforma em objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital (Antunes, 2020, p. 116).

Diante disto, o estranhamento do trabalho inserido na lógica burguesa envolve todos os campos profissionais, seja ele o setor industrial, setor bem explorado nos estudos de Marx e Engels, setor do comércio, saúde, transporte, educação e EF, isto é, os campos profissionais tradicionais e novos (por exemplo, os trabalhadores do ambiente virtual) inseridos na lógica da compra e venda da força de trabalho, convivem com o estranhamento da sua produção, a subordinação aos ditames do mercado, convertendo o labor à um meio de sobreviver.

É nesse emaranhado que o professor/a de EF está inserido, o professor/a produz, dentro da lógica burguesa, um trabalho considerado produtivo mesmo não produzindo mercadoria material. Quelhas (2011, p. 82) levanta outras particularidades para compreensão do trabalho produtivo em Marx para além do campo material, afirmando: “como no caso da educação física: (a) a especificidade do dinheiro que compra o trabalho; (b) o valor de uso específico do trabalho produtivo; e (c) o trabalho que se compra como prestação de serviço”.

A partir daí, entendendo o trabalho no capital como o exercido pela classe trabalhadora e único meio de acumular riqueza, há marcos nesse campo do mundo do trabalho e no processo de produção que é preciso elucidar.

O padrão por muito tempo reinante até a década de 1980/90 era o binômio taylorista/fordista, um processo mais clássico que acompanhou o período do Estado de Bem-Estar Social na Europa, lembrando que no continente esse estado não foi materializado; e após a crise do binômio o novo modelo de acumulação do capital passou a ser o toyotismo ou também chamado de acumulação flexível (Antunes, 2011).

O binômio taylorista/fordista é o casamento da engenharia de Taylor e Ford. Ambos possuíam a segmentação e especialização do trabalho nas fábricas, mas o traço de Taylor era a forte presença de uma gerência que fiscalizada com rigidez o tempo dos trabalhadores/as os

quais eram alheios aos processos intelectuais do trabalho. O fordismo por sua vez estabeleceu a produção em massa, aumentando o ritmo de produção em uma rígida linha de produção com combate ao desperdício do tempo.

De acordo com Antunes (2020), vejamos:

[...] uma análise mais cuidadosa acerca do trabalho taylorista-fordista pode apresentar certas nuances: se ele era predominantemente maquinal, parcelar, especializado, fragmentado e prescrito, contraditoriamente assumia uma versão mais contratualista, relativamente regularizada e provida de direitos, resultado de lutas históricas da classe trabalhadora ao longo de vários séculos. Era, portanto, uma variante de trabalho fetichezado, mas regulamentado (Antunes, 2020, p. 105).

Sobre a regulamentação do trabalho apontada por Ricardo Antunes no modelo taylorista-fordista é válido lembrar que no Brasil, na década de 1930, essa regulamentação é exemplificada por Getúlio Vargas que criou no seu governo o Ministério do Trabalho e a primeira legislação trabalhista, estabelecendo a jornada de trabalho de 8 horas diárias, o salário mínimo, férias, folga semanal remunerada, sendo esse conjunto apresentado como uma dádiva para a população, na tentativa de silenciar a luta histórica travada pela classe trabalhadora e a sua função de impulsionar a industrialização do país.

Posteriormente, esse modelo entra em crise na década de 1980, uma vez que, os poucos direitos trabalhistas, as deflagrações de greves nos países do ocidente e a estagnação dos lucros inconformaram os donos dos meios de produção que sedentos por ampliar seu acúmulo de capital elaboraram novas estratégias para aumentar a extração de mais-valia do trabalho dos operários, reordenando os processos e mundo do trabalho.

Um traço estrutural do capitalismo são as suas crises e por elas fazerem parte da sua estrutura podem ser denominadas de cíclicas. A ideia de crise é uma desmedida entre capital e trabalho, esses momentos são os quais o acirramento entre as classes se intensifica, ou a classe dominante se reorganiza para manter seus privilégios ou a classe trabalhadora propõe enfrentamentos ao capital (Grespan, 2021), historicamente o primeiro cenário vem se consumando.

Jorge Grespan (2021) expõe:

Para o capitalista, os meios de produção criam valor e devem ser contabilizados como custo de produção ao lado do salário dos trabalhadores. Assim, o excedente de valor produzido apenas pelo trabalho deveria ser relacionado à soma de todos esses custos, e não apenas à despesa com a força de trabalho, como é o caso da taxa de mais-valor. O capitalista propõe, então, a taxa de lucro como uma nova forma de calcular a valorização, afirmando-a como mais acurada do que a taxa de mais-valor porque leva em conta todos os itens da despesa com a produção (Grespan, 2021, p. 71).

É a partir desse cálculo que a oposição entre as condições de vida da classe trabalhadora e as condições necessárias para a manutenção dessas taxas de lucro é central para o entendimento da luta de classes e da operacionalidade do capital; quando a burguesia nota qualquer tipo de ameaça à sua taxa de lucro, ela ataca as condições de vida da classe trabalhadora, na tentativa de reduzir os custos na esfera da produção.

Foi na tentativa de reduzir os custos que a reestruturação⁷ dos processos produtivos nas décadas de 1980/90 aconteceram. Para esse reordenamento o capital estabeleceu seu novo padrão, o neoliberalismo que alterou inúmeras organizações do modelo predecessor. Sobre a dinâmica e em um esforço de definir o neoliberalismo, Mancebo (2002) destaca que se trata de um arcabouço teórico e ideológico que atribui todos os malefícios sociais e econômicos à presença do Estado e a esfera pública, e à iniciativa privada a virtude de regenerar a democracia, a economia e o bem-estar social, logo, o neoliberalismo se apresenta como uma necessidade global de recompor a hegemonia burguesa.

O modelo de acumulação flexível é marcado pela flexibilidade, adaptabilidade e ênfase na eficiência. Esse modelo busca eliminar desperdícios, adotando o sistema *just-in-time*, que reduz estoques e custos de armazenamento (Antunes, 2020). Especificamente, esse modelo vende a ideia de horizontalidade na organização do trabalho, exigindo dos trabalhadores/as multifuncionalidade e a resolução de problemas em equipe, com sistemas de controle de qualidade rigorosos. Tecnologias avançadas são empregadas para aumentar a eficiência e a automação, mantendo-se flexíveis o suficiente para se adaptar rapidamente às mudanças no mercado. Em resumo, o toyotismo representa uma abordagem dinâmica e orientada para o futuro na organização da produção industrial.

E para gerenciar essa nova relação de trabalho foi preciso mudanças no Estado, passando do Bem-Estar Social para o Neoliberal. No pós-segunda guerra vários países, incluindo os da Europa e os Estados Unidos, passavam por uma severa recessão das taxas de lucro e levantes sindicais, vale lembrar que nesse período aflorou na América Latina muita resistência ao sistema capitalista, tendo como uma das maiores vitórias sociais a Revolução Cubana em 1959, Antunes (2011, p. 31) a nomeou Cuba de “pequena ilha rebelde”.

Então, como estratégia de conter o levante da classe trabalhadora o programa neoliberal foi elaborado, Anderson (1995) afirma que o remédio para essa insubordinação é:

⁷ Mészáros (2009) caracteriza a reestruturação produtiva do capital como universal, pois envolveu todos os setores da vida humana; global, uma vez que não se limitou à alguns países, mas ao globo todo; e temporalmente extensa. A reestruturação se trata então na modificação da totalidade de um complexo social.

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos (Anderson, 1995, p. 10).

Dessa forma, o arcabouço neoliberal está para a classe dominante retomar seus espaços e frear o avançar da luta da classe trabalhadora, tais características apontadas por Anderson (1995) reflete o espaço tempo de países (França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, dentre outros) centrais e a lógica do capital de se preocupar mais com a economia, do que com as vidas dos sujeitos trabalhadores.

Enquanto nos países centrais as mudanças dos processos produtivos demoraram longos anos passando do artesanato para a manufatura e depois a industrialização, na América Latina a transição foi quase um salto do trabalho rural, possuindo a mão-de-obra escravizada do povo preto e dos indígenas, para o trabalho assalariado nas indústrias têxtil, mineradora, alimentícia. Esse salto é, como aponta Antunes (2011, p. 19), “um traço particular na constituição da classe trabalhadora em nosso continente”.

Mas é bom enfatizar que, dada a particularidade da subordinação e dependência estrutural do capitalismo latino-americano em relação aos países centrais, o binômio taylorismo/fordismo teve - e ainda tem - um caráter periférico em relação àquele que se desenvolveu nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Na América Latina, esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico. E o fez sustentando em um enorme processo de superexploração do trabalho, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de mais-valia para o capital (Antunes, 2011, p. 22).

Essa é outra particularidade do nosso continente em relação aos países centrais, o modo tardio com que o binômio taylorismo/fordismo chegou aos latinos, ainda que se tenha o trânsito direto de continente agro-exportador para industrialização fabril, o tempo que levou para esse último aportar na América Latina foi muito posterior aos países centrais, apenas na metade do século XIX que a classe trabalhadora operária se constituiu.

A reestruturação produtiva, “filha” do neoliberalismo, aportou na América Latina na década de 1990 (Antunes, 2011), trazendo consequências profundas para o mundo do trabalho. As medidas baseadas no Consenso de Washington⁸ são introduzidas nas indústrias

⁸ Ocorrido em 1989, o Consenso responsabilizava o Estado pela crise, pelo populismo, protecionismo e políticas de regulação. Visto isso, essa reunião formada pelos economistas, agências e bancos internacionais, e burocracia

latinas por um processo chamado *downsizing*, que se trata de uma enorme redução do número da força de trabalho e o aumento da exploração da força que fica na empresa.

Como Antunes (2011) aponta:

Dado o enorme contingente de força de trabalho sobrando, o processo de reestruturação em nosso continente apresenta um traço particular, proveniente da *superexploração da força de trabalho* e dos reduzidos níveis salariais, articulados, em alguns ramos produtivos, a um razoável padrão tecnológico. Isso acontece porque os capitais produtivos que atuam na América Latina buscam mesclar a existência de uma força de trabalho “qualificada” para operar com equipamentos microeletrônicos com padrões de remuneração muito inferiores aos dos países centrais - onde as empresas têm suas sedes -, tudo isso acrescido das formas de desregulamentação, flexibilização e precarização da força de trabalho. A fórmula favorece enormemente a intensificação da característica *superexploração do trabalho*, por meio da extração da mais-valia relativa em combinação com a mais-valia absoluta (Antunes, 2011, p. 39).

É preciso pensar nesses traços particulares do continente latino americano, porque a posição que esses países ocupam no sistema do capital global é de subdesenvolvimento e dependência. No Brasil, a reforma trabalhista de 2017, desregulamentou os acordos e contratos, possibilitando ao empregador ditar as condições para os trabalhadores; no Pará, a Lei Complementar nº 175, de 3 de julho de 2024 dispõe sobre a contratação de temporário no âmbito público e se traduz como uma estratégia de precarização do serviço nesse âmbito, – isto é, o aumento da escassez do concurso público – haja vista que o contrato, a partir dessa lei, pode ser estendido por até 3 anos e pode ser assinado um novo contrato no decurso de 30 dias.

No sistema capitalista a mobilidade de classe, teoricamente, é mais plausível do que em tempos passados, mas como o antagonismo de classe é estrutural, as barreiras para que isso ocorra são múltiplas, dessa forma, quando falamos em países considerados subdesenvolvidos e/ou dependentes essas barreiras são ainda maiores e numerosas, pois a posição dessa burguesia é frágil em relação às dos países centrais, também chamados de imperialistas – Europeus e Estados Unidos (Fernandes, 1972; 2006).

A dependência tem suas raízes na gênese colonial da América Latina, a qual perpetua características coloniais na atualidade, como por exemplo a condição da população preta no Brasil que deixou os moldes da antiga escravização, mas não teve políticas de reparação e é, como toda a classe trabalhadora, explorada pelo capital.

estatal do G7 (potência mundiais) teve como tendência aprovar propostas de desregulamentação do comércio, reforma fiscal, privatizações, respeito ao direito da propriedade privada e outras que consolidaram, a partir do Consenso de Washington, a hegemonia neoliberal (Vaz; Merlo, 2020).

Ademais, um país dependente não possui força e poder para competir com potências capitalistas, então, se encaixa em uma divisão de mercado internacional, em que a sua economia é focada na exportação de matéria prima, *commodities*, assim, a sua burguesia nessa ordem competitiva é vítima da sua posição de classe, resguarda ao máximo seus privilégios com a *superexploração* da classe trabalhadora em detrimento de um crescimento econômico que a escraviza e a deixa impotente diante dos países imperialistas (Fernandes, 1972; 2006).

A sociedade do capital que está posta põe a sua mão invisível em todos os setores da vida em sociedade, logo, os trabalhadores/as da educação não estão alheios às mudanças do mundo do trabalho e aos reordenamentos engendrados pela classe dominante. Como é o trabalho que produz valor, o professor/a, independente da licenciatura que possui, entra no palco de disputa do capital e assim, integra a “*classe-que-vive-do-trabalho*” (Antunes, 2020, p. 61).

A educação, por sua vez, possui papel essencial na formação dos sujeitos e a classe dominante possui consciência disso, tanto é que disputa o controle dos currículos, políticas e formações. Importante situar que a educação está no campo do trabalho não-material, na modalidade em que a produção e consumo não possuem intervalo, isto é, o ato de ensinar, por exemplo, no mesmo momento que há produção, há consumo desse ato, diferente da produção não-material de livros e objetos artísticos em que existe o intervalo entre a produção e a possibilidade de consumo (Saviani, 2015).

É interessante pontuar sobre o movimento global da educação que o objetivo é “fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização” (Hypolito, 2019, p. 189).

Um agente necessário do capital na implementação desses princípios são os Organismos Internacionais, esses organismos interferiram com mais força nas políticas educacionais na década de 1980, o protagonismo da OCDE, Organização Mundial do Comércio e Banco Mundial aflorou, se tornando indispensável sinalizar que a concepção de educação desses organismos se baseia nas taxas, índices e demais dados econômicos para formular documentos, relatórios e políticas educacionais, concebendo a educação como uma mercadoria e os discentes, como clientes (Piovesan, 2018).

O estudo do Piovesan (2018) aponta que:

Essa influência externa surge da necessidade financeira que um país apresenta para poder investir em educação. Diante da impossibilidade de fazer isso por si só, se vê obrigado a pedir ajuda e prontamente é atendido. Em contrapartida, surgem consequências políticas, passando os agentes financeiros a opinar, orientar e forçar

as tomadas de decisões, que geralmente tendem à descentralização e à privatização. Cabe sublinhar que, quem recebe mais ajuda são os países que apresentam características e potencial de ser explorado, gerando um retorno maior economicamente, enquanto os que mais precisam continuam em situação de vulnerabilidade (Piovesan, 2018, p. 17-18).

O Brasil possui as características para a exploração, visto o passado colonial com ampla e profunda exploração do seu povo e da sua terra, e o atual perfil de capitalista dependente, como apontado anteriormente. Nesse ínterim, os documentos produzidos pelos OI servem de referência e base para as políticas educacionais no que tange à formação dos discentes e dos docentes, bem como dando forma ao trabalho dos professores/as do ensino básico ao superior.

Um exemplo material dessa subordinação aos ditames externos foi o relatório “O estado da crise educacional global: Um caminho para a recuperação” produzido pela UNESCO, Banco Mundial e UNICEF, lançado em 2021 o qual expõe o cenário educacional nos cinco continentes depois da pandemia: perdas profundas na aprendizagem de crianças e jovens, elevação da evasão escolar, bem como enaltece as parcerias público-privado que governos como o do Peru e da Nigéria fizeram para implementar a educação remota e híbrida, inclusive, a modalidade à distância é mencionada no relatório como uma tendência que “veio pra ficar” e nesse sentido, os países que não investirem e se prepararem para essa transição (presencial – a distância) colocará o futuro dos jovens em risco (UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, 2021).

O quarto e quinto item do relatório se esforçam em apresentar estratégias para tornar os sistemas de ensino resilientes, passar da crise instalada pela pandemia para a recuperação, processo esse que envolve acelerar a aprendizagem. Para alcançar a velocidade desejada, o relatório sugere três alavancas para os países assumirem estrategicamente: 1) consolidação do currículo; 2) ampliação do tempo letivo; e 3) melhorar a eficiência da aprendizagem, defendem no texto que a pandemia é uma oportunidade de tornar o currículo, o tempo de instrução e o programa pedagógico mais eficiente (UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, 2021).

Posteriormente à publicação deste relatório, no Brasil em maio de 2022 é instituído o Programa Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica (Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022), no art. 5º é apresentado os objetivos do programa:

- I - desenvolver ações que possibilitem elevar a frequência escolar e reduzir os índices de evasão e de abandono escolar;
- II - desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço do desempenho e da promoção escolar;

- III - desenvolver ações que possibilitem diminuir a distorção idade-série por meio do monitoramento da trajetória escolar;
- IV - promover a coordenação de ações para o enfrentamento do abandono escolar e da recuperação das aprendizagens;
- V - desenvolver ações que possibilitem aumentar a resiliência dos sistemas de ensino por meio da implementação de ações e programas de ampliação da capacidade técnica e da infraestrutura das redes para responder a situações de crise;
- VI - contribuir para a consecução das metas e das estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação e nos planos de educação estaduais, municipais e distrital;
- VII - fortalecer a formação dos profissionais do magistério no que diz respeito ao diagnóstico de lacunas nos processos de ensino de ensino e aprendizagem;
- VIII - promover estratégias que permitam o acompanhamento individualizado da aprendizagem dos discentes; e
- IX - incentivar a formação para o uso pedagógico de conteúdos digitais (Brasil, 2022, p. 2).

Observamos, a partir do exposto acima, o efeito dominó dos documentos produzidos pelos OI que em seguida são distribuídos e seguidos pelos países, principalmente, pelos países dependentes como o Brasil. Além disto, os documentos apresentam as tendências as quais o capital pretende materializar, como é o caso da educação híbrida e a distância, tanto é que o relatório citado louva os países que já mobilizam essa modalidade de ensino.

A subordinação da educação ao capital pode ser elucidada também na observação do novo idioma implantado pelo neoliberalismo na educação presente não só nos discursos, mas nos documentos produzidos por eles como os citados acima. Termos como resiliência, eficiência, inovação, parceria, dentre outras, são léxicos usados estrategicamente pelos OI e APH para alterar a referência na razão de ser da escola, isto é, os ideais clássicos da escola de democratização dos conhecimentos dá lugar à lógica de produtividade e rentabilidade do mundo da empresa (Laval, 2019).

O estreitamento da empresa-escola redireciona a formação do sujeito pois como aponta Laval (2019) não existe educação sem ideal de ser humano. Na configuração esboçada pelo neoliberalismo o ser humano ideal é o flexível, o que possui habilidade de trabalhar em equipe, de aprender durante toda a vida, de solucionar problemas com autonomia, de regular suas emoções, de ser criativo, e é preciso que exista um projeto educacional para desenvolver todas essas características nos futuros trabalhadores/as.

Dessa forma, a formação em todos os níveis da educação se estreita às necessidades do sistema e é preciso chamar atenção para a licenciatura, pois uma vez formados os sujeitos terão a função de ensinar e as diretrizes, orientações, regulamentos compõe a forma do trabalho docente porque expressam concepções de realidade e fazem parte de um projeto de sociedade, mas é importante esclarecer que os seres humanos não são passivos aos processos formativos, pelo contrário, podem procurar alternativas de enfrentamentos às opressões do sistema (Masson, 2023).

Como enfrentamentos vale ressaltar as mobilizações em prol da classe trabalhadora e mais especificamente da educação que a Rede Estrado, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Fórum das Licenciaturas Ampliadas (FORLIA), Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outras realizam.

No interior do campo de formação em EF os marcos legais elucidam as disputas entre as classes, entre o projeto de sociedade burguês e o da classe trabalhadora para emancipação humana. Os cursos de formação em EF no Brasil estão localizados na primeira metade do século XX e como apontado por Hack (2017):

[...] cursos de curta duração e predominantemente para a formação de militares. Em seguida, se organiza legalmente para ordenar esta formação que diplomará “Licenciado em Educação Física”, “Normalista especializada em Educação Física”, “Técnico Desportivo”, “Treinador Desportivo”, “Massagista Desportivo”, e, “Médico especializado em Educação Física e Desportos”, com ênfase no conhecimento técnico e biológico (Decreto-Lei nº 1.121/1939 e Decreto-Lei nº 8.270/1945) (Hack, 2017, p. 45-46).

Logo, cada momento histórico político brasileiro influenciou os Cursos de EF e seu currículo, cada momento exigia um perfil de sujeito, então, exigia um perfil de professor/a de EF, seja um treinador, licenciado, normalista e afins.

Nesses documentos que fazem parte dos marcos legais da formação em EF no Brasil identifica-se o tempo de duração, a situação da certificação, carga horária, modalidade, duração do curso, elementos que pode ser visualizado no quadro 02:

Quadro 2 - Marcos legais do campo de formação em Educação Física no Brasil

Data	Instrumento	Modalidade	Certificação	Duração do curso	Carga horária
17 Abr 1939	Decreto-Lei 1212/39	Curso Superior de Educação Física	Licenciado em Educação Física	02 anos	-
		Curso Normal de Educação Física	Normalista especializado em Educação Física	01 ano	-
		Curso de Técnica Desportiva	Técnico Desportivo	01 ano	-
		Curso de Treinamento e Massagem	Treinador e Massagista Desportivo	01 ano	-

		Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos	Médico especializado em Educação Física e Desportos	01 ano	-
03 Dez 1945	Decreto-Lei 8270/45	Superior de Educação Física	Licenciado em Educação Física	03 anos	-
		Educação Física Infantil	Normalista especializado em Educação Física Infantil	01 ano	-
		Técnica Desportiva	Técnico Desportivo	01 ano	-
		Massagem	Massagista	01 ano	-
		Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos	Médico especializado em Educação Física e Desportos	01 ano	-
02 Dez 1969	Resolução 69/69	Curso de Graduação	Licenciado em Educação Física e Técnico em Desporto	Mínimo 03 anos Máximo 05 anos	Mínimo 1800 horas aula
16 Jun 1987	Resolução 03/87	Cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)	Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física	Mínimo 04 anos Máximo 07 anos	No mínimo 2.880 horas aula
31 Mar 2004	Resolução 07/04	Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena	Graduado em Educação Física	Mínimo 04 anos	2.800 horas 3.200 horas
18 Dez 2018	Resolução 06/18	Cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado ou Licenciatura)	Bacharel ou Licenciado em Educação Física	Mínimo 04 anos	Referencial de 3.200 horas

Fonte: Organização autoral a partir do marco legal e Hack (2017).

As resoluções e decretos conversam com o seu tempo-histórico-político, em 1939 o sexismo fica bem demarcado na formação, bem como em 1945 a esportivização é incorporada no curso, chama atenção nos Decreto-leis as várias certificações oferecidas pelo curso, bem como as disciplinas voltadas predominantemente para o campo biológico e esportivo.

A Resolução de 1969 perpetua a ênfase no esporte, e oferecia aos discentes a opção de complementar de mais 2 disciplinas de uma lista de desporto do curso para a titulação de técnico desportivo, além disso, essa resolução incorporou no seu currículo conhecimentos pedagógicos sobre o campo biológico e técnico da EF. Em 1987 a figura do bacharel aparece pela primeira vez nos documentos da EF, os primeiros anos do curso seriam de uma formação geral e a segunda em conhecimentos específicos de acordo com a escolha e interesse do discente, perpetuando a dicotomia na área e desprezando o trabalho pedagógico inerente ao professor/a de EF (Hack, 2017; Taffarel, 1993).

Podemos inferir que a Resolução de 2004, em comparação com as anteriores, avançou no sentido de aproximar de um EF mais crítica, propõem uma graduação/licenciatura plena e no art. 4º explicita que “O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (Brasil, 2004, p. 1).

A Resolução de 2018 é amplamente problematizada pela literatura de base crítica, dentre os problemas levantados podemos citar três: a carga horária referencial de 3.200 horas é insuficiente para abordar os conteúdos com profundidade e qualidade na formação; a fragmentação da formação leva a negação de conhecimento e o trato superficial dos conteúdos; e a instrumentalização da formação em EF (Costa; Hack; Luz, 2021; Figueiredo; Alves; Filho, 2021).

Nesse íterim, é imprescindível tratar da intervenção do Sistema CONFEF/CREF, sobre isso o estudo de Taffarel *et al* (2021) demonstra-nos a arbitrariedade e incapacidade do Sistema em amparar o trabalho e o trabalhador/a de Educação Física. Não se tratando de desviar a função do conselho, mas já que um conselho possui a função de atender ao interesse público, assegurar condições de trabalho, remuneração mínima, direito de greve, participação dos sindicatos, previdência, previsão de aposentadoria para o professor/a de EF não seria de interesse público?

O quadro neoliberal que desde a década de 1980 engendra a realidade do trabalho flexibilizado, intensificado, informal, desregulamentado, coaduna com a lógica corporativa do conselho que nasceu de um processo de criação antidemocrático e que está alheio - e por vezes se faz auxiliar da retirada - aos direitos dos/as trabalhadores/as.

A classe trabalhadora sofre uma série de assaltos e na última década ressaltamos os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro como protagonistas no aumento da velocidade com que esses saqueios trabalhistas aconteceram. Dentre eles estão a Reforma Trabalhista de

2017 que em suma torna legal a superexploração do trabalhador/a aumentando a jornada de trabalho sem remuneração, facilita o processo de demissão, fragmenta os acordos coletivos, enfraquece os sindicatos, dentre outros; a Reforma da Previdência de 2019 a qual prejudica todos os trabalhadores/as brasileiros/as ao ampliar o tempo mínimo de contribuição, desvincular o piso de benefícios do salário mínimo, reduzir o valor das pensões, dentre outras medidas (Taffarel *et al*, 2021).

É nesse sentido, do desmonte dos direitos sociais da classe trabalhadora que o Sistema CONFEF/CREF contribui, está longe de se preocupar com a classe da EF ou de amparar e representá-los por condições e jornada de trabalho dignas. Há pelo menos algumas justificativas para a resistência ao Sistema CONFEF/CREF, Taffarel *et al* (2021) aponta:

Analizando a Lei nº 9.696/1998 e a intervenção do CONFEF/CREF, identificamos inconstitucionalidades e arbitrariedades. Uma das principais inconstitucionalidades é que este sistema ataca a autonomia das universidades a quem cabe definir o perfil de atuação dos(as) formados(as) na Universidade, conforme expresso na Constituição Federal - Carta Magna do país -, ou seja, uma lei maior e, que, portanto, não pode ser subsumida por uma lei menor. Apresenta ingerência no campo escolar, cuja regulamentação e acompanhamento das condições de formação para a atuação é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Além disto, o CONFEF/CREF cobra anuidades, que caracterizam um corporativismo contrário ao que prevê a legislação sobre Conselhos. Quanto ao inciso III do Art. 2º, os termos estabelecidos em Estatuto do Conselho declaram a possibilidade de credenciar formados e leigos, neste sentido, contradiz um dos argumentos favoráveis à criação do Conselho (Taffarel *et al*, 2021, p. 7-8).

Dessa forma, o Sistema CONFEF/CREF se constitui como um instrumento do capital, a qual caminha na lógica do lucro, explorando, na forma de anuidade, os professores/as de EF e se articula para atravessar e influenciar a formação dos futuros/as professores/as para dar conta dos ditames do mercado.

Mais recentemente, foi aprovada a alteração da Lei nº 9.696/1998 pela Lei nº 14.386/2022, a qual veta e acrescenta alguns artigos e incisos. Dentre as alterações, duas nos chamam atenção: a inclusão no quadro do conselho de egressos/as de cursos que possuem “conexão” com a EF, sem precisamente ser uma licenciatura ou bacharelado na área e a fiscalização, autorizada pela lei, do Sistema aos professores/as de EF que atuam na escola.

No primeiro ponto, essa inclusão é situada no Art. 1 do documento e demonstra a lógica corporativa do Sistema em relação à categoria, incluir egressos/as de outras graduações significa em última instância no pagamento de mais registros, aumentando o faturamento da instituição, além disso,

O que se observa é um descontrole no campo de atuação, com uma visão claramente centrada no escopo de ampliação de profissionais registrados no conselho sem que, com isso, fossem assegurados os princípios fundamentais da qualidade da formação para o exercício profissional (Bendrath, 2023, p. 12).

O outro elemento é a captura da liberdade de cátedra e controle do professor/a de EF escolar, além da invasão do Sistema no âmbito da escola, as quais são possíveis mediante a alteração na lei que “cria” o Sistema CONFEF/CREF e obriga todos/as os egressos/as terem registro para atuar na educação básica. Essa alteração em específico vem auxiliando a coação dos professores/as de EF em todo o Brasil, além do Sistema CONFEF/CREF se colocar como fiscalizador dos docentes, desconsiderando todos os aparatos legais que regem a educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, Secretarias Municipais de Educação, dentre outras⁹.

Dessa forma, as mudanças no processo produtivo do capital, bem como o padrão de acumulação necessitam de um novo ideal de ser humano à nível global, o qual é formado pelo campo educacional. Esse movimento, por um lado, manobra o campo da formação de professores/as em EF que desde a década de 1930 vem sofrendo a disputa do controle dos seus currículos e acirra os processos formativos, fragmentando a formação do professor/a de EF em bacharelado e licenciatura, para consolidação de um projeto de sociedade burguês.

Por outro lado, as resistências se constroem e se fortalecem na tentativa de frear o avanço do capitalismo no campo da educação e Educação Física, na formação de professores/as de EF, contribuem nessa linha de enfrentamento o CBCE, FORLIA, CNTE, MNCR e outros.

2.2 Ensino superior no Brasil e na Amazônia paraense

O padrão de acumulação desta sociedade burguesa coloca seus tentáculos em todos os setores da vida, no campo educacional da educação básica à pós-graduação. Em todos os espaços que ocupa, o capital transforma tudo em mercadoria, direciona toda a dinâmica para a competitividade, rendimento, performance e individualismo.

Dessa forma, a Educação Superior (ES) também é campo de interesse e um elemento para a disputa na luta de classes, por isso,

A educação superior é aqui analisada como território disputado por interesses privados e públicos, como empreendimento empresarial visando lucros ou bem

⁹ Boletim do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1pkNHCzOqw2mD84rEgVJmDe3p5cY9zEJC/view>

social. Trata-se, portanto, de um terreno transpassado por ideologias e forças políticas conflitantes: umas que atuam na defesa de sua subsunção à lógica do padrão neoliberal de acumulação de capital e outras que lutam por torná-la um bem social público garantido pelo Estado (Macário, 2021, p. 16).

Com a influência dos documentos e relatórios produzidos pelos OI foi criado uma série de regulações e programas desde a década de 1960, que reformularam a estrutura universitária, cedendo à pressão empresarial. O produtivismo acadêmico (Reforma Universitária de 1968) e os programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) serviram de estratégia para alinhar à expansão do ensino superior exigida pelos OI e favoreceram o crescimento do ensino privado no país (Costa; Goulart, 2018).

Na LDBEN, além de ter como um princípio a coexistência de instituições públicas e privadas, garante em seu artigo 7 a liberdade da iniciativa privada em criar os cursos no ensino superior, o que deu base legal para a abertura da educação superior como um setor de negócios lucrativos.

Seguindo a lógica neoliberal de recuo do Estado e avanço privatista, as licenciaturas na esfera privada tiveram um aumento significativo de 2003 a 2015 fomentadas pela própria União, os programas de incentivo e o medo do desemprego levaram os sujeitos a aderirem às licenciaturas nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas e na modalidade à distância oferecendo aos empresários um nicho promissor de negócios, a certificação em massa (Seki; Souza; Evangelista, 2019).

Vale lembrar que o aumento do setor privado no ensino superior começou em 1960, a ditadura empresarial-militar forneceu ao setor bases legais para a sua gênese. Mais tarde, como apontam Seki, Souza e Evangelista (2019), no governo Lula é sancionado o Decreto-Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006 que estabelece instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior como parte do sistema federal de ensino superior, sendo que as universidades contariam com um terço do corpo docente titulado na pós-graduação, logo, o alargamento dessas exigências para os outros locais possibilitou a expansão das IES privadas, além da possibilidade de oferecer cursos com mensalidades mais baratas.

Nesse sentido, é válido pontuar que o curso de EF para uma formação de qualidade necessita de recursos como: laboratórios, técnicos, clínicas, máquinas e equipamentos como os cursos (reconhecidos e valorizados) de medicina, odontologia, enfermagem, as engenharias, mas o curso não possui na maioria das universidades essa infraestrutura, levando à precarização do curso e barateio das mensalidades em IES particulares. Sendo assim, a

precarização da infraestrutura do curso de EF, logo, o baixo custo da mensalidade se torna uma máquina de matrículas (Seki; Souza; Evangelista, 2019).

Mas toda estratégia vinda do capital vem acompanhada de discursos doces de nivelamento social, então, no campo da educação superior que realizava a certificação em massa não era diferente,

O discurso que dava como certa a democratização do Ensino Superior; que atestava que maior formação era igual a melhores salários ou, mesmo, salário; que as bolsas de estudo exprimiam a preocupação do Estado com a juventude, ecoou com o consentimento, às vezes ativo, às vezes passivo, de intelectuais do campo educacional. Construiu-se um consenso de que a modalidade EaD chegaria aos mais distantes rincões nacionais e lá, numa epifania, encontraria um ribeirinho desejoso de se tornar professor (Seki; Souza; Evangelista, 2019, p. 83).

Inferre que esse consenso decorre da ausência de políticas públicas que garantam a permanência dos povos tradicionais e demais moradores dos municípios das Amazônias nas Universidades públicas e ainda nas privadas, visto o acesso via bolsas de estudos. Por isso, esse pode ser considerado mais um argumento que defende o avanço indiscriminado da modalidade à distância (EaD) nas licenciaturas.

O Censo do Ensino Superior de 2022 revela que entre Pedagogia lidera o número de matrículas na modalidade EaD com 650.164 matrículas (do total de 821.864 matrículas) e EF fica em sétimo lugar com 171.756 matrículas (do total de 254.383 matrículas).

A partir desses apontamentos, apresentaremos o quadro dos cursos de EF, todos os dados foram extraídos do Censo do Ensino Superior de 2022. A tabela 1 possui o número e percentual dos cursos especificando os públicos e privados, o grau de licenciatura e bacharelado e a modalidade à distância (EaD) e presencial.

Tabela 1 - Número e percentual de cursos de Educação Física por organização acadêmica, grau e modalidade de ensino – 2022 – Brasil

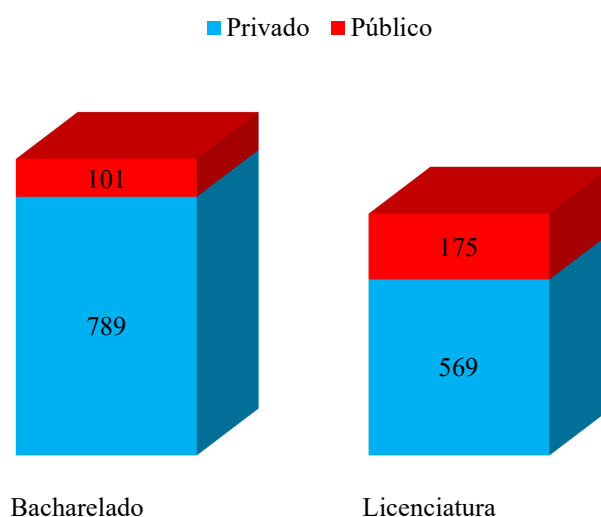
		Bacharelado	Licenciatura
		N	N
Público	Presencial	99	159
	EaD	2	16
	Total	101	175
Privado	Presencial	649	456
	EaD	140	113
	Total	789	569
Total		890	744
Total geral		1634	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

É apresentado na tabela 1 que no setor público o número de bacharelados são de 101, sendo 99 presencial e 2 EaD, já a licenciatura é de 175, sendo 159 presencial e 16 EaD. No setor privado, há 789 cursos de bacharelado, sendo 649 presencial e 140 EaD, a licenciatura tem 569 cursos, sendo 456 presenciais e 113 EaD, totalizando 1634 cursos de Educação Física.

A tabela 1 mostra o total de 1634 cursos de EF, sendo o maior número de bacharelado com 890 (correspondendo a 54,5% do total) cursos e a licenciatura com 744 (correspondendo a 45,5% do total). Um elemento importante que os dados do censo revelam é a predominância do setor privado no ensino superior que detém 1358 cursos de EF (83% do total de cursos) entre EaD e presencial, essa característica fica mais clara no gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de cursos de Educação Física por organização acadêmica e grau – 2022 – Brasil



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

O gráfico 1 deixa evidente o avanço da privatização na licenciatura, uma vez que, o setor privado detém a maior fatia dos cursos, outro elemento bem elucidado no gráfico 1 é o volume do bacharelado em relação à licenciatura, com uma diferença de 146 cursos o bacharelado possui, segundo o Censo do Ensino Superior, o maior número de cursos de EF.

O avanço da privatização é uma característica do neoliberalismo frente ao recuo do Estado no financiamento e oferecimento dos serviços básicos para manutenção da vida no âmbito público. Dessa forma, a educação não é uma exceção à essa lógica, os números dos cursos de EF demonstram isso, pois, com esses dados em mãos os dados que confirmam a grande demanda pelas licenciaturas e, especificamente, pela EF, o investimento nesse ramo se justifica pela projeção do lucro.

A formação de professores/as, então, se torna um bom negócio para a expansão do capital

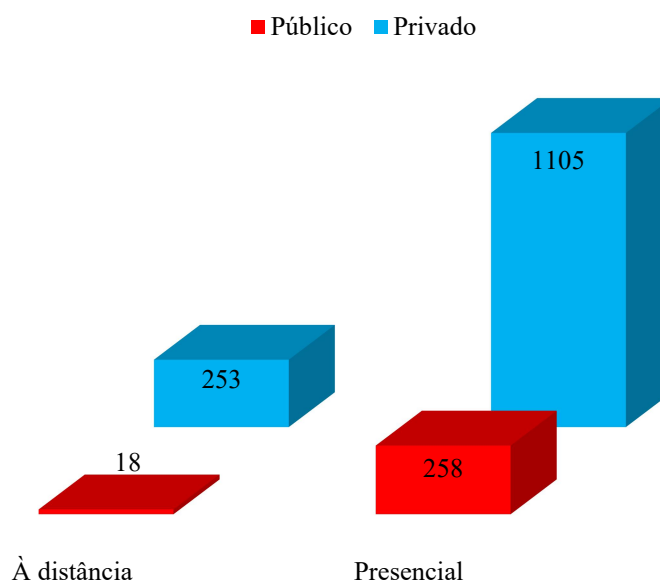
Orientado pelas leis do mercado, colocam-se as finalidades educacionais em segundo plano para viabilizar a constante expansão, ao mesmo tempo em que assume cada vez mais influência sobre a política pública educacional brasileira. Organizadas em fóruns e associações, as empresas de ensino superior avançam na direção do controle dos espaços de deliberação, regulamentação e regulação da educação superior brasileira (Guimarães; Silva; Nogueira, 2023, p. 5-6).

Uma materialização dessa regulamentação, isto é, da secundarização das finalidades educacionais é a mudança na legislação da modalidade EaD, o Decreto nº 9.057/2017 regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse artigo permite a organização de cursos e instituições de ensino experimentais, assim sendo, o decreto 9.057 autoriza: a ampliação da oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância; criação de polos de EaD pelas próprias instituições; credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial; oferta exclusiva de cursos à distância, sem a simultânea oferta de cursos presenciais.

Seki, Souza e Evangelista (2019) apresentam a gravidade das tendências da privatização nas licenciaturas no Brasil. Os dados extraídos do Censo da Educação Superior evidenciam não só o crescimento das IES Privadas e da EaD, mas a intensa atuação e concentração de matrículas dos monopólios educacionais como é o caso da Kroton e Estácio de Sá, essa atuação é chamada de financeirização. O que permite afirmar que o “capital educa o educador” e somente a organização da classe trabalhadora pode enfrentar esse cenário (Seki; Souza; Evangelista, 2019, p. 96).

Sobre a modalidade predominante em EF, o gráfico 2 evidencia a modalidade presencial com a maioria dos cursos, totalizando 1363 e a EaD com 271 cursos. Em compensação, o setor privado detém 93,3% dos EaD, enquanto na modalidade presencial a porcentagem é de 81% demonstrando resistência dos cursos de EF e das instituições públicas ao rebaixamento da formação, ainda sim ambas as porcentagens são preocupantes para a educação.

Gráfico 2 – Número de cursos de Educação Física por organização acadêmica e modalidade – 2022 – Brasil



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

A expansão dos cursos privados acompanha a expansão da modalidade EaD. Embora o quadro do ano de 2022 apresente a prevalência do presencial sobre o público, o estudo feito por Silva e Costa (2024) aponta a ampliação do número de cursos de EF EaD, entre 2016 e 2022 cresceu 807% na licenciatura e 2000% no bacharelado. Em 2016 o número total de cursos EaD era 34, em 2022 já são 271, outro elemento apontado no estudo é a violenta privatização da ES e a perda da educação pública: até 2015 o número de cursos públicos tinha um crescimento significativo em relação ao número total, no entanto, de lá até 2022 esse número decresceu.

Enquanto no número de cursos presencial continua superior a EaD, o número de matrículas nessas modalidades constrói um cenário bem diferente, os cursos presenciais detêm 127.344 sujeitos matriculados, sendo 44.693 em IES pública e 82.651 em IES privada; a modalidade EaD reúne 242.260 matrículas, sendo apenas 1.935 em IES pública e 240.325 em IES privada.

A redução no número de matrículas na rede pública de ensino superior, bem como a expansão dos cursos de EaD (na rede privada e o gigante número de matrículas) correspondem aos arranjos neoliberais de austeridade fiscal e corte nos investimentos da educação pública.

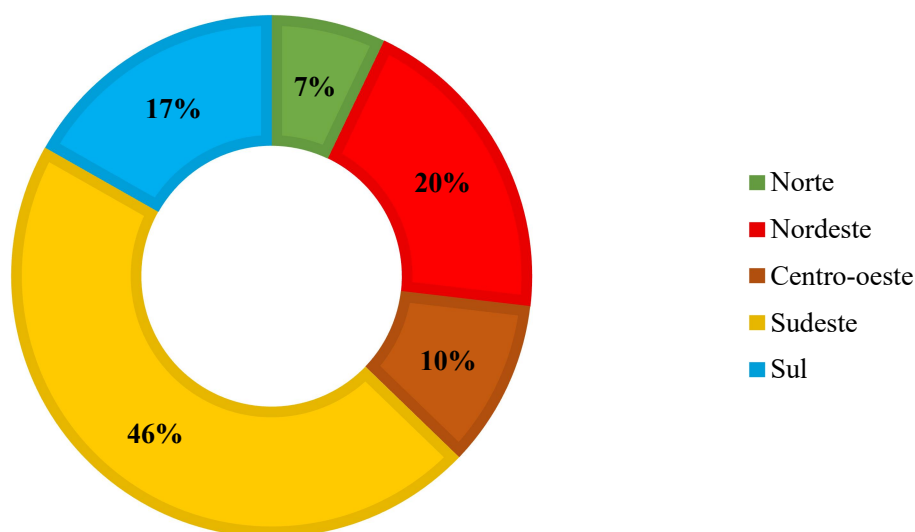
No Brasil, esses arranjos no campo da EaD tomaram mais força e com clara inclinação aos interesses do mercado da educação a partir do governo Michel Temer e em seguida pelo governo de Jair Bolsonaro:

Os dois últimos imprimiram uma perspectiva ultraliberal e conservadora à educação, com inflexões nas regulamentações da EaD na perspectiva de flexibilização, o que abriu espaço para o elevado percentual de matrículas e a oferta da modalidade na esfera privada, em detrimento da pública (Lima, 2024, p. 16).

As inflexões regulamentares foram construídas sem considerar pesquisadores(as) da área, sem verificar a assimetria no acesso à internet no país, os efeitos nocivos a rede pública, no que tange a relação matrícula – orçamento, a precarização da formação nessas modalidades de ensino e o aumento da intensificação dos sujeitos docentes trabalhadores desse campo.

Ademais, reunimos os dados sobre os cursos de EF presenciais por região para demarcar a assimetria que há na oferta de formação de professores/as de EF no Brasil. O Sudeste possui 627 cursos, sendo a região com a maior concentração, seguido da região Sul com 229 cursos. O Nordeste possui 269 cursos, o Centro-oeste tem 141 e a região Norte soma apenas 97 cursos. O gráfico 3 elucida esses números em percentual.

Gráfico 3 – Número de cursos de Educação Física presenciais por região – 2022 – Brasil



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

Foi exposto no gráfico 3 apenas os cursos presenciais porque a Sinopse do Censo do Ensino Superior de 2022 não organiza por Estado ou região os cursos de EF à distância. São 271 cursos à distância distribuídos no Brasil, representando 16,5% do número total de cursos.

A partir dos dados apresentados, fica nítido a assimetria na oferta de cursos em EF no país e deve ser levado em consideração a histórica exploração e exclusão da região Norte. Esta região do país é um território que também é marcado pelo conflito das forças ideológicas

e políticas, entre os que querem impor a necropolítica (Mbembe, 2018) e os que defendem a vida, a terra, os rios e as florestas.

Esse território é composto pelos Estados do Amazonas, Pará, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Tocantins; cada um com sua cultura corporal, vasta e complexa fauna e flora, banhados com diferentes rios e oceanos, ocupados por “ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, colonos, entre outros. São populações que convivem por meio de uma teia complexa de relações sociais, culturais e territoriais” (Oliveira; Hage, 2011, p. 143).

Trazer o território para os holofotes é uma tarefa histórica, visto o histórico de exploração, opressão e exclusão dos povos e das terras desse lugar. Como elucidam Saquet e Silva (2008):

Território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo (Saquet; Silva, 2008, p. 31-32).

Dessa forma, o território aqui demarcado são as Amazônia, no plural, múltipla, heterogênea na dimensão ambiental, social e produtiva, como aponta Porto-Gonçalves (2001). As Amazônia são constituídas de complexa e rica fauna, flora, minérios e rios, os quais atraem empresários que veem nesse território uma possibilidade de lucro, em vista disso, existem nessa terra seringueiros, extrativista, pescadores, o povo da cidade, ribeirinhos, quilombolas, comunidade LGBTQIAPN+ que constituem a classe trabalhadora e vendem sua força de trabalho de variadas formas nesses espaços do campo e da cidade.

Nas Amazônia, o jogo é materializado pela exploração predatória de mineração, madeira, agronegócio, megaconstruções que invadem e matam o território dos povos tradicionais e indígenas, afogam a mata e secam os rios. A crise capitalista também é ambiental, visto que o capital explora sem limites uma natureza com recursos limitados, mas o capital enxerga esses limites como barreiras a serem superadas e essas superações aprofundam ainda mais a crise ambiental.

Entre 2022 e 2023 a região amazônica concentrou 75% dos assassinatos dos ativistas em todo o Brasil, segundo a ONG Rainforest Foundation. Toda pessoa que luta pelos direitos da terra e dos povos adquire, instantaneamente, um alvo nas costas, por isso concordamos com Malheiros (2022, s/p) “o capitalismo na Amazônia como uma guerra aos povos, uma vez

que gerar riqueza por aqui historicamente passou por uma ação sistemática e brutal contra aqueles que ainda produzem vida e comunidades em torno de bens comuns”.

Outras frentes de expansão do capital na região amazônica são o agronegócio, o hidronegócio e a mineração. Na região já há a projeção de 40 usinas hidrelétricas além das 19 ativas, uma característica desse projeto é o poder de destruição das matas; o agronegócio brasileiro tem perspectivas de dominação de mercado e aumento do lucro o que significa desmatamento avassalador na região e de terras indígenas e quilombolas.

O Estado do Pará é responsável por exportar toneladas de alumínio, bauxita e manganês e as consequências são o assoreamento dos rios, contaminação do solo e ainda a poluição dos rios com dejetos tóxicos, como ocorreu no nordeste do Pará com a empresa Norsk Hydro em 2018:

Como o foco da atenção capitalista são os elementos econômicos e não aqueles ambientais, as dinâmicas ambientalmente destrutivas continuam a operar. Mas esse é o ponto menos importante para o capital. Desde que contribuam para a superação dos obstáculos ambientais ao valor, tais medidas comporão aquilo que designamos como ecologização do capital (Moneret, 2023, p. 21).

É nesse território envolvendo conflitos por terra, água e minerais, dentro do processo de ecologização do capital, que a formação em EF se dá. Na região Norte são 97 cursos presenciais, sendo a maior concentração no Pará e no Amazonas, respectivamente, 29 (30%) e 28 (29%), seguido de Tocantins com 12 (12,5%), Rondônia com 11 (11,5%), Acre e Amapá, ambos com 6 (6%), como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Número e percentual dos cursos de Educação Física presenciais por Estado da região Norte – 2022 – Brasil

Estado	N	%
Rondônia	11	11,5%
Acre	6	6%
Amazonas	28	29%
Roraima	5	5%
Pará	29	30%
Amapá	6	6%
Tocantins	12	12,5%
Total	97	100%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

A partir da tabela 1, se entende que uma das marcas do sistema burguês de sociabilidade é a exclusão e no contexto geral do país já ficou evidente a assimetria de cursos de EF, e quando fazemos o recorte da região Norte, como exposto acima, que por si só já

detém um número ínfimo de cursos comparado ao Sudeste ou Sul, a assimetria permanece entre os Estados na região.

Essa prevalência do Amazonas e Pará pode ser justificada em várias frentes: primeiro, pela demografia dos Estados que ocupam o 1º (Pará) e 2º (Amazonas) lugar no *ranking* de maior população da região com, respectivamente, 8.120.131 habitantes e 3.941.613 habitantes (IBGE, 2022); em segundo, toda a exploração natural requer um financiamento grandioso, logo, essas mega empresas necessitam de profissionais qualificados para operar nos setores administrativos e demais serviços, então, a abertura para o capital privado entrar é escancarada pelos governos.

Um exemplar dessa entrada do capital privado é a atuação do grupo Cogna na região Norte, Guimarães, Silva e Nogueira (2023) apontam que o grupo se consolida na região por meio da EaD, se beneficiando da negação do acesso ao ensino superior pelo Estado e aproveitando da vulnerabilidade socioeconômica e tecnológica da maioria dos municípios da região, materializando a oligopolização na educação superior.

Sobre os municípios, o Estado do Pará possui 144 municípios e na Sinopse do Censo do Ensino Superior constam apenas 102 municípios. Na tabela 3 é apresentado o número de cursos presenciais da região Norte, Pará e Belém. O Pará concentra o maior número de cursos e Belém detém o maior número de cursos do Estado, representando 35,5% do total.

Tabela 3 - Número dos cursos de Educação Física presenciais pela região Norte, Estado do Pará e o município de Belém – 2022 – Brasil

Região Norte		Pará	Belém
N		N	N
Privado	Bacharelado	36	8
	Licenciatura	22	0
Público	Bacharelado	5	0
	Licenciatura	34	2
Total		97	10

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados extraídos da Sinopse do Censo do Ensino Superior 2022

Chama atenção no recorte do Estado do Pará o limitado número de municípios com cursos presenciais, ao total são 14: Belém (10 cursos), Santarém (4 cursos), Ananindeua (3 cursos), Castanhal (2 cursos) e Abaetetuba, Altamira, Benevides, Bragança, Conceição do Araguaia, Gurupá, Marabá, Melgaço, Parauapebas e Tucuruí possuem cada município 1 curso.

Com base no censo de 2022, 130 municípios do Pará têm dois destinos: a) são excluídos dos processos de educação superior ou b) são municípios em que a educação à distância vai ser disseminada com o discurso de democratização do ensino superior,

endossada e apoiada pelos empresários e governos, alienando a população do acesso ao ensino público e a uma formação com base na pesquisa, ensino e extensão.

Segundo Guimarães, Silva e Nogueira (2023), em 2020 as matrículas na modalidade EaD na região Norte representavam 45,91%. Vejamos o trecho:

Assim, para além da negação do acesso público e gratuito à educação superior, grande parte da população que ingressa nesse nível de ensino recebe uma formação de questionável qualidade. Em geral, tal formação é caracterizada pela centralidade em atividades de ensino, no autodidatismo, com pouca ou mesmo nenhuma experiência de pesquisa e/ou extensão (Guimarães; Silva; Nogueira, 2023, p. 11).

Dessa forma, a assimetria dentro dos limites estaduais é reflexo de um sistema global de negação, de exclusão, opressão e exploração. As mudanças das necessidades do mercado produzem mudanças significativas na educação e a expansão do EaD além de ser fruto dessas necessidades é um campo que já se demonstrou lucrativo para os grandes grupos do mercado educacional.

Não obstante, o recorte na região amazônica, a qual possui conflitos pela terra, pela água e pelos minérios, e de forma geral contra os povos, está dominada pela iniciativa privada na formação de professores/as de EF. Os oligopólios do ensino superior não consideram o modo de vida das pessoas que vivem das matas e das águas, do seu processo de trabalho e da cultura corporal produzida nesses territórios, por isso, somar na resistência dos povos das Amazônias e na formação crítica, pública e gratuita frente ao cenário neoliberal na graduação se configura como uma tarefa histórica.

Ademais, os processos de modificação no mundo do trabalho dentro da sociedade burguesa em que o trabalho docente e a formação de professores/as em EF está inserida também sofre modificações com os reordenamentos do mercado, bem como resiste com os coletivos científicos e populares que enfrentam à lógica do capital em favor de uma educação e EF humanizadora.

Os efeitos dos reordenamentos do mundo do trabalho podem ser verificados no interior da EF nos currículos de formação de professores/as, articulando e desarticulando o perfil de sujeito exigido pelo momento histórico da sociedade burguesa, e na expansão dos cursos de EF em instituições privadas e redução na rede pública, viabilizando ainda mais a precarização da educação pública e maior alcance e rentabilidade do setor privado da educação.

A seguir debateremos a formação inicial em EF na Universidade Federal do Pará *campus* Belém e as imbricações com o trabalho docente no ambiente escolar e não escolar.

SEÇÃO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – *CAMPUS* BELÉM E SUAS INTERFACES COM OS CAMPOS DE TRABALHO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

A presente seção tem como objetivo caracterizar a formação inicial em EF na UFPA/*campus* Belém e suas interfaces com o trabalho docente no espaço escolar e não escolar. A caracterização se dará pelos dados coletados e documentos elencados na introdução, os quais apresentam aspectos gerais, princípios, objetivos, fundamentos teóricos-metodológicos e organização da Universidade e Faculdade.

Esta seção está dividida em três subitens, o primeiro aborda a UFPA e o acompanhamento dos egressos/as da Faculdade de EF *campus* Belém, em seguida o segundo subitem sobre a Faculdade de EF na UFPA, apresentando essa formação na perspectiva do/a egresso/a do curso e o último trata dos dados e falas dos egressos/as sobre a FEF Belém.

3.1 A Universidade Federal do Pará e o acompanhamento dos egressos/as

A economia mundial organicamente articulada com a área educacional está passando, por reordenamentos no campo econômico-social-político há décadas. Dessa forma, a universidade pública que se organizava de forma autônoma e científica para formar profissionais e produzir conhecimentos, passou a entrar no rol de produtos do sistema financeiro/mercantil, na lógica de venda e compra, dessa vez, dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade servindo às necessidades do mercado.

Ainda assim, Macário (2021) afirma que há a disputa de projetos de Universidade ambos reagem à face da realidade brasileira, sendo que um se movimenta para a manutenção e outro para a transformação desta realidade. Com isso em vista, entendendo o contexto de sociedade burguesa em que a Universidade está inserida, é possível afirmar que esses projetos pertencem a determinadas classes sociais: para a manutenção das desigualdades e exploração o projeto pertence à burguesia, para a transformação social vislumbrando a superação desta sociedade o projeto pertence à classe trabalhadora.

Dessa forma, concordamos com a argumentação de Sguissardi (2021) que a Universidade deve ser um espaço de transformação da realidade social. Ela não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos críticos e engajados que podem contribuir para uma sociedade justa e igualitária, compondo a linha de resistência aos ditames

neoliberais e à mercantilização da educação. Assim sendo, concordamos com Guimarães (2013), a Universidade

[...] deve ser compreendida em função da estrutura e conjuntura social que a condiciona. Porém, para além desses condicionantes, a universidade necessita instituir-se enquanto locus de produção e socialização do conhecimento que atendam ao conjunto da sociedade, especialmente os excluídos socialmente. Isso pressupõe a defesa da autonomia universitária perante o Estado, os governos e o mercado, para que possa atender aos interesses e necessidades coletivos da sociedade (Guimarães, 2014, p. 179).

A partir disto, compreendemos que a Universidade pública possui a responsabilidade social de formar profissionais críticos e atentos aos movimentos da sociedade burguesa, bem como de seguir autônoma fincada no tripé ensino, pesquisa e extensão pensando a formação do profissional e do pesquisador, na produção de conhecimento e ainda no retorno via projetos de extensão para a comunidade.

Sobre a Universidade, no Artigo 207 da Constituição Federal Brasileira garante tal autonomia indispensável para a organização e educação brasileira pública, lê-se: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988, p. 208).

Essa indissociabilidade também está ligada ao contexto político-espaco-temporal em que a Universidade está alocada, concordamos com Verenguer (2005):

[...] a Universidade, antes de ser um espaço que outorga diplomas, é o locus no qual a reflexão da realidade, a proposição de alternativas, a responsabilidade com a mudança são eixos norteadores de qualquer curso de graduação e, por consequência, de qualquer profissão orientada academicamente. Todas as atividades que compõem o curso sejam elas de ensino, pesquisa e/ou extensão, devem proporcionar a aquisição de novos saberes visando o aprimoramento das rotinas, procedimentos e condutas profissionais e, sobretudo, da realidade na qual o profissional está inserido, ou seja, enquanto profissional-cidadão, este deve atuar como agente de mudança (Verenguer, 2005, p. 40).

Visto isso, a realidade em que a Universidade Federal do Pará está inserida é a Amazônia paraense, logo o egresso/a do curso de EF atuará nesse território, nas práticas corporais criadas e recriadas nele e pelos diversos corpos que o ocupam. É no ínterim dessas reflexões e legalidade que apresentaremos a Universidade Federal do Pará (UFPA).

A UFPA está localizada na Amazônia paraense e foi criada em 1957 e a partir da Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965 muda o nome de Universidade do Pará para Universidade Federal do Pará:

Com sede na cidade de Belém, a Universidade do Pará foi criada com o compromisso de desenvolver educação, ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional e as necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil que demandava a formação de outras especialidades para além de profissionais liberais (Lima; Chaves, 2006, p. 34).

Desde então, a UFPA sofreu mudanças à luz das regulações da educação superior e das demandas econômicas, ao mesmo tempo que não dispensa o elemento do desenvolvimento regional. Além disto, a UFPA se apresenta como uma autarquia pública de educação superior e atualmente possui a estrutura organizacional *multicampi* e está presente em 12 municípios (capital e interior) do Estado: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí, com 154 cursos de graduação e mais de 39 mil alunos/as¹⁰.

Segundo o organograma da UFPA de 2022, a estrutura acadêmica é composta por 29 unidades acadêmicas (sendo três fora da capital), entre Institutos e Núcleos, 12 campi, sendo 1 em Belém e os demais distribuídos pelo interior do Estado do Pará, e 4 unidades acadêmicas especiais. A administração superior da Instituição é constituída por 4 órgãos colegiados, a Reitoria, a Procuradoria, 3 Assessorias, Prefeitura e por 7 Pró-Reitorias (UFPA, 2022).

O processo de expansão da UFPA a colocou como a maior instituição de ensino superior pública da Região Norte-Nordeste brasileiro (Guimarães, 2014). Segundo dados oficiais¹¹, a UFPA possui 39.936 matrículas e 5.332 concluintes. Na Pós-Graduação havia 11.438 matriculados, 2.654 titulados e 310 cursos entre Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Especialização, Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional, Doutorado Acadêmico, Doutorado Profissional, Residência Médica e Residência Multiprofissional em Saúde.

Como finalidade a UFPA possui a de desenvolver o pensamento crítico e estimular a criação cultural, formar de forma humana e ética profissionais nas diversas áreas, cooperar para o progresso regional, nacional e internacional; além disto, coadunando com a perspectiva de Universidade apresentada anteriormente, a UFPA possui, dentre os oito princípios, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da gratuidade do ensino (UFPA, 2006).

Sobre a importância do território em que a UFPA está inserida, consta no Plano de Desenvolvimento Institucional:

¹⁰ Informações disponíveis no site da universidade. Disponível em <https://ufpa.br/apresentacao/> e <https://ufpanumeros.ufpa.br/index.php/3-ensino> Acesso em 22 out. 2024.

¹¹ Informações disponíveis no site da universidade. Disponível em <https://ufpanumeros.ufpa.br/index.php/3-ensino> Acesso em 11 de nov. 2024.

O ambiente amazônico em que a Universidade Federal do Pará se desenvolve adiciona dinâmicas que também condicionam a sua atuação de modo importante. A baixa oferta de oportunidades de formação para um enorme contingente de jovens obriga a que se mantenha a expansão da oferta como objetivo, na expectativa de que políticas públicas nessa direção possibilitem a sua realização. O esgotamento de um ciclo de desenvolvimento econômico baseado na exploração não sustentável de recursos naturais impõe uma agenda de pesquisa que possa dar o suporte a um projeto de desenvolvimento ambientalmente sustentável e socialmente inclusivo (UFPA-PDI, 2016, s/p).

O intuito da universidade em expandir a oferta, principalmente nessa região historicamente negligenciada, para os jovens que ocupam a Amazônia paraense é compreendida como uma forma de resistência à expansão das faculdades privadas que lastram os territórios com cursos EaD de baixo custo e de rebaixada formação.

Dos documentos da UFPA listados na metodologia, o Relatório de Gestão da UFPA 2023 é o único que trata categoricamente dos egressos/as, apresenta sinteticamente alguns dados coletados pela Política de Acompanhamento dos Egressos/as (PAE): 944 respostas, 481 empregados na área ou em áreas afins, 402 aprovados no mestrado, 105 no doutorado e o índice de empregabilidade de 70,55%.

Vale salientar que o PAE é previsto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) volume 3 da Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria das IES:

Em síntese, pode-se afirmar ser indispensável a consolidação do uso do acompanhamento do egresso na busca de uma avaliação sobre as IES na qual se formou. Necessitamos o desenvolvimento de uma cultura de inserção do egresso na instituição universitária. Acrescente-se, ainda, a certeza das diretrizes do Sinaes quando se apoia na governança compartilhada e quando busca a integração do campo científico com o campo profissional, ou seja, do campo da formação com o campo do trabalho (Brasil, 2015, p. 17).

Entender esse elo entre o campo da formação e o campo do trabalho é entender o contexto real em que o egresso/a se encontra. O egresso/a é a materialidade dos recém adquiridos conhecimentos aprendidos na graduação a partir das experiências formativas concretas, para além do que consta nos documentos, e do impacto do campo de atuação, e na especificidade da EF, do vasto, complexo e disputados campos de atuação docente. Essa simbiose compõe o egresso/a de EF no mundo do trabalho.

O SINAES foi instituído em 2004 pela Lei nº 10.861, de 14 de abril e esse sistema tem por finalidades a melhor qualidade da educação superior, orientar para a expansão da sua oferta, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das

instituições de educação superior, sem esquecer da sua missão pública, do fomento do respeito à diversidade e afirmação da autonomia institucional.

O SINAES, então, percebe e registra no documento que esse egresso/a precisa ser inserido, ou pode-se dizer reinserido, na instituição universitária. A partir disto, a UFPA, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) propõe sobre o acompanhamento do egresso/a:

A política de acompanhamento de egressos implica a necessidade de abandonar a confortável e tradicional posição de que a missão social e o compromisso institucional com a formação universitária dos cidadãos terminam no ato da diplomação. Esse confortável e mal construído convencionalismo afasta muito cedo da academia os jovens profissionais e os condena a um divórcio da convivência com a melhoria e a maturação das ideias e das reflexões, sem contar que a ausência de uma ação sistemática de acompanhamento de egressos distancia a Universidade de seus importantes atores, dificultando identificar a inserção desses no mercado e na sociedade (UFPA, 2016, p. 135).

É destacável dois pontos do excerto: o divórcio da universidade e a dificuldade de identificar a inserção no mercado. O divórcio, a separação do egresso/a da universidade são percebidos após a cerimônia solene de formatura, o que o documento coloca como diplomação, em grande medida se o sujeito não reingressa na universidade em outro curso de graduação ou em pós-graduação é comum que o vínculo se perca.

Sobre isso, os dados do questionário aplicado pelo PAE/UFPA confirmam o divórcio entre egresso/a e a instituição pois dos 11 egresso/as de EF da UFPA *campus* Belém que responderam o questionário, 6 responderam que não possuíam vínculo com a Universidade e 5 assinalaram estarem envolvidos na pós-graduação, participando de grupos de pesquisa, participando de eventos ou de projeto de extensão. Mesmo que a diferença entre os dois grupos seja mínima, ainda são 6 egressos/as alheios a Universidade depois de formados.

Além disso, os estudos que foram selecionados no levantamento sobre egressos/as de EF, não possuem questionamentos nos questionários e nem nas entrevistas sobre o vínculo com a Universidade que se formaram. Essa observação traz à luz a profundidade em que o “divórcio” da instituição formadora está, visto que nas pesquisas fica naturalmente entendido que o desvinculo aconteceu pela ausência do questionamento. Outro aspecto, pode ser compreendido pela necessidade concreta de trabalhar, de ocupar a vida profissional para sobreviver nesta nova etapa do mundo do trabalho, o que implica em uma jornada de trabalho intensa, o que inviabiliza a manutenção do vínculo com a universidade.

Visto isso, proposto pela Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes da UFPA, o PAE aparece pela primeira vez no PDI de 2011 – 2015 e no plano a instituição esclarece que:

A política de acompanhamento dos egressos deve necessariamente estar vinculada à missão e aos objetivos finais da instituição, cujas ações, programas e projetos devem buscar referenciais de melhoria junto aos egressos, tendo em vista os compromissos com a qualidade do ensino da graduação, a luta constante pelo crescimento da pós-graduação e a expansão da pesquisa, assim como o maior envolvimento com a sociedade (UFPA, 2011, p. 177).

Compreendemos que buscar referenciais de melhorias para o ensino junto aos egressos/as é um passo muito acertado para a instituição, uma vez que buscar o perfil dos egressos/as formados é válido para entender a concreta inserção do egresso/a no mundo do trabalho e dessa forma, pensar o debate do currículo dos cursos para a aproximação dos dois campos.

O PAE da UFPA começou a coletar dados em 2020 via questionário *on-line* disponibilizado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas e atualmente tem como público-alvo os egressos/as dos cursos de graduação dos últimos cinco anos (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023), o PAE:

[...] visa conhecer a inserção profissional e/ou acadêmica do egresso, diagnosticar necessidades formativas que ampliem as possibilidades desta inserção e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Além disso, o programa busca manter a relação de proximidade com o egresso da instituição (UFPA, 2022, s/p).

Essa aproximação entre egresso/a e a instituição formativa é fundamental para a avaliação da instituição enquanto procedimento externo para atribuição de nota e mais ainda internamente para autoavaliação e encaminhamento para alcançar a finalidade de formação humana proposto pela UFPA.

Além disto, o programa tem três objetivos:

- I – avaliar o desempenho dos cursos de graduação por meio de pesquisa para acompanhamento da carreira profissional e/ ou formação continuada que tange à qualidade da formação e impacto na inserção profissional do egresso no mercado de trabalho;
- II – estabelecer políticas institucionais para implantação de uma comissão de acompanhamento de egressos em cada unidade acadêmica da UFPA;
- III – divulgar, ações institucionais para os egressos da UFPA: cursos de pós-graduação, cursos de extensão, oportunidades profissionais, concursos, eventos, etc. (Portal do Egresso, 2022)

Estabelecer uma comissão de acompanhamento em cada unidade é uma forma da universidade envolver todo os atores da formação, além disto o objetivo III é interessante do ponto de vista de incentivar o egresso/a retornar via formação continuada ou profissional.

O PAE é recente na UFPA e em nível nacional também, Simon e Pacheco (2017) afirmam a lenta implantação dos programas no Brasil e vinculam a expansão do PAE nas

universidades públicas brasileiras à adoção do SINAES do PAE como um critério da avaliação institucional da educação superior. Além disso, ressaltam que os estudos que investigam o programa são ínfimos e as que existem são estudos de caso, mais especificamente experiências de cursos e faculdades, e não de forma estruturada envolvendo toda a instituição.

O questionário aplicado pelo PAE da UFPA via SIGAA foi respondido por 1895 egressos/as da graduação, sendo 77,78% homens e 22,22% mulheres, a maioria entre 23 a 29 anos, 55,56% exercem atividade profissional na área de formação acadêmica, 53,71% não possuem nenhuma relação com a UFPA e 46,29% que possuem vínculo são em sua maioria estudantes de pós-graduação e o restante está dividido entre participação em grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e palestras¹².

Em relação ao alcance no curso de EF, o questionário foi respondido por 13 egressos/as sendo 7 homens e 6 mulheres, a maioria entre 23 a 29 anos, 7 egressos/as atuam na área de formação, todos/as afirmaram estarem preparados para ingressar no mundo trabalho quando se formaram, 6 sujeitos não possuem nenhum vínculo com a instituição, 4 estão na pós-graduação e 3 participando de grupos de pesquisa.

O percentual de vínculo com a instituição demonstra, por um lado, a importância dos programas de pós-graduação da universidade em conjunto com os grupos de pesquisa, como uma forma de reter o sujeito na universidade, no sentido do egresso/a continuar a sua formação e produção acadêmica. Por outro lado, o número de desvinculação dos egressos/as confirma a justificativa e a necessidade da criação de programas de acompanhamento de egressos/as.

Com esse contexto universitário em vista, apresentaremos a seguir o curso de EF/ICED/UFPA, análises do Projeto Político Pedagógico e as respostas obtidas via questionário online com os/as egressos/as de EF.

3.2 A Educação Física na Universidade Federal do Pará

Em relação ao curso de EF, após a conclusão das primeiras turmas do *campus* de Castanhal - criado em 2000 - foi identificado um número significativo de alunos/alunas que residiam em Belém e cursavam EF no município, isto é, após a conclusão do curso esses sujeitos voltavam para seus municípios de origem, deixando Castanhal e outros municípios da

¹² O questionário permanece aberto para ser respondido, os dados apresentados aqui foram extraídos no dia 24 de outubro de 2024.

região descobertos de professores/as de EF, vale ressaltar que naquele tempo histórico o único curso de EF em Belém era oferecido pela Universidade do Estadual do Pará.

Dessa forma, o curso tem origens no Departamento de Educação Física do Centro de Educação (atual Instituto de Ciências da Educação) que atendia a demanda dos *campi* de Bragança, Santarém e Castanhal, logo, em 2006 os mesmos professores/as que criaram o curso em Castanhal foram os responsáveis pela criação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA em Belém do Instituto de Ciências da Educação.

No que tange o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, o primeiro data o ano de 2006, possui ao todo 18 páginas, apresenta no decorrer do texto o objetivo do curso, o perfil do egresso/a, as unidades de conhecimento, habilidades e competências das atividades curriculares, o desenho curricular do curso e a ordenação por semestre.

O segundo e atual PPP de EF da UFPA *campus* Belém foi implementado em 2012, possui 121 páginas e apresenta: identificação do curso, diretrizes curriculares, articulação ensino, pesquisa e extensão, procedimento metodológico e planejamento do trabalho docente, infraestrutura, política de inclusão social, sistema de avaliação, ementário, bibliografia e anexos.

Os dois PPP indicam a abordagem teórica em que a formação dos professores/as irá se basear, em 2006 o currículo diretamente expressa a abordagem crítico-construtivista (UFPA, 2006), o documento não apresenta um referencial teórico em que baseia essa teoria no corpo do texto e não possui referências bibliográficas, mas afirma que se trata de uma postura comprometida com a mudança social, ademais expressa essa formação no trecho: “objetivo formar profissional capacitado teórica, técnica e politicamente, para atuação junto à sociedade no que tange a educação e a produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, corporeidade e motricidade humana” (UFPA, 2006, p. 1).

Por outro lado, o PPP de 2011 elabora o currículo associando três teorias que, segundo o próprio documento, rompem com o modelo mecanicista-tecnicista, são elas: Cultura Corporal, a Cultura do Movimento e a Corporeidade. O documento faz a defesa da associação desses três elemento afirmando que

Restringir, na formação profissional, o seu grau de complexidade, acaba reduzindo as alternativas de exploração da educação física enquanto componente fundamental à educação integral do ser humano. Portanto, é inconcebível que aos futuros professores sejam ministrados apenas os conteúdos referentes a aprendizagem e execução de seus fundamentos técnicos, limitando o seu estudo, sua exploração e sua vivência durante o curso de Educação Física (UFPA, 2011, p. 17).

A partir desses trechos é possível perceber que os dois PPPs divergem na base teórica da formação, uma vez que, enquanto o de 2006 aponta uma teoria com base na biologia e

divide os processos de aprendizagem com base na idade e maturação do ser humano, teoria essa pensado por Piaget - Teoria Construtivista; a de 2011 faz a opção de agrupar três abordagens (Cultura Corporal, a Cultura do Movimento e a Corporeidade) as quais têm em comum o rompimento com o tecnicismo histórico da EF.

Outros estudos que analisaram o PPP de 2011 divergiram em relação ao uso das três abordagens. Borges (2022) afirma que a mistura de abordagens pedagógicas da EF que possuem diferentes visões de mundo pode prejudicar a formação dos professores/as, em concordância, Bastos (2019) sugere que as múltiplas abordagens possibilitam a fragilidade na formação docente visto as diferentes concepções que envolve os três objetos de estudo.

Em contrapartida aos dois estudos acima, Martins (2017) aponta que a diversidade de bases epistemológicas suscita uma sólida formação teórica, sociopolítica e prática para atuação nos vários âmbitos da EF, consciente do seu papel na transformação da realidade concreta. Compartilhamos da compreensão do autor, durante a formação inicial é importante a solidez teórica e para isso o estudo de diferentes abordagens são fulcrais, com vistas a formar um professor/a de EF comprometido com uma EF humana e crítica, vale a pena assumir abordagens que divergem da histórica militarista e tecnicista.

Sobre o perfil do egresso/a do curso, os PPPs apresentam tímida diferença, embora o de 2006 não apresentar um item específico para tratar do egresso/a e de 2011 possuir, ambos sinalizam que o egresso/a “identificará o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, nos aspectos biológico, psicológico, cultural e social, relacionando esses aspectos entre si e com as questões do ensino e da aprendizagem” (UFPA, 2006, p. 1; UFPA, 2011, p. 22).

Sobre a diferença entre os currículos, o de 2011 destaca que o processo de ensino e aprendizagem e a efetivação de propostas de atividades no âmbito escolar e não escolar, já o de documento de 2006 salienta que a elaboração e execução de “programas de atividades físicas, esportivas, lúdicas, de lazer e competitivas aos vários segmentos sociais” (UFPA, 2006, p. 1). Essa discrepância está alinhada à proposta de abordagem que os currículos seguem, a de 2011 progressista e a de 2006 próxima do positivismo.

Borges (2022) analisou o PPP de 2011 do curso de EF da UFPA *campus* Belém e o autor sugere que o PPC no intuito de formar para o emprego, mas na materialidade está formando para a desemprego, para os postos de trabalho precarizados, visto que não instrumentaliza os sujeitos para ler as condições objetivas e subjetivas do mundo do trabalho e questioná-las.

Na análise do autor, o PPP possui muitas contradições relacionadas à “prioridade” concedida ao campo em escolar, sendo que a proposição do documento é de formar o/a professor/a para atuação no campo escolar e não-escolar; a naturalização da competitividade ao mesmo tempo que há a defesa do perfil profissional emancipador.

Ainda sobre análises do PPP de 2011, o estudo realizado por Martins (2017), de maneira mais descritiva, apresenta todas as disciplinas obrigatórias e eletivas, sem indicar a prevalência do campo escolar ou o não-escolar. O autor aponta “Todas as disciplinas deverão contribuir para que os objetivos do curso sejam alcançados, oportunizando a aquisição de conhecimentos sistematizados e desenvolvendo a prática pedagógica” (Martins, 2017, p. 112).

Ademais para melhor visualizar a organização das disciplinas da FEF/UFPA discutidas nos estudos e identificar as diferenças de 2006 para 2011, apresentaremos a seguir um quadro do senhor curricular do ano de 2006 e 2011.

Quadro 3 – Quadro comparativo do desenho curricular de 2006 e 2011 do Curso de Licenciatura em Educação Física segundo Dimensão e Disciplinas Correlatas.

	CURRÍCULO 2006	CURRÍCULO 2011
DIMENSÃO	DISCIPLINAS CORRELATAS	DISCIPLINAS CORRELATAS
Relação Ser Humano e Sociedade	1- História dos Esportes e da E. F	1- História dos Esportes e da Educação Física
	2- Estudos Filosóficos da Motricidade Humana	2- Estudos Filosóficos em Educação Física
	3- Estudos Antropológicos da Motricidade Humana	3- Estudos Antropológicos em Educação Física
	4- Estudos Sociológicos da Motricidade Humana	4- Estudos Sociológicos em Educação Física
Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	1- Estatística Aplicada a Educação Física	1- Estatística Aplicada à Educação Física
	2- Tecnologias em Informática e Educação	2- Introdução à Pesquisa
	3- Pesquisa Educacional em Educação Física	3- Metodologia da Pesquisa em Educação Física
	4- Seminário de Pesquisa (TCC)	4- TCC I 5- TCC II
Biológica do Corpo	1- Bases Biológicas Aplicadas a E.F	1- Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física
	2- Fisiologia Geral	

Humano	3- Anatomia Humana	2- Fisiologia Geral
	4- Neuro-Anatomia	3- Anatomia Humana
	5- Fisiologia do Esforço	
	6- Nutrição aplicada a E. F. e Esportes	4- Fisiologia do Esforço
	7- Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	5- Educação Física em Academias
	8- Educação Física em Academias	6- Educação Física com Cuidados Especiais
	9- E. F. com Cuidados Especiais	7- Educação Física Adaptada
	10- Educação Física Adaptada	
	11- Teoria e Prática do Treinamento Desportivo	8- Treinamento Desportivo
Didático-Pedagógico	1- Psicologia da aprendizagem e do Desenvolvimento	1- Psicologia da aprendizagem e do Desenvolvimento Humano
	2- Didática e Formação Docente Aplicada a E. F. e Esportes	2- Didática e Formação Docente Aplicada à Educação Física
	3- Administração e Organização Esportiva	3- Administração e Organização Esportiva
	4- Estágio Supervisionado I	4- Estágio Supervisionado I
	5- Estágio Supervisionado II	5- Estágio Supervisionado II
	6- Estágio Supervisionado III	6- Estágio Supervisionado III
	7- Estágio Supervisionado IV	7- Estágio Supervisionado IV
	8- Metodologia do Ensino da E. F	8- Metodologia do Ensino da Educação Física
	9- Ludicidade e Educação	9- Fundamentos da Educação Física Inclusiva.
	10- Fundamentos da Educação Especial	10- Gestão em Educação Física e Esporte
		11- Avaliação Educacional
Técnico-Instrumental	1- BTM do Ensino do Jogo	1- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino do Jogo
	2- BTM do Ensino do Esporte	2- Bases Teóricas e Metodológicas o Ensino do Esporte
	3- BTM do Ensino das Atividades Aquáticas	3- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino das Atividades Aquáticas
	4- BTM do ensino de Ginástica	4- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Ginástica

	5- Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas	5- Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas
	6- BTM de Atividades Rítmicas	6- Bases Teóricas e Metodológicas do ensino de Dança
		7- Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino de Lutas
		8- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
Cultural do movimento humano	1-Políticas Públicas em E. F. , Esportes e Lazer	1. Políticas Públicas em Educação Física e Esportes
	2-Avaliação e Medidas em E. F	2. Avaliação e Medidas em Educação Física
	3-Recreação e Lazer na Sociedade	3. Estudos em Lazer
Eletivas	1- Futsal	1- Atletismo
	2- Atletismo	2- Futebol de Campo
	3- Futebol de Campo	3- Ginástica Rítmica
	4- Ginástica Rítmica	4- Biomecânica
	5- Handebol	5- Natação
	6- Biomecânica	6- Noções de Bioquímica e Farmacologia.
	7- Natação	7- Fundamentos da Fisioterapia Aplicada a Educação Física e Esportes.
	8- Avaliação Educacional	8- Tecnologias e Informática em Educação Física e Esporte
	9- Basquetebol	9- Ludicidade e Educação
	10- Noções de Bioquímica e Farmacologia	10- FUTSAL
	11- Voleibol	11- BASQUETEBOL
	12- Fundamentos da Fisioterapia Aplicada a Educação Física e Esportes	12- VOLEIBOL
		13- HANDEBOL
		14- Dança Contemporânea
		15- Tópicos especiais em estudos do corpo, imagens e educação física.
		16- Tópicos especiais em Neuroanatomia Aplicada à Educação Física.
		17- Tópicos especiais em Educação

		Física, Estética e Expressão
		18- Socorros Urgentes
		19- Ginástica Laboral Educativa
		20- Esporte de Aventura, Lazer e Meio-Ambiente na Amazônia
		21- Nutrição aplicada a Educação Física e Esportes
- Pesquisa - Extensão Estágio não obrigatório Acompanhamento Docente Voluntário - Participação em Eventos Científicos, Esportivos, Artísticos e de Cultura Geral - Publicações	A carga horária das atividades complementares será integralizada ao longo do curso, totalizando, ao final, 200 horas	

Fonte: FEF/ICED/UFGA, 2006, p. 8 a 11; 2011, p. 36 e 37.

Como mostra o quadro, ambos os PPPs são organizados em duas grandes unidades, a primeira é o Conhecimento Identificador da Unidade e envolve formação ampliada e específica, com disciplinas obrigatórias das seguintes dimensões: relação ser humano e sociedade; produção do conhecimento científico e tecnológico; biológica do corpo humano; didático-pedagógico; técnico-instrumental; e cultural do movimento humano. A segunda unidade é a Conhecimento Identificador de Aprofundamento, nessa unidade a formação é aprofundada, contempla disciplinas eletivas e as atividades complementares.

Para analisar o conjunto de disciplinas do currículo é importante levar em consideração o que o PPP anuncia sobre a formação de professores/a. Embora o documento de 2006 não tenha um trecho que expresse diretamente a formação em Licenciatura Plena, o texto sinaliza que o egresso/a desenvolverá o trabalho em vários segmentos sociais, entendemos assim que o documento propõe a formação do professor/a de EF para os espaços escolares e não escolares.

O currículo de 2011, por sua vez evidencia o tipo de formação, afirma

A formação de professores de Educação Física requer uma ampla e sólida competência teórica, prática e sócio-política, comprometida com o processo de humanização e constructo de cidadania, com atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente de seu papel como participante transformador da realidade da educação brasileira (UFPA, 2011, p. 21).

Os dois documentos convergem para o entendimento da formação generalista, o documento de 2011 confere ao curso de licenciatura o caráter ampliado com base no trabalho pedagógico do professor/a de EF em todos os ambientes de trabalho, é expresso no documento:

Deste modo, acreditamos que a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física, ou seja, as práticas corporais [...] (UFPA, 2011, p. 7).

Os diversos ambientes citados no trecho acima, são citados no documento com maior preocupação com três espaços no estado do Pará: escolas, academias e clubes. A preocupação se dá em formar professores/as que identifiquem nesses espaços (com ênfase nos não-escolares) os fenômenos da alta competitividade, da corporatria e que percebendo o contexto amazônico possam propor práticas corporais alternativas, que tenham maior interação com a natureza (UFPA, 2011).

Vale ressaltar que por formação ampliada, Barreto (2021) afirma que:

Trata-se de uma formação que traduz na especificidade da formação profissional em educação física o acúmulo das formulações e experiências advindas do internacionalismo dos movimentos organizados dos trabalhadores [...]. A licenciatura ampliada de caráter generalista, respaldada cientificamente, faz a defesa intransigente da formação multilateral não subsumida à unilateralidade pragmática que deseja a volatilidade do mercado (Barreto, 2021, p. 304).

Compreendemos, e concordamos a partir do trecho acima, que a formação do professor/a de EF deve ser ampliada, visto a centralidade no trabalho pedagógico independente do espaço de atuação, diferente do que propaga o ideário neoliberal. Em contrapartida, ambos documentos curriculares a disciplina Biomecânica se mantém optativa, consideramos, portanto, contraditório visto a formação proposta no texto.

Além disso, na dimensão Biológica do Corpo Humano é possível identificar 3 retrocessos na mudança de 2006 para 2011, é retirado da matriz curricular obrigatória as disciplinas: Neuro-Anatomia, Nutrição aplicada a E. F. e Esportes e Saúde Coletiva e Socorros Urgentes, essas disciplinas se configuram essenciais para a atuação do professor/a de

EF, sobretudo, nos espaços não escolares, em especial nas academias, hospitais e clubes, por isso, a retirada delas é uma perda para a formação ampliada.

Outra disciplina retirada da matriz obrigatória é a disciplina Tecnologias em Informática e Educação, visto as revoluções digitais que acontecem no mundo do trabalho também pode ser considerado um retrocesso para a formação, levando em consideração os espaços escolares e não-escolares a instrumentalização dos recursos de informática dada por essa disciplina não é substituída por nenhuma outra.

Por outro lado, a disciplina Avaliação Educacional ter sido colocada como obrigatória no documento de 2011 é um avanço para a formação de professores/as de EF, visto que os instrumentos de avaliação nos espaços escolares são diferente dos utilizados em academias, clubes e outros espaços não-escolares e essa disciplina se propõe discutir a avaliação no planejamento nos dois espaços de atuação.

É preciso ter cuidado para não cair na armadilha do capital de negar conhecimento, a supressão de disciplinas importantes da dimensão biológica da EF dá margem para as críticas pré-concebidas às licenciaturas, fragiliza a defesa da formação ampliada que o próprio documento de 2011 expõe no texto.

Entendemos que a formação proposta pelos dois documentos se aproxima da formação generalista, plena em EF, salvo as disciplinas que deveriam estar presentes na matriz obrigatória, e compreendemos que o trabalho do professor/a de EF está centrado na prática pedagógica quer seja no ambiente escolar ou não-escolar levando em consideração as especificidades dos diferentes ambientes de atuação, com seus objetivos e conteúdos, mas o processo de ensino e aprendizagem é realizado em todos eles.

3.3 A Formação Inicial em Educação Física da UFPA *campus* Belém a partir dos egressos/as

O atual documento curricular da FEF defende uma formação ampla, firmando sua base teórica em referenciais críticos, objetivando formar os seus egressos/as para atuação no mundo do trabalho em EF, seja no campo escolar ou não-escolar; isto é o que está posto no PPC do curso, ademais, apresentaremos o que os egressos/as apontaram sobre o curso de EF da FEF Belém.

Para obtenção da percepção dos egressos/as sobre a formação inicial em relação aos campos de atuação em EF, vamos utilizar as questões que falam sobre a relação dos conteúdos da formação e os campos de atuação e sobre se os conhecimentos ministrados na

FEF teriam instrumentalizado os egressos/as para atuação em espaços escolares e não escolares.

Sobre como os egresso/as da FEF/ICED/UFPA consideram os conteúdos da formação inicial em relação aos campos de atuação, os egressos/as poderiam escolher entre: adequado a realidade, pouco adequado a realidade e fora da realidade. Abaixo, para melhor visualização, está o quantitativo das respostas do questionário sobre essa adequação.

Tabela 4 – Quantitativo de respostas do questionário sobre como os egressos/as consideram os conteúdos da formação inicial em relação aos campos de atuação

Alternativas	Quantitativo
Adequado a realidade	17
Pouco adequado a realidade	14
Fora da realidade	2

Fonte: organização da autora.

A tabela 4 apresenta que a maioria dos egressos/as consideram os conteúdos, apresentados anteriormente, adequados aos campos de atuação, seguido de 14 egressos/as percebem a pouca adequação e 2 apontaram que os conteúdos estão fora da realidade. De forma geral, entre o escrito e o dito, a percepção dos egressos/as é positiva sobre os conteúdos da formação inicial.

Os egressos/as que apontaram a pouca adequação convergem suas justificativas em quatro eixos: o curso não dá conta das possibilidades de atuação na EF, o curso não estaria atualizado da realidade do mercado de trabalho, os conteúdos estão inclinados para o campo escolar, deixando o campo da saúde preterido. Esses elementos podem ser identificados nas seguintes justificativas:

O curso se direciona mais para a educação em detrimento da educação física no aspecto da área da saúde. Nenhum conhecimento deveria ser negado se tratando de uma licenciatura plena. A área de atuação mais flexível atualmente, principalmente pós pandemia, é na área da saúde. Na cidade não há muita oportunidade no âmbito escolar (Egresso/a B2).

Um pouco do que eu já falei em uma resposta anterior, o curso precisa contemplar à diversidade cultural da Amazônia Paraense, pois existem práticas corporais sendo praticadas e vivenciadas nas aldeias, quilombos, nas periferias, nas comunidades ribeirinhas, e muitos de nós iremos atuar nesses espaços, e não podemos continuar com uma cultura eurocentrada de práticas corporais e conteúdos que acabam por silenciar a cultura desses sujeitos. Existe a lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura e história indígena, africana e afro-brasileira na educação básica. E a formação de professores de Educação física não pode estar distante desse debate (Egresso/a A5).

As ponderações sobre a prevalência da área da educação e do desalinhamento com o mercado de trabalho convergem com o estudo de Borges (2022) o qual sugeriu que o PPC do

curso secundarizava conteúdos referentes a academias de ginástica. Identificou que a carga horária das disciplinas era de 68 horas e foi reduzida para 51, além disso, segundo o autor, é possível identificar no texto do documento o trecho que expressa essa prioridade:

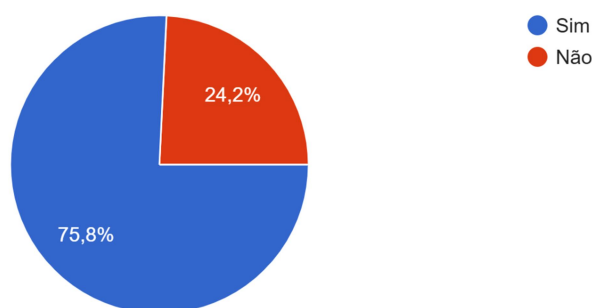
Pretende-se assim, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação e de atividades físicas, na busca de colaborar com o ato educativo, **prioritariamente no âmbito escolar**, na formação crítica e criativa do corpo discente (UFPA, 2011, p. 9, grifo nosso).

É interessante levar esses pontos em consideração e acrescentar que as disciplinas Biomecânica e Tecnologias e Informáticas em Educação Física e Esporte são eletivas no curso, mas dado a importância de ambos os conhecimentos para atuação, principalmente, em academias elas deveriam integrar o *hall* de disciplinas obrigatórias para se aproximar da formação plena em EF.

No estudo feito por Leão (2019) em Parintins, os egressos/as tiveram a percepção similar ao grupo da FEF Belém acima, eles/as apontaram que diferente do que o PPP do curso apresentava, a formação ainda estava especializada, restrita a EF escolar, o curso estava incompleto, com necessidade de aprofundamento nos estudos das outras dimensões.

Seguindo a opinião positiva, os egressos/as, em sua maioria, apontaram que os conhecimentos adquiridos durante a graduação na UFPA os/as instrumentalizaram para a atuação nos espaços escolar e não escolar, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Quantitativo de respostas do questionário sobre se os conhecimentos adquiridos durante a graduação instrumentalizaram para a atuação nos espaços escolares e não-escolares.



Fonte: organização da autora.

Dentre as justificativas das respostas positivas, os egressos/as explanaram sobre terem uma boa base, as disciplinas que trabalham o espaço não-escolar e inclusive, citaram o Sistema CONFEF/CREF como o empecilho para a não atuação fora da escola, dentre as respostas destacam-se: *“As disciplinas de Estágio Supervisionado nos permitiu averiguar que a formação nos deu base/conhecimentos razoáveis para atuar nesses diferentes espaços”*

(Egresso/a S); *“A grade em conjunto com a área que escolhi me fizeram aprofundar no assunto. O único problema de atuação na área não-escolar, chama-se Cref”* (Egresso/a D).

Apesar de alguns lugares não nos aceitarem legalmente em espaços não escolares, tivemos formação suficiente para assim fazê-lo, pois tivemos disciplinas relacionados ao trabalho na academia, como gestor esportivo, estágios em clube de futebol, então acredito que somos instruídos sim a trabalhar em espaços não escolares no curso de licenciatura (Egresso/a O).

Os conhecimentos são muitos bons, agregam a formação do professor, o instrumentaliza para as áreas escolar e não escolar. Mas, a graduação não consegue abranger todos os conteúdos que a Educação Física possui para o tornar especialista em uma área, por isso a existência da formação continuada, como pós graduação e cursos afins que agregam na formação do acadêmico (Egresso/a B4).

As falas acima inclinam para o entendimento do trabalho e formação do professor/a de EF como sendo algo unificado, dotado de todas as dimensões da EF, diferente do prega o ideário liberal materializado no seu agente corporativo, o sistema CONFEF/CREF. O estudo feito por Bonaldo (2016) com egresso/as da região Sul do país teve resultados que convergem com as falas dos sujeitos acima, no Sul os egressos/as assinalaram que a formação inicial os instrumentalizou, bem como influenciou na escolha por atuar na área.

Em contrapartida, dentre as justificativas das negativas destacam-se: *A instrumentalização é parcial na área não escolar, com ênfase nos esportes. Para a área escolar a formação foi muito boa, mas faltou prática* (Egresso/a B2); *Disciplinas não coesa com o espaço não escolar, e falta de vivência no âmbito escolar* (Egresso/a B3); *Sem a especialização extra classe, o ensino apenas dentro da graduação é limitante para o ensino em diversos ambientes* (Egresso/a A1).

Esses apontamentos se assemelham com o que os egressos/as, que também são da FEF/UFPA, do estudo de Borges (2022) demarcaram, a insatisfação com a formação para fora da área escolar, segundo identificou o autor, sob a perspectiva do egresso/a as disciplinas que deveriam ter relação com o trabalho nas academias foram mal ministradas e tão pouco se materializou o planejamento interdisciplinar que consta no PPP de 2011.

Embora as lacunas sejam apontadas pelos egressos/as e por outros estudos, é preciso fazer a mediação do processo da formação inicial, entendendo que ocupando o lugar de inicial ela não pretende e não dará conta da totalidade das transformações do mundo do trabalho e anseios do mercado, principalmente, quando observamos um currículo que se dispõem a ser crítico como o da FEF/ICED/UFPA, o qual contemplar o perfil do trabalhador/a para o capital não é o objetivo da formação.

Dessa forma, o PPP da FEF/ICED/UFPA Belém possui o caráter crítico, se apoiando em bases epistemológicas que se opõem ao capital, pretendendo formar nos aspectos

políticos, humanizador, teórica, prático, científico os sujeitos ingressantes, vislumbrando um/a egresso/a que tenha o compromisso com a justiça social, com as práticas corporais e transformador da realidade.

O PPP possui disciplinas coerentes com o objetivo formativo, mas possui elementos possíveis de rearranjo no currículo para melhor formar os discentes, os quais tem alinhamento com o tempo presente e que são fundamentais para a formação plena de atuação em todos os campos da EF.

SEÇÃO 4 – A ATUAÇÃO E OS DILEMAS DOS EGRESSO/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA PARAENSE

A presente seção tem como objetivo analisar as áreas de atuação e os dilemas dos egressos/as de Educação Física no mundo do trabalho no contexto da Amazônia paraense, considerando as mudanças no mundo do trabalho e em especial nos campos de trabalho da EF. Mudanças que suscitaram a ampliação e diversificação dos campos de atuação do professor/a de EF, bem como o aprofundamento da internalização dos princípios do capitalismo – individualidade, competição, efemeridade, empreendedorismo, entre outros – nos campos da beleza, da saúde e do lazer.

Para desenvolvimento da seção dividiremos em três subitens: o primeiro dissertando sobre a atuação profissional dos egressos/as de EF; o segundo, apresentando um dilema da materialização da profissão que se traduz nos impedimentos do Sistema CONFEF/CREF; e por último, um item sobre outro dilema da profissão que são as condições de trabalho.

4.1 Os espaços que se materializa o trabalho docente em Educação Física.

Nesse subitem iremos discorrer sobre os mundos do trabalho dos egressos/as de EF, no plural, pois são vastos e possuem complexidades. Com as mudanças no trabalho a partir das crises capitalistas, o mundo do trabalho foi alterado, desde as (des)regulamentações, novos setores e nas formas de resistência aos ditames neoliberais.

O mundo do trabalho é entendido nesse estudo para além da noção de mercado de trabalho, isto é, não se trata apenas das vagas de emprego e da quantidade e qualificação de quem almeja o emprego, mas o conjunto das relações sociais e produtivas, das condições de trabalho exploratórias e intensificadas, bem como as (des)regulamentações das profissões.

Nesse sentido Nozaki (2004, p. 170) aponta que “não é o mundo do trabalho algo concebido como oposição ao campo ou mercado, pois nossa atenção se volta ao mundo do trabalho capitalista, permeado pela crise estrutural, que arrasta crises particulares a custo da precarização do trabalho, na sua forma abstrata”. Historicamente, as crises do capital dão ordens as relações de trabalho e no campo da EF não é diferente.

Ao longo da história os campos de trabalho da EF foram transformados e ampliados, é válido pontuar que no estudo feito por Soares (1986) é identificado a secundarização da EF como disciplina própria da educação, esse fato, segundo a autora, se dá pela desvalorização do

trabalho manual em relação ao intelectual na divisão do trabalho preponderante na sociedade de classes, logo, a EF perderia importância no currículo por trabalhar com a prática corporal.

Somado a isso, a desobrigação do Estado com a manutenção da qualidade de vida da população a partir 1980 corroborou a abertura de outros setores para atuação da EF, como clubes, academias, estúdio para aulas de dança, escolinhas esportivas, dentre outros. Em contraste à ampliação de novos locais de trabalho do *fitness*, Quelhas (2011) demonstra a profunda exploração do trabalhador/a do fitness com a remuneração mínima e até abaixo do mínimo se for no regime horista, o trabalhador/a do fitness nesse cenário não consegue contemplar sua subsistência.

Os egressos/as de EF adentram esse mundo do trabalho, com todas as problemáticas e campos de atuação. No estudo feito por Farias (2021) com egressos/as de EF do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Instituto Federal de Roraima, 12 participantes declararam estar atuando na Educação Básica e 8 abandonaram a área, o estudo não evidencia as motivações para o abandono.

O estudo feito por Resende (2019) com os egressos/as de EF da Universidade Estadual de Goiás identificou que dos 53 participantes 58% dos egressos/as durante e após a diplomação estiveram no grande campo da Educação Física escolar e não escolar; e destes, apenas 06 egressos/as permanecem em atividades integrantes da educação física escolar, e 13 egressos/as estão atualmente fora do campo da educação física e sem nenhuma relação direta com a licenciatura.

Os estudos citados apontam para um quantitativo significativo ainda atuando na área da EF, bem como atuantes fora da área escolar, embora os números de abandono da profissão sejam pequenos comparado aos que estão atuantes, ainda sim é uma representação que preocupa e trás à luz o abandono da docência.

Sobre os campos de atuação, a proporção é comparável aos egressos/as de Goiás, os egressos/as participantes do questionário do presente estudo estão atuando majoritariamente no campo da EF, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 5 – Áreas de atuação dos egressos/as participantes questionário.

Indicação se estava ou não atuando na área da EF	Quantitativo	Campos de atuação
Sim	10	Área escolar
	3	Área não escolar
	1	Personal Trainer
	1	Iniciação esportiva
	5	Academia
	1	Hospital

Não	3	Clube
	1	Projeto Social
	1	Studio de <i>Pole Dance</i>
	2	Estudante
	3	Cursando o Mestrado
	1	Concurseiro
	1	Bombeiro Militar
	1	Assistente Administrativo
	1	Funcionária pública
	1	Nenhum
Total		36*

*Totaliza 36 porque 3 egressos/as indicaram trabalhar em dois espaços diferentes dentro da área da Educação Física.

Fonte: Organização da autora.

A tabela 5 apresenta que a maioria dos egressos/as da FEF estão atuando na área da EF e apenas 10, do grupo de participantes, abandonou a área da EF. Dentre as justificativas para o abandono está a dedicação a uma Pós-Graduação e a falta de oportunidades e baixa atratividade da área, incluindo o salário.

Discutir atratividade é envolver um conjunto de elementos para além da questão salarial, Masson (2017) considera que a valorização por meio do salário, da titulação/formação docente, progressão horizontal ao longo da carreira, consideração do custo de vida em cada região, são requisitos de atração e retenção docente, dessa forma, podemos inferir que a ausência deles é motivo de abandono.

Levando em consideração os requisitos pensados pela Masson (2017) e pelas justificativas dos egressos/as, de 2018 a 2023 os concursos públicos para o cargo de professor/a de EF lotados em Belém foram os listados abaixo:

Tabela 6 – Concursos públicos, por ano, instituição, quantidade de vagas e remuneração.

ANO	INSTITUIÇÃO	VAGAS	REMUNERAÇÃO
2018	Escola de Aplicação da UFPA	1	R\$ 4.455,22
2018	Secretaria de Educação do Pará	1	R\$ 963,81 – R\$ 1.927,37*
2021	Secretaria Municipal de Educação	12	R\$ 2.723,48

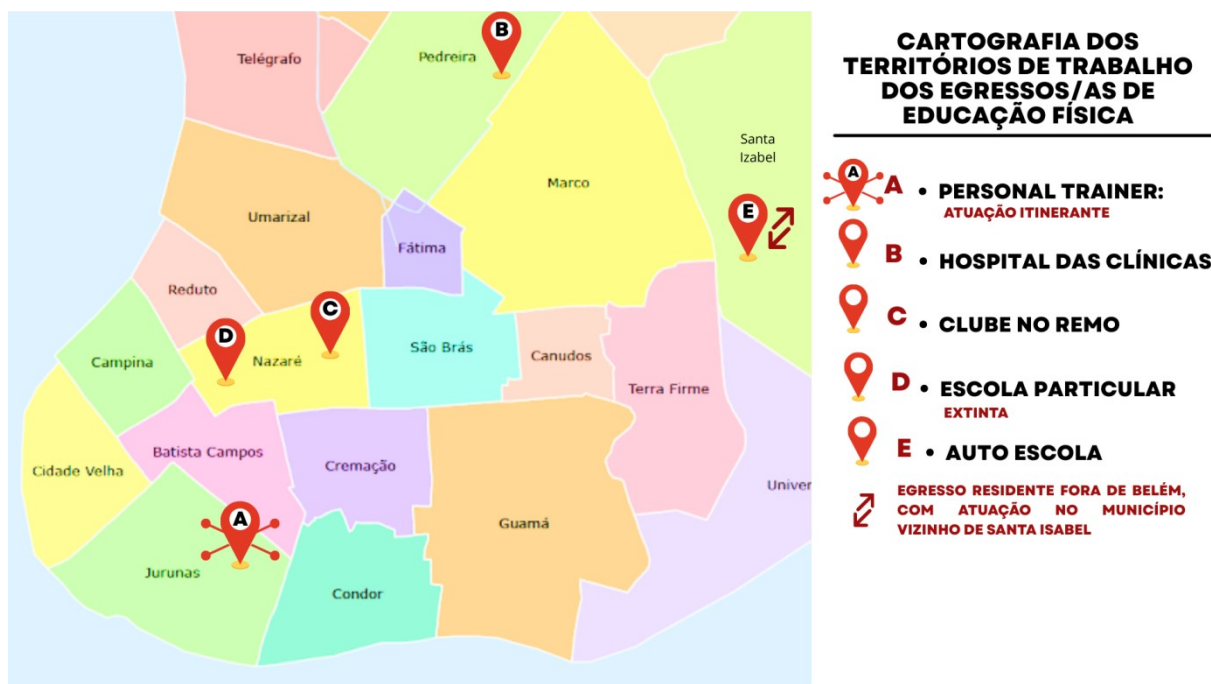
Fonte: Organização da autora a partir dos sites oficiais de cada instituição.

O quadro de oportunidades no espaço escolar, a nível de carreira estável já demonstra um elemento que estimula o abandono da carreira docente, além disso, a remuneração do

cargo é um indicador de desvalorização da docência, sem considerar o custo de vida ou a valorização do trabalho humano.

No que diz respeito aos sujeitos da entrevista, a atuação se divide em: *personal trainer*, atuação em hospital, clube de natação, escola particular e um sujeito está fora da área de formação, atuando como instrutor de trânsito. Quatro sujeitos trabalham no município de Belém e o instrutor de trânsito no município de Santa Izabel, no estado do Pará, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 2 – Cartografia dos territórios de trabalho dos egressos/as de Educação Física entrevistados.



Fonte: Organização da autora.

A figura acima localiza em parte do mapa do município de Belém os territórios de trabalho dos egressos/as entrevistados. Dois egressos/as atuantes no centro da capital do Pará, no bairro de Nazaré sendo um no clube do Remo com a natação e outra em uma escola particular que abriu falência no fim de 2024; uma egressa trabalha no Hospital das Clínicas pelo programa de residência, outra egressa é *personal trainer*, logo, não possui endereço fixo de trabalho e o último em Santa Izabel como instrutor de trânsito.

Os dados empíricos que demonstram a presença do egresso/a do curso de licenciatura em EF da UFPA em espaços escolares e não escolares coadunam com a literatura no sentido da ampliação do mundo do trabalho em EF, a abertura de outros setores como da beleza e da saúde gera para os egressos outros espaços de inserção que não apenas a escola.

No que diz respeito ao abandono, na entrevista, um egresso/a que outrora passou uma temporada curta em um clube amador de futebol como preparador físico, mas atualmente estava fora da área de formação, justificou o abandono com dois elementos: a) a finalização

do curso que aconteceu durante a Pandemia do COVID-19 e o egresso afirmou que precisava de um tempo afastado da área para se recuperar; e b) o egresso não possui afinidade com o espaço do salão de musculação, mas tem muito interesse pelo treinamento esportivo, nas suas palavras:

Gostaria de trabalhar muito com a preparação física, da formação de atleta, quem sabe com o passar do tempo isso não vá me levar a acomodar numa comissão técnica de alguma equipe, tenho isso como um sonho, só que um sonho um pouco distante, tá? Só que nisso eu fui protelando, protelando, lembra que eu disse do trabalho de conclusão que eu ia me afastar um pouco? Eu fui protelando até que a vida me fez buscar realmente uma profissão, que eu tivesse um horário a cumprir, que eu conseguisse receber um horário fixo, diferente do que eu tava fazendo naquele clube que eu falei pra você que eu recebia só ajuda de custo, não era uma coisa mensal que eu fosse receber e que fosse dar conta, né, dos meus gastos (Egresso Leandro).

Nas respostas do questionário, as justificativas convergem para as dificuldades mercadológicas, como nos seguintes trechos organizados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Justificativas dos egressos/as do questionário sobre o abandono da área da educação física.

Nome	Justificativa
Egresso/a A3	Questão mercadológica e salários pouco atrativos. Penso que o conselho pouco atuante contribui bastante pra isso.
Egresso/a A5	Tenho me dedicado a pós-graduação, mas sem dúvidas a falta de concursos e a oportunidade de emprego na área escolar é um dos motivos. Pois não tenho interesse em atuar nos espaços não escolares.
Egresso/a B2	Estou fazendo Mestrado.
Egresso/a B3	Fazendo outra graduação.
Egresso/a A	Pois atualmente estou somente estudando para concurso público.
Egresso/a R	Falta de oportunidade.
Egresso/a A2	Não estou atuando na área da educação física.
Egresso/a B	Sou concursada em outra área de atuação.
Egresso/a N	Sou funcionário público militar, não conseguir conciliar os trabalhos.
Egresso/a U	Porque ainda não consegui me engajar na área de atuação docente.

Fonte: elaboração da autora.

As justificativas que surgiram nesse estudo se aproximam timidamente dos dados coletados por Oliveira e Gariglio (2024), os autores obtiveram uma amostra de 201 egressos/as do curso de EF da Universidade Federal de Minas Gerais e dentre eles/as, 46% ainda atuavam como professores/as, isto é, 54% não estavam mais atuando na educação básica e 47% desse último percentual nunca haviam atuado no campo.

Os autores elaboram algumas teorias para explicar o abandono docente, a primeira tem haver com a “superdesignação” na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, esse fato é sinônimo do alto índice de professores/as substitutos na rede, mais precisamente 70% da rede de Minas é de professores/as substitutos, isso acarretaria pouca atratividade para a carreira e os cursos de licenciatura para os mais jovens.

Além disso, apesar da amostra do estudo dos autores apontar que os egressos/as que ainda estão atuando ganham na faixa ou mais do que a média da população mineira, o fator financeiro ainda é apontado como um elemento para a desistência da carreira docente, visto que os autores citam diversas pesquisas que apontam para essa questão.

Segundo o Anuário Estatístico do Pará de 2023 elaborado pela Fepespa¹³ a remuneração média do trabalhador/a formal do estado do Pará é de R\$ 2.760,56 e de Belém, capital do estado, é de R\$ 3.073,81. Dos 32 egressos/as que responderam o questionário do nosso estudo, 9 assinalaram ter a faixa salarial de 3 a 4 salários mínimos, 7 egresso/as de 1 a 2 salários mínimos, 5 egressos/as de 5 a 6 salários e 2 egressos/as apontaram ganhar de 7 ou mais salários.

A realidade salarial dos egressos/as participantes está acima da média do trabalhador paraense, esse resultado converge com o estudo de Oliveira e Garíglío (2024) e corroboramos a afirmação de que a realidade da amostra não desvalida o que outros estudos falam sobre a relação do abandono docente e a baixa remuneração (Masson, 2017), o que está ligado à desvalorização e maior exploração do professor/a de EF.

Dessa forma, conforma a tendência histórica da abertura de outros setores – para além da escolar – de atuação para a EF, os egressos/as participantes do estudo estão ocupando os variados e complexos setores do mundo do trabalho da EF, nas escolas, academias, clubes, hospital, projeto sócia, dentre outros, assim como é identificado um grupo de sujeitos que abandonou a área de formação, esses egressos/as apontaram diferentes dificuldades, desde a inserção no mercado ao engajamento em outra formação ou estudos para concursos.

4.2 O apostilamento e a formação complementar em EF: Ingerências e enfrentamentos do Sistema CONFEF/CREF.

O apostilamento é compreendido nesse estudo como uma forma de resistir as regulações do conselho, de garantir por meio de um processo longo e de disputa política o direito ao trabalho para os egressos/as de uma universidade pública que por sua vez reivindica sua autonomia diante dos aprofundamentos da luta de classes e do rebaixamento e cisão da formação de professores/as de EF.

¹³ Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa) elaborou uma planilha com a remuneração médio do trabalhador paraense e detalhou cada município. A planilha está disponível em <https://fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2024/tabelas/social/5.3-mercado-de-trabalho/tab-5.3.6-remuneracao-media-rs-do-trabalhador-formal-2019-a-2023.htm> Acesso em 08 maio de 2025.

O documento de solicitação de apostilamento para os diplomas de EF expedidos pela UFPA foi cadastrado em março de 2018 com o nº do processo 23073.007522/2018-11, o memorando enviado pela diretoria do Instituto de Ciências da Educação da UFPA possui de anexos: Relatórios, Parecer – FEF, cópia da ata da Reunião Ordinária do mês de dezembro do Conselho da FEF do ICED, Parecer - Pedido de Vistas, cópia da ata da Reunião Ordinária do mês de fevereiro do Conselho da FEF ICED, parecer - Congregação do ICED, copia da ata da Reunião Ordinária do mês de fevereiro da Congregação do ICED.

O relatório em anexo foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturando da FEF Belém, e está dividido em 4 partes: 1) contextualização geral sobre a história da FEF e os objetivos pedagógicos, 2) caracterização do curso apresentando algumas informações da FEF, 3) o perfil do egresso/a do curso da FEF e discursões atuais da formação e 4) trata da solicitação do processo de apostilamento do diploma.

Para além do relatório, cabe destaque para o pedido de vistas e a ata da reunião ordinária de fevereiro do Conselho da FEF ICED, esses documentos demonstram a disputa que existe dentro das universidades públicas. A luta de classes marca a história da humanidade e a disputa pelos meios de produção e pelas ideias dominantes atravessam todo e qualquer meio social, a universidade pública também se torna palco para esse processo.

Com o pedido de vistas à solicitação de apostilamento, o professor da FEF Belém elabora um parecer contrário à solicitação. No parecer o professor tece críticas a urgência na elaboração do documento, que segundo ele não há motivação plausível para a emergência, e o que o professor nomeia de enfrentamento a legislação do profissional de EF e a criação do curso de bacharelado.

Na ata da Reunião Ordinária do mês de fevereiro do Conselho da FEF ICED é registrado que a solicitação de apostilamento foi aprovada com 11 votos a favor 1 contrário. Dessa forma, o verso do diploma dos egressos/as do curso possui dois carimbos, um do registro do diploma e outro do apostilamento, conforme a imagem a seguir:

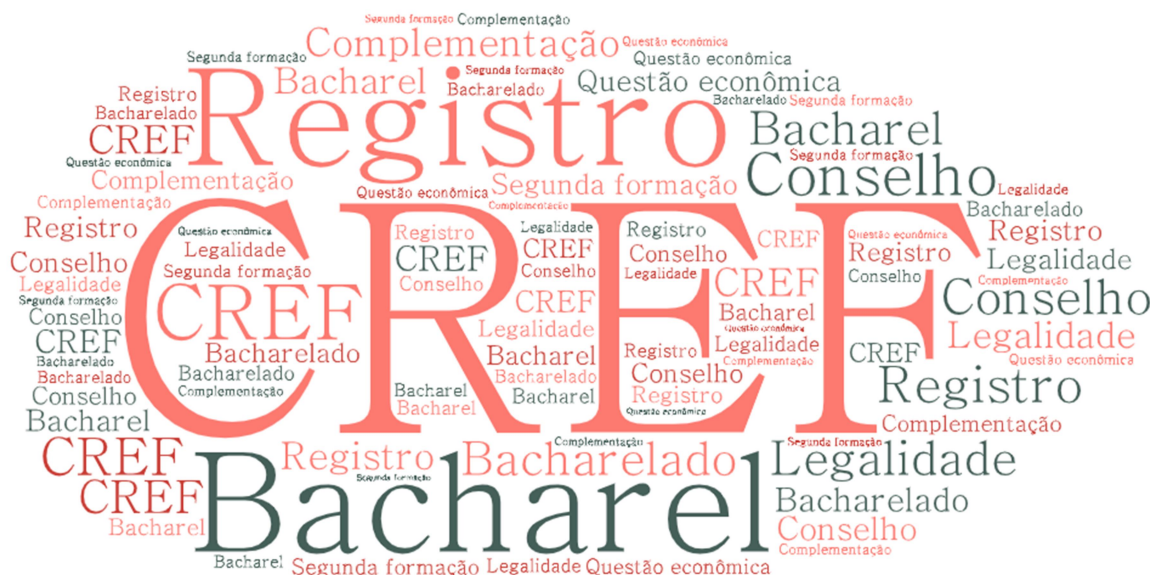
Figura 3 – Diploma do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O processo do apostilamento é uma forma de enfrentar as ingerências do Sistema CONFEF/CREF e sua influência na formação inicial, o apostilamento registrado nos diplomas do egressos/as da UFPA deveria conferir o direito de atuar nos espaços não escolares, no entanto, as respostas do questionário sobre os impedimentos para atuação docente fora da área escolar destacaram o Sistema:

Figura 4 – Nuvem de palavras destacadas nas respostas do questionário.



Fonte: elaboração da autora.

Logo, o que autores como Taffarel *et al* (2021), Costa, Hack e Luz (2021), Silva e Frizzo (2011) apontam sobre a lógica corporativista do conselho de regular indevidamente a

profissão, bem como colocar os interesses privados à frente dos direitos dos trabalhadores da EF é materializado nos dados coletados nesse estudo.

Uma vez que, o conselho é apontado pelos egressos/as que responderam o questionário como o impedimento preponderante para exercer a profissão fora do ambiente escolar e no esforço de aprofundar essa questão os participantes da entrevista foram questionados sobre a utilização do apostilamento após formação e as respostas foram negativas:

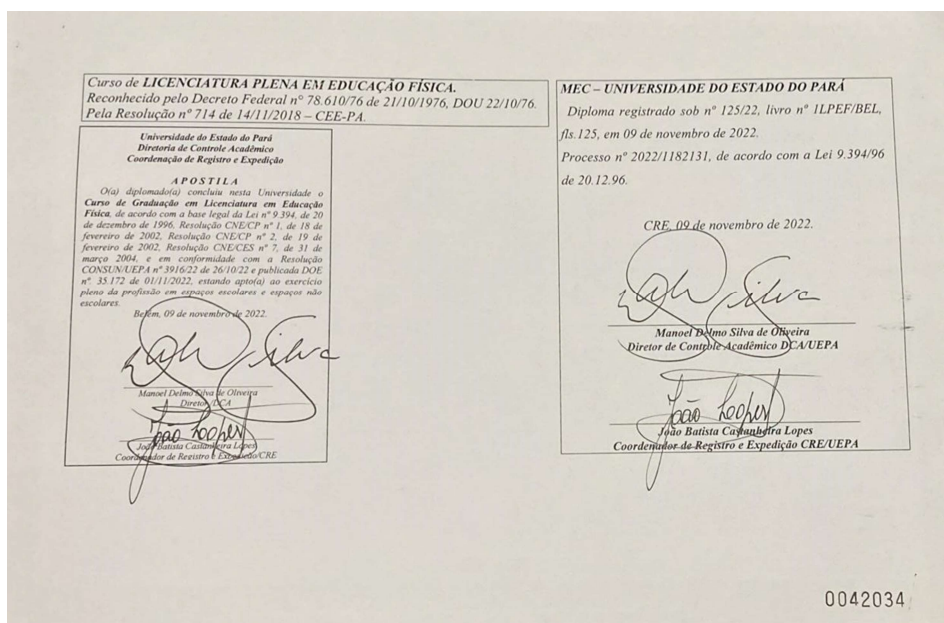
Eu já perdi três editais de entrar e exercer a minha profissão, porque eu não tenho o bacharelado. Porque a universidade dá para a gente o apostilamento e o apostilamento não é reconhecido (Egressa Amélia).

Basicamente o apostilamento, a pessoa saía com bacharel e licenciatura, não é isso? E não adianta nada, vai ser bacharel de licenciatura, ainda é licenciatura, então, eu esperava que fosse se juntar, né? Bacharel e licenciatura (Egresso Cleber).

O não reconhecimento do apostilamento do curso de EF da UFPA pode ser entendido pelo fator político de enfrentamento à autonomia da universidade pública federal em que um núcleo de professores/as se negou a seguir os ditames mercadológicos do conselho e reivindicou o direito ao trabalho para os seus egressos/as.

Outro elemento que corrobora essa inferência e reforça a incoerência do conselho é a rejeição do apostilamento da UFPA e o aceite da Universidade do Estado do Pará (UEPA), ao verificar o carimbo no verso do diploma da UEPA é possível visualizar que segue as mesmas resoluções nacionais que o da UFPA, conforme a imagem a seguir demonstra:

Figura 5 – Diploma do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os egressos/as da UEPA confirmaram, de forma informal, o aceite pelo CREF da 18ª região (Pará) desse diploma, o carimbo de apostilamento é semelhante ao da UFPA, o qual não é aceito pelo conselho, dessa forma, forçando os egressos/as a integrarem a massa que ocupa as IES particulares e assim, alimentando o mercado da educação superior.

É necessário cessar o avanço da influência e ingerências do Sistema CONFEF/CREF, do rebaixamento da formação em EF que decorre da separação do curso em bacharel e licenciatura e da ampliação dos cursos de EF à distância. As resistências à essa lógica já são tecidas por entidades como o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, o Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e outros grupos científicos que defendem o direito a formação e trabalho em EF.

4.3 As condições de trabalho dos egressos/as de Educação Física da UFPA.

Os dados coletados com os egressos/as da FEF UFPA Belém, tanto com o questionário como com a entrevista nos permitiu evidenciar que ao tratar sobre trabalho as suas condições vem à luz, e exigem atenção e análise, uma vez que, as condições são elemento de mediação que impactam no processo de trabalho docente em EF.

Sobre condições de trabalho destacamos alguns autores que nos ajudam a compreender esse elemento:

as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego (Oliveira; Assunção, 2012, p. [s.n]).

Kuenzer e Caldas (2007) e Santos (2008) apontam para as condições físicas e materiais para o desenvolvimento do trabalho (incluindo, materiais pedagógicos e infraestrutura) e financeiras de custeio do labor. Os três elementos apontados pelos autores – relações de emprego, recursos físicos e financeiros – possuem implicações no trabalho em EF.

Sobre as condições de trabalho, os egressos/as participantes do questionário não convergiram, uma parcela deles apontaram que possuem boa estrutura, mas fizeram ressalvas quanto ao material, cobertura de quadra ou valorização; outra parcela não especificou muito as condições e apenas registrou condições boas, razoáveis ou adequadas de trabalho; outro grupo de sujeitos listou várias carências para a realização do trabalho. Dentre as respostas destacam-se:

Temos ginásio (com algumas goteiras), bebedouro, vestiário. Sala dos professores climatizada. As salas de aula que já não têm tanta estrutura. E sempre reclamamos do porquê os professores de EF não têm uma sala de aula para passar conteúdo, pois sempre a aula de EF é no contra turno e os professores não podem usar as salas de aula regulares, logo, tenho que esperar uma sala com lousa desocupar para poder passar conteúdo teórico (egresso/a H).

As condições são maravilhosas, acredito que se todo lugar tivesse a estrutura de trabalho que a estação conhecimento de tucumã oferece, seria o ideal, mais sabemos que a realidade é diferente, aqui nos temos campo de futebol, quadra, piscina, teatro, refeitório, campo society entre outras coisas, além de autonomia no trabalho, falando em condições de trabalho, aqui não tenho nada a reclamar (egresso/a O).

Falta mais valorização do professor, na questão salarial e importância do trabalho educativo (egresso/a B4).

Escola pública sem quadra coberta, a quadra mesmo é um pátio que foi pintada linhas. No momento trabalho em um município que fica distante de onde moro, no caso, em outro município, mais de 130 km. Não temos hora atividade no município (egresso/a E).

As condições de trabalho no meu clube atual é bem melhor comparado aos que já trabalhei, mas claro. Precisamos de melhorias em alguns pontos, como: número de profissionais por função (há um desvio de função muito grande) (egresso/a X).

Do ponto de vista dos materiais e espaços físicos para viabilizar o trabalho docente, os egressos/as trouxeram descrições precárias e escassas históricas na EF escolar do pouco ou nenhum material pedagógico, a quadra como o único espaço para ocorrer as aulas – o que demonstra o rebaixamento da disciplina na escola – até a questão salarial e distanciamento da escola da residência do professor/a.

As precarizações históricas das condições de trabalho em EF aparecem amplamente na literatura, destacamos os estudos de Furtado e Santiago (2015) e Conceição *et al* (2015) que estabelecem um nexo entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho e a decisão de permanência ou não na profissão. Nesses estudos os participantes apontam a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração como fatores determinantes para a insatisfação com a profissão.

Entre os egressos/as participantes da entrevista que exercem a profissão docente em EF, três apontaram algumas deficiências nas condições do exercício do trabalho, a egressa Laura que está na residência no hospital foi a única a não apontar nenhum problema de infraestrutura ou material. Entre as falas destaca-se:

O colégio tinha uma infraestrutura boa, de quadra, mas não tinha uma infraestrutura boa, por exemplo, de materiais extras. Que materiais extras são esses? Tipo, bolas. Eu sou professora de educação física. Então, numa escola, o básico que eu preciso é que tenha a bola de cada uma das modalidades, que a partir da BNCC, eu preciso exercer numa escola. E isso foi muito difícil (Egressa Emilia).

Olha, a estrutura do remo é perfeita pra natação. Acho que a única coisa que falta pro remo é só uma cobertura. Porque lá a gente fica num sol. A única coisa que falta lá é uma cobertura. Tudo eu que compro. Roupa também, protetor solar, tudo a gente que compra. Olha, não dá pra ter muito intervalo assim porque é direto, né? Sai uma turma, entra outra. Aí o que a gente faz? Pra ter um intervalinho, a gente libera um pouquinho mais cedo ali. Como a aula é 40 minutos, a gente libera ali uns 36, 37. Pra dar tempo da gente ir no banheiro, beber uma água, né? Repassar o protetor. Entende? É esse o intervalo que a gente tem (Egresso Cleber).

Então, como eu trabalho personal trainer, então eu tenho uma carga horária curta, né? Eu trabalho em torno de 40 minutos em cada atendimento, no máximo uma hora de atendimento. Não sou terceirizada, mas não tenho vínculo com elas, né? A não ser o contrato de prestação de serviço. Já na parte de lutas, eu faço na minha casa, eu faço preparação de atletas. Em casa... Em casa, domicílio, eu trabalho com o personal trainer ou o personal fight. É material adaptado que eu levo, então, eu já não tenho esse material. E é na casa das pessoas, ou nos prédios e tudo mais, na área comum (Egressa Isis).

Os três trechos acima confirmam e detalham mais a as problemáticas já levantadas pelos dados do questionário. Dentre o detalhamento, destaca-se a grande exposição física à sol e calor, usar de recurso financeiro pessoal para financiar o trabalho ou dar condições para realizá-lo e por último, a desformalização do trabalho (Antunes, 2020), isto é, a perda do vínculo empregatício e da mínima estabilidade do regime CLT.

Por isso, vale lembrar que a análise das condições de trabalho não se dá no vácuo, mas no interm de um regime e estrutura social, econômica e política, isto é, observar e lançar luz às condições de trabalho dos trabalhadores/as de EF é enfrentar e exhibir a exploração da força de trabalho dos sujeitos pelas mãos do capital.

As condições de trabalho estão intimamente relacionadas às condições de vida dos trabalhadores/as, como bem apontado nos manuscritos de Marx, por isso, se as condições de trabalho apontadas pelos egressos/as de EF indicam precarização, intensificação e exploração, logo, o trabalho na forma do capital está contribuindo para a deterioração da dignidade da vida.

Por outro lado, é importante apontar as formas de resistência e os movimentos individuais e coletivos que lutam pela dignidade da vida dos trabalhadores/as. Dentre as entidades e coletivos que estão alinhados à luta por um horizonte comum podemos citar a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, em que pese as disputas internas os sindicatos também podem ser citados como agentes que aspiram a mudança do *status quo* com o Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras em educação pública do Pará (SINTEPP), dentre outros.

SEÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se debruçou sobre o trabalho docente dos/as egressos/as do curso de licenciatura em educação Física (EF) da Universidade Federal do Pará, *campus* Belém/PA. Compreendemos a imbricação da formação inicial com o trabalho, uma vez que, os sujeitos investigados são recém-formados dessa etapa de formação e a esta precede o exercício do trabalho. Destacamos também o exercício do trabalho em EF em território Amazônico, com sua vasta e complexa relação sujeito-território, o que desenrola no enriquecimento da Cultura Corporal, com a qual trabalha o egresso/a da EF.

O trabalho docente realizado pelo egresso/a da FEF/UFPA/Belém não acontece no vácuo e sim, usando meios de trabalho e em um determinado tempo histórico, o tempo histórico presente. Os meios e o atual tempo histórico é condicionado pelo atual estágio do capitalismo, isto é, as formas de trabalho estão atualmente alinhadas aos moldes que a reestruturação produtiva do capital estabeleceu.

Todos os marcos históricos no trabalho em EF têm reverberações no presente, uma vez que a história se trata de um espiral e não um alinha reta, visto isso, é possível observar a abordagem higienista e tecnicista nas tendências atuais do mercado do corpo. Os setores da beleza e do lazer são as que mais se expandem no Brasil e no mundo, a corpolatria permeia essas práticas que são as mercadorias mais consumidas do mercado.

Essas problemáticas surgiram no cenário capitalista apresentado e é possível apontar dois outros elementos importantes nesse ínterim: o divórcio vivenciado pelos egressos/as pós-graduação e a escassez de estudos sobre a temática.

O estudo revelou o desvínculo com a universidade, se o egresso/a não retorna pelo ingresso na pós-graduação, esse sujeito não participava mais da comunidade e tão pouco havia contato por parte da universidade com ele como uma forma de resgate ou propagando de cursos de aperfeiçoamento.

Além disto, após um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi evidenciado a temática foi pouco estudada, em especial na região Norte do país, visto que a concentração de estudos se dá no Sudeste do Brasil. Os dois estudos feitos no Norte são do estado do Amazonas, ambos mapeam os locais de atuação dos egressos/as da universidade federal local, no entanto, não aprofundam os debates que entremeiam o campo do trabalho.

Por essas questões o objetivo do estudo foi analisar a configuração do trabalho docente em educação física de egressos/as da Universidade Federal do Pará - *campus* Belém. Teve como objetivos específicos: Analisar a formação e o trabalho docente em educação física na

sociedade capitalista e suas repercussões nos territórios das Amazônia; Caracterizar a formação inicial em Educação Física na UFPA/*campus* Belém e suas interfaces com o trabalho docente no espaço escolar e não escolar; Analisar as áreas de atuação e os dilemas dos egressos/as de Educação Física no mundo do trabalho no contexto da Amazônia paraense.

As mudanças no processo produtivo do capital, bem como o padrão de acumulação necessitam de um novo ideal de ser humano à nível global, o qual é formado pelo campo educacional. Esse movimento, por um lado, manobra o campo da formação de professores/as em EF que desde a década de 1930 vem sofrendo a disputa do controle dos seus currículos e acirra os processos formativos, fragmentando a formação do professor/a de EF em bacharelado e licenciatura, para consolidação de um projeto de sociedade burguês.

Por outro lado, as resistências se constroem e se fortalecem na tentativa de frear o avanço do capitalismo no campo da educação e educação física, na formação de professores/as de EF, contribuem nessa linha de enfrentamento o CBCE, FORLIA, CNTE, MNCR e outros.

Os efeitos dos reordenamentos do mundo do trabalho podem ser verificados no interior da EF nos currículos de formação de professores/as, articulando e desarticulando o perfil de sujeito exigido pelo momento histórico da sociedade burguesa, e na expansão dos cursos de EF em instituições privadas e redução na rede pública, viabilizando ainda mais a precarização da educação pública e maior alcance e rentabilidade do setor privado da educação.

O percentual de vínculo com a instituição demonstra, por um lado, a importância dos programas de pós-graduação da universidade em conjunto com os grupos de pesquisa, como uma forma de expandir a relação do sujeito com a universidade, no sentido do egresso/a continuar a sua formação e produção acadêmica. Por outro lado, o número de desvinculação dos egressos/as confirma a justificativa e a necessidade da criação de programas de acompanhamento de egressos/as.

Compreendemos que o trabalho do professor/a de EF está centrado na prática pedagógica quer seja no ambiente escolar ou não escolar levando em consideração as especificidades dos diferentes ambientes de atuação, com seus objetivos e conteúdos, mas o processo de ensino e aprendizagem é realizado em todos eles.

A formação proposta pelos documentos curriculares de 2006 e 2011 se aproximam da formação generalista, plena em EF, mas destacamos que disciplinas voltadas à tecnologia e biomecânica deveriam estar presentes na matriz obrigatória, contemplando assim os egressos/as que futuramente irão exercer sua profissão na área não escolar.

Embora as lacunas sejam apontadas pelos egressos/as e por outros estudos, é preciso fazer a mediação do processo da formação inicial, entendendo que ocupando o lugar de inicial ela não pretende e não dará conta da totalidade das transformações do mundo do trabalho e anseios do mercado, principalmente, quando observamos um currículo que se dispõem a ser crítico como o da FEF/ICED/UFGA, o qual contemplar o perfil do trabalhador/a para o capital não é o objetivo da formação.

Outra contradição na formação e trabalho docente em EF é o Sistema CONFED/CREF, pois a regulação imposta por esse sistema fragmenta a formação entre bacharelado e licenciatura e essa divisão cria barreiras para a unificação da classe profissional e contribui para a precarização das condições de trabalho, visto que os direitos do trabalhadores/as não é interesse desse sistema corporativo.

Assim, a seção aponta para a necessidade urgente de repensar o currículo e as políticas formativas, com vistas a promover uma formação mais integral, crítica e alinhada às realidades locais, capaz de enfrentar as pressões mercadológicas e garantir o fortalecimento do papel social do professor de Educação Física.

Em que pese as disciplinas necessárias ao currículo e alguns apontamentos dos egressos/as, o PPP da FEF/ICED/UFGA Belém se aproxima de um caráter crítico, se apoiando em bases epistemológicas que se opõem ao capital, pretendendo formar o egresso/a com compromisso com o papel social do professor/a.

Os egressos/as estão ocupando os vários campos de atuação em EF – academia, escola, projeto social, *personal trainer*, hospital, dentre outros – e fora da área de atuação. Os participantes evidenciaram alguns dilemas em relação a suas atuações como as condições de trabalho e o entrave legislativo para exercer a profissão, isto é, as ingerências do Sistema CONFED/CREF.

A lógica da empregabilidade imposta pelo sistema capitalista, que estimula a “flexibilização” do trabalho e o empreendedorismo individual como suposta solução, na prática, essas estratégias aprofundam a exploração e a insegurança profissional (Antunes, 2020; Borges, 2022). A atuação dos egressos/as, é atravessada por essa lógica de mercado que desvaloriza a dimensão educativa da EF e transforma a cultura corporal em mercadoria.

Além disso, compreendemos o apostilamento como forma de resistência às ingerências do Sistema CONFED/CREF na formação em Educação Física (EF). O processo, iniciado em 2018 na FEF/UFGA, visava garantir aos licenciados o direito de atuar fora do ambiente escolar, mas encontrou resistência interna e externa, principalmente, do conselho profissional. Autores como Taffarel et al. (2021), Costa, Hack e Luz (2021) e Silva e Frizzo

(2011) denunciam o caráter corporativista do sistema, que prioriza interesses mercadológicos e impede o pleno exercício profissional dos egressos/as da licenciatura em EF.

A análise das condições de trabalho dos egressos/as da UFPA revela um cenário marcado por desigualdades e precarização, com variações que vão desde estruturas adequadas até ausência de materiais e vínculos formais. Autores/as como Oliveira e Assunção (2012), Kuenzer e Caldas (2007), Santos (2008), Furtado e Santiago (2015) e Conceição et al. (2015) dissertam sobre a precariedade estrutural e subjetiva do trabalho docente. Além disso, os relatos dos egressos/as evidenciam a intensificação da exploração do trabalho, conforme aponta Antunes (2020), contrastando com as resistências protagonizadas por coletivos e entidades em defesa da dignidade profissional.

Dessa forma, o trabalho docente em EF dos egressos/as da UFPA Belém é atravessada pelas mãos do capital materializada pela lógica de mercado que desvaloriza o componente curricular na escola e amplia as margens do mercado do corpo. Os lugares de atuação são variados (escolar e não escolar), o que confirma que a formação plena (unificada) em EF é o caminho para a formação integral do professor/a de EF.

O estudo aqui apresentado não se encerra neste texto, pois evidencia a necessidade de aprofundar as investigações sobre o trabalho docente dos egressos de EF na e da Amazônia paraense. Considerando os limites desta pesquisa, torna-se fundamental desenvolver novos estudos que abordem o abandono da docência na área, ampliem o número de participantes para a construção de um panorama mais abrangente, crítico e situado das condições e desafios enfrentados por esses profissionais na região.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. Formação inicial In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**, trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, M. S. **Egressos do curso de licenciatura em educação física da UFES (2003-2010): mapeamento inaugural das suas trajetórias**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. 2013.

BANCO MUNDIAL, UNESCO e UNICEF. **O estado da crise educacional global: um caminho para a recuperação.** Washington DC, Paris, Nova Iorque: Banco Mundial, UNESCO e UNICEF. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, R. S. **A educação para a cidadania global da UNESCO e seus nexos com a formação de professores de educação física no Pará.** 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BENDRATH, E. A. Formação profissional em Educação Física no Brasil: um debate necessário: um debate necesario. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93291>. Acesso em: 15 maio. 2025.

BONALDO, V. F. **Um estudo da atuação profissional dos egressos do curso de educação física da UNIDAVI, Rio do Sul, Santa Catarina.** 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. 2016.

BORGES, A. F. **MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** um estudo sobre a interface entre o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA e as condições de trabalho em academias de ginástica. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. 2022.

BOTH, V. J. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2009.

BRASIL, **Decreto nº 11.079**, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Publicada no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2004, Seção 1, p.18.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 6/2018.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

CORREA, J. T. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. 2017.

COSTA, M. C. dos S.; HACK, C. LUZ, S. F. As novas diretrizes curriculares nacionais em educação física: ataques ao trabalho e a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação física. **Revista Fluminense de Educação Física**. v.2. n.2. Dez. 2021.

COSTA, M. C. S.; SILVA, B. A. Elementos que constituem o trabalho docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém-Pará: desafios e resistências. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, Palmas-TO, 2020. Acesso em 23 de jun de 2023 Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2371>

COSTA, M. C. S.; SILVA, B. A. Formação de professores(as) em Educação Física na Amazônia: a Base Nacional Comum Curricular em questão. In: HAGE, M. S. C. (org.). **Formação de professores e práticas educativas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2020.

COSTA, C. F. da; GOULART, S. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 396-409, 2018

CRUZ, R. C. M. **A chegada do professor iniciante de educação física na escola: Desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2020.

CUSTÓDIO, G. C. C. **A educação física em “celas de aula”**: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

D’AGOSTINI, A.; TITTON, M. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças no mundo do trabalho: repercussões na formação dos professores. In: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: editoraufsm, p.123 – 148, 2015.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Marxists Internet Archive. 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da Furg, 2019.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Sobre o curso. Belém, 2022. Acesso em <https://www.fefbelem.ufpa.br/sobrecurso> Acesso em 01 fev 2024

FARIAS, M. S. **Formação inicial de professores em Educação Física pelo PARFOR no Estado de Roraima: diálogo com egressos**. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, Diana L. A. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2011.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos; ALVES, Cláudia Aleixo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. A instrumentalização do currículo na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Formação em Movimento** v.3, i.2, n.6, p. 520-541, jul./dez. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FURTADO, R. P. Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/4862>. Acesso em: 7 jul. 2023.

FURTADO, R.P.; SANTIAGO, L. P. Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 2, p. 325–336, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/99806>. Acesso em: 12 maio. 2025.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2007. Reimpressão, Chapecó: Argos, 2008.

SILVA, G. G.; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFED/CREFs. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 149–168, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p149>. Acesso em: 9 maio. 2025.

GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUIMARÃES, A. R. **TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2014.

GUIMARÃES, A. R.; SILVA, A. T.; NOGUEIRA, A. F. S. Financeirização do Ensino Superior no Brasil: inserção e atuação da Cogna Educação na Região Norte. **Revista Cocar**, n. 20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7533>. Acesso em: 16 nov. 2024.

HACK, C. **Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil e o Embate de Projetos no Campo de Conhecimento da Saúde**: Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. Tese (Doutorado em Educação). 235 f. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

HAGE, Salomão M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão M. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. (pp. 61-68) Belém: Gutemberg, 2005.

HOVELER, R. C. O CONCEITO DE APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA E SEUS USOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 145–159, 2020.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 15 maio. 2025.

ILHA, F. R. S. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília : Inep, 2015. v. 3.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos, 23º. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, A. Z; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docentes**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAO, L. D. **Reflexões sobre a formação do professor de educação física em Parintins/AM**: um confronto entre o PPC e o discurso dos egressos. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. 2019.

LIMA, R. N. Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições. **Revista Cocar**. Edição Especial. n. 27, p.1-21, 2024.

LIMA, R. N.; CHAVES, V. L. J. A educação superior no Pará: 1991- 2004. IN: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação superior brasileira: 1991-2004 – Pará**. Brasília: INEP, 2006.

LOBO; ONOFRE, O mundo do trabalho e a Educação Física: a formação em questão, **Polyphonia**, v. 21/1, jan./jun. 2010.

LOPES, J. P. G. **Significações acerca do currículo formador: egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de Sorocaba**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2019.

MACÁRIO, E. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 14-49, maio/ago. 2021.

MACIEL, T. B. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº06/18): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação**. 2021. 386 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021.

MACIEL, T. B.; NOZAKI, H. T. La toma del aparato político del Estado por parte de los privatizadores: El empresariado educativo en la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 29, n. 314, p. 2-15, 5 jul. 2024.

MAFORT, Kelli. O Poder Popular necessário -desafios e potencialidades. **Instituto Tricontinental de Pesquisa Social** -Entre a esperança e os desafios: perspectivas para o terceiro governo Lula, p. 27-33, 20 dez. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

MARTINS, R. C. **O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2017.

MARTINS, M. L. R. R. **Egressos do curso de licenciatura plena em Educação Física da UFES (1995 - 2002): aspectos da sua trajetória formativa e profissional**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARX, K. ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Cidade: Penguin, 2012.

MARX, K. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.849-864, jul.-set., 2017.

MASSON, Gisele; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Formação e trabalho docente: tensões e perspectiva na educação brasileira. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 18, N. 47, Dossiê AnpedSul 2023.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar., 2003.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A Agenda Global da Educação e a formação continuada de professores. **Revista Textura**, v. 24 n. 59, jul./set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, V. 22, N. 1, 2002.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MONERAT, J. C. P. Paralelos entre crise do capital e crise ambiental à ecologização do capital: potencialidades crítico-analíticas. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 72, 2023.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEUZING, Vanessa Luiz. **A pesquisa escolar como elemento integrador dos recursos de biblioteca, internet, e sala de aula para a construção do conhecimento**. 2004. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

NOZAKI, H. T. . Políticas Educacionais no Movimento das Mudanças no Mundo do Trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: Maristela da Silva Souza; João Francisco Magno Ribas; Vicente Cabrera Calheiros. (Org.). **Conhecimento em educação física no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. 1ed.Santa Maria: UFSM, 2015, v. 1, p. 41-58.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, L. M; HAGE, S. A. M. A socioterritorialidade da amazônia e as políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, 2011.

OLIVEIRA, M. O. G.; GARIGLIO, J. A. A inserção profissional de egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG e o abandono da carreira docente. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9167>. Acesso em: 7 maio. 2025.

PEREIRA, M. P. V. DE C.; PEREIRA, D. C.; FARIAS, G. O. Egressos dos cursos de licenciatura em educação física: um estudo de Revisão. **Kinesis**, v. 35, n. 3, 2017.

PINTO, T. M. G. **Inclusão nas aulas de educação física**: Reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

PIOVESAN, Leandro Jose. **A Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários”**: Emancipação ou Regulação?. 2018. 148 f. Programa Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). URI, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

QUELHAS, Alvaro Azeredo. Profissional de educação física no segmento fitness: reflexões a partir da categoria trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 75–93, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p75>. Acesso em: 7 maio. 2025.

REIS, L. F.; CHAVES, V. L. J. Dívida pública e o financiamento das universidades federais (2013 - 2020). **Revelli**, v. 13, 2021.

RESENDE, L. A. S. **Trilhas profissionais dos egressos do programa da Universidade Estadual de Goiás - Licenciatura Plena Parcelada**: educação física. 2019. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

ROCHA, L. O. **A política publica de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez., p. 37-50, 2006.

SANTOS DA CONCEIÇÃO, V. J.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE CRICIÚMA-SC. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/33882>. Acesso em: 12 maio. 2025.

SANTOS, D. **Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil: as implicações na inserção profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Claro, 2019.

SANTOS, R. M. S. E. **Educação Física Escolar: desafios do professor iniciante**. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020

SAQUET, M. A.; DA SILVA, S. S. MILTON SANTOS: CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA, ESPAÇO E TERRITÓRIO / MILTON SANTOS: GEOGRAPHY CONCEPTIONS, SPACE ANDRES TERRITORY. **Geo UERJ**, v. 2, n. 18, p. 24 - 42, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/1389>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. O crescimento perverso das licenciaturas privada. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITTON, M.; AVILA, A. B. (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Carlos : Diagrama AcadêmSIMONico, 2021.

SILVA, M.A. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, F. G. **O curso de Educação Física da UFG Regional Catalão na perspectiva do egresso (1990-2005)**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 94-113, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023>. Acesso em: 23 out, 2024.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados. 1 ed. 2012.

SOARES, J. L. **Percepções dos alunos egressos sobre a formação no curso de Educação Física modalidade a distância da Universidade de Brasília**. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade de Brasília. 2016.

SOARES, C. L. A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 89-92, maio, 1986.

TAFFAREL, C. N. Z. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, 1993.

TAFFAREL, C. Z. PEDAGOGIA HISTORICO-CRITICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRITICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 15 maio. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; HACK, Cássia; MORSCHBACHER, Márcia; LUZ, Sidnéia Flores. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 1–19, 2021.

TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora.** 159 f. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Relatório de Gestão de 2022.** Belém: UFPA, 2022.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Campus Guamá, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Campus Guamá, 2011.

_____. **Regimento Geral.** Belém: UPFA, 2006.

VAZ, V. R. C.; MERLO, E. M. O consenso de Washington no Brasil: estabilização conservadora e estagnação. **Revista Aurora**, Marília, SP, v. 13, n. 1, p. 37–58, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334>. Acesso em: 15 maio. 2025.

VELOSO, K. G. **Iniciar a docência em tempos de pandemia: conversas com professoranda e professorando de Educação Física do ensino remoto ao presencial.** 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

VERENGUER, R. C. G. Mercado de trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 4, p. 39-54, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentação:

Título: Trabalho docente de egressos/as em educação física da Universidade Federal do Pará - campus Belém

Este formulário faz parte da dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará da linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais que tematiza a atuação docente dos egressos e egressas em educação física da UFPA na Amazônia paraense. A pesquisa possui o objetivo de analisar a configuração do trabalho docente em educação física de egressos/as da UFPA/campus Belém. Nesta etapa da pesquisa realizaremos a coleta de dados por meio deste questionário com questões abertas e fechadas.

Atenciosamente,

Profa. Barbara Araújo da Silva (mestranda) e Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (orientadora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “Trabalho docente de egressos/as em educação física da Universidade Federal do Pará - campus Belém”, desenvolvida pela Profa. Mestranda Barbara Araújo da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa. Esta pesquisa faz parte da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará da linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Neste estudo pretendemos analisar a configuração do trabalho docente em educação física de egressos/as da UFPA/campus Belém. Se necessário, poderei contatar/consultar a professora orientadora a qualquer momento através do e-mail barbaralearaujo18@gmail.com

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com o uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “professor/a” ou “egresso/a”). Minha colaboração se fará por meio de um questionário com questões fechadas e abertas a ser respondido.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar por meio do e-mail da pesquisadora responsável.

IDENTIFICAÇÃO: Perfil dos sujeitos da pesquisa.

1. Sexo:
()Feminino

- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não declarar

2. Faixa etária:

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 ou mais

3. Você está satisfeito (a) com sua formação escolhida? Justifique sua resposta

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Você está satisfeito com o seu trabalho atualmente?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. (Pergunta aberta) Qual o seu ano de ingresso (entrada) da FEF/UFPA?

6. (Pergunta aberta) Qual o seu ano de egresso (saída) da FEF/UFPA?

7. (Pergunta aberta) Você possui ou está cursando outra graduação? Se sim, em qual área e instituição?

8. Qual sua titulação atual?

- ☐ Graduado
- ☐ Especialização em andamento
- ☐ Especialização completa
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado em andamento
- ☐ Doutorado completo

9. (Pergunta aberta) Em relação a sua **maior** titulação, responda:

- a) Área: _____
- b) Ano (conclusão): _____
- c) Instituição: _____

10. (Pergunta aberta) Após concluir o curso de Licenciatura em Educação Física pela UFPA você teve necessidade de cursar bacharelado ou realizar complementação pedagógica nesta graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim:

- a) Quanto tempo de curso ou complementação pedagógica: _____
- b) Ano (conclusão): _____
- c) Instituição: _____
- d) Qual foi o principal motivo para realizar essa formação?

- e) Os conhecimentos (disciplinas/componentes curriculares) acessados durante a complementação pedagógica ou curso de bacharelado foram estudados durante a graduação em licenciatura em educação física da UFPA?

☐ sim

☐ não

Comente:

Sobre a formação em Licenciatura em Educação Física na UFPA:

11. Na sua opinião, os conhecimentos adquiridos na formação inicial (graduação em licenciatura) impedem para a atuação em espaços não escolares (clubes, academias, projetos sociais, dentre outros)?

☐ sim

☐ não

Justifique sua resposta:

12. (Pergunta aberta) Liste quais conhecimentos / disciplinas indispensáveis para a formação em educação física (graduação) e a sua atuação docente:

13. Como você considera os conteúdos da graduação em relação aos campos de atuação:

☐ Adequado à realidade

☐ Pouco adequado à realidade

☐ Fora da realidade

Justifique sua resposta:

14. (Pergunta aberta) Os conhecimentos adquiridos durante a graduação na UFPA instrumentalizaram você para a atuação docente nos espaços escolares e não-escolares?

☐ Sim

☐ Não

Justifique sua resposta

Sobre a atuação profissional em Educação Física

15. Atualmente você trabalha na área da Educação Física?

☐ Sim

☐ Não

Se sim – estou atuando na área da educação física

- a) (Pergunta aberta) Em qual área da Educação Física você está inserido?

- b) (Pergunta aberta) Em qual função e por quanto tempo?

- c) Qual (quais) o(s) vínculo (s) de trabalho (s) que você tem atualmente?

☐ Concurso público;

- ☐ CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social);
 - ☐ Autônomo;
 - ☐ Experiência no estágio supervisionado não obrigatório e após a conclusão do curso se efetivou no cargo/função;
 - ☐ Temporário / substituto;
 - ☐ Outros : _____
- d) (Pergunta aberta) Durante o seu percurso profissional quais as áreas de atuação e por quanto tempo você atuou em cada uma delas?
- e) (Pergunta aberta) Você encontrou resistência/impedimento em atuar na área não escolar? Comente.
- f) (Pergunta aberta) Essa é a sua única fonte de renda? Se não, qual(is) é(são) a(s) outra(s)?
- g) (Pergunta aberta) Considerando seu (s) vínculos de trabalho (s) como está a sua jornada de trabalho (quantos dias trabalha, quantas horas por dia)?
- h) Considerando seu (s) vínculos de trabalho (s) qual a sua faixa salarial?
- ☐ 1 a 2 salários mínimos;
 - ☐ 3 a 4 salários mínimos;
 - ☐ 5 a 6 salários mínimos;
 - ☐ 7 salários mínimos ou mais.
- i) (Pergunta aberta) Fale sobre as Condições de Trabalho no espaço (s) em que atua.
- j) Os estágios obrigatórios (estágio I, estágio II, estágio III e estágio IV) influenciaram a sua atuação docente na área:

☐ Sim

☐ Não

Se não – não estou atuando na área da educação física

- a) (Pergunta aberta) Por que abandonou a área da Educação Física?
- b) (Pergunta aberta) Qual sua atual profissão?
- c) (Pergunta aberta) Já atuou alguma vez na área da Educação Física? Se sim, em qual área? Por quanto tempo?
- d) Você possui algum vínculo com a UFPA? (pode escolher mais de uma alternativa)
- ☐ Grupo de pesquisa;
 - ☐ Eventos;
 - ☐ Projetos de extensão;
 - ☐ Pós-graduação;
 - ☐ Outros: _____
 - ☐ Não possui vínculo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (S) ENTREVISTADOS(AS)

Nome.

Idade.

Ano de ingresso e egresso da FEF/UFPA/Belém.

Titulação atual e em qual área.

Fez a complementação (bacharelado)?

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fale sobre a formação inicial em EF da FEF/UFPA/Belém?

Fale sobre o currículo da FEF/UFPA e a relação com a sua atuação em espaços escolares e/ou não-escolares atualmente?

COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Qual instituição? Qual a duração?

Qual o motivo de ter feito a complementação?

Os conhecimentos que você teve acesso durante a complementação pedagógica foram tratados na formação inicial da FEF/UFPA?

SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Você atua ou já atuou na EF?

Qual/quais o/s seu/s locais de trabalho?

Descreva as condições de trabalho (infraestrutura, materiais, relações interpessoais, relação com a coordenação/chefe(a).

Qual sua jornada de trabalho (horas por dia, dias por semana).

Fale sobre os desafios do seu trabalho docente em EF.

Fale sobre as possibilidades de superação frente aos desafios de seu trabalho docente em EF.