



FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: UMA PROPOSTA SOB A ÓTICA DE SEUS AUTORES

Wilson Alviano Jr.

Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Paulista – Brasil

Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo – Brasil

Resumo: A presente investigação analisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma IES privada situada na região conhecida como Grande São Paulo, com o objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades colocadas em jogo – exaltadas, admitidas ou excluídas, a partir dos mecanismos de construção curricular. Seguindo as recomendações de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem foi adotada como forma de realizar a pesquisa. Os participantes do colegiado do curso foram entrevistados a partir da interpretação do posicionamento inicial do coordenador e o material resultante foi submetido ao entretencimento e ao confronto com a teorização educacional pós-crítica. Com base nos estudos culturais, o currículo é considerado um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagem e processos de subjetivação. O estudo realizado possibilitou compreender que a ideia de trabalho coletivo que permeou a construção curricular, ao sofrer um estranhamento durante a pesquisa, mostrou-se frágil e destituída de um caráter democrático, visto que as preocupações personalistas de pequenos grupos fizeram valer sua condição de poder enquanto as perspectivas dos setores fundamentais da sociedade como os professores em atuação na educação básica e os próprios estudantes de Educação Física não tiveram suas vozes ouvidas nesta construção.

Palavras-chave: currículo; educação física; formação de professores.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2009), os municípios que compõem a Grande São Paulo oferecem mais de 5.000 vagas em cursos de formação de

professores em Educação Física em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares. Outros dados, estes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que contemplam os dados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados em 2008, nos dão conta de que a Região Sudeste possuía até 2006 um total de 350 cursos de Educação Física, o que corresponde a praticamente metade dos oferecimentos da área no Brasil. Em 2006, 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados, sendo 274 oferecidos por IES públicas e 472 em IES privadas, 36,7% e 63,3%, respectivamente (COLLET et al., 2009, p. 495-496). Na região Sudeste foram verificados 211 cursos de licenciatura e 139 de bacharelado; destes, 170 cursos de licenciatura e 121 cursos de bacharelado oferecidos por instituições privadas, contando com apenas 41 cursos de licenciatura e 18 de bacharelado oferecidos por instituições públicas. A oferta dos cursos de licenciatura em Educação Física pelas instituições particulares se aproxima de 75% do total de cursos oferecidos na área, enquanto os cursos de bacharelado chegam a quase 90% do montante disponibilizado.

Portanto, não há como negar a significativa participação da rede privada na formação de professores de Educação Física. Entendemos, portanto, que a construção dos currículos de formação de professores em Educação Física oferecidos pelas IES privadas deve ser considerada não apenas na perspectiva da análise das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atendem a perspectiva de ensino das IES privadas, por haverem sido elaboradas em meio à expansão dessas instituições, privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios, como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003).

Para exemplificar esta expansão das IES privadas no Brasil, podemos verificar o aumento significativo de professores contratados – em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas, com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270% (BOSI, 2007). Deste contingente de docentes cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva, cifra que se refere quase exclusivamente às IES públicas.

Com tais características, as IES privadas vêm, em especial a partir do final década de 1990, que se caracterizou pela crise do emprego formal, atraindo grandes contingentes em busca legítima por um melhor posto de trabalho ou por uma adequação objetivando a empregabilidade.

Está em curso um crescente movimento nessas IES que buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado (GENTILI, 1998). O corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Essa condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa. As cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é, invariavelmente, feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando assim mais tarefas ao seu cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmotivado em seu trabalho. Consideramos ser importante salientar tais condições para apontar a descaracterização profissional que os professores vêm sofrendo por meio de estratégias reducionistas em sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001). Esse fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarização docente.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com base nas premissas apresentadas, entendemos ser pertinente estudarmos a elaboração de um currículo de formação de professores de Educação Física de uma IES privada na região da Grande São Paulo, posto que as instituições privadas são responsáveis por praticamente a totalidade da formação de professores deste componente nas escolas da região. Buscamos realizar este estudo a partir dos envolvidos em sua construção com o objetivo de problematizar as relações que legitimam conhecimentos, que estabelecem centralidades e periferias no currículo, bem como a visão dos docentes envolvidos em relação à formação inicial em Educação Física.

Em nosso trabalho nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas. A entrevista inicial feita com o docente que exercia o cargo de coordenador na época da construção serviu como texto de porta de entrada (POETA)¹, que possibilitou elaborarmos as novas entrevistas com os demais professores participantes da elaboração curricular. Ressaltamos que todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participarem da pesquisa.

Buscamos por meio dos discursos proferidos compreender quais concepções de mundo, docente, estudante, Educação Física e escola são colocados em circulação

¹ Texto de Porta de Entrada, em inglês, *point of entry text* (POET). Este termo é utilizado por Kincheloe e Barry para sugerir um possível caminho para o entretencimento de diversas falas em uma pesquisa.

na elaboração do currículo da IES investigada. Para tanto, nossa tarefa consiste em desnaturalizar o currículo em questão como um instrumento constitutivo da formação de professores; entendê-lo sob a ótica de um instrumento de regulação, controle e normatização; e como um produto e uma produção da biopolítica escolar (CORAZZA, 2004).

Tal tarefa exige uma multiplicidade de leituras ampliando o acesso a outros significantes e significados, bem como a compreensão de suas articulações com o currículo em questão. Para tanto, a investigação emprega a bricolagem de métodos proposta por Kincheloe e Berry (2007, p. 17), por eles concebida como “discurso crítico, [...] que opera a partir de uma visão acerca das formas dominantes de poder”. A bricolagem “busca ampliar os métodos de pesquisa e construir uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre a educação”.

Justificamos a escolha pela bricolagem pautados na ideia de que a construção curricular é claramente vinculada a um modo de perceber a sociedade e está envolvida em debates e consensos coletivos motivados por princípios e conceitos elaborados no decorrer de anos, culturalmente concebidos. Partindo da teorização pós-crítica, consideramos aqui o currículo como um artefato cultural, elaborado em circunstâncias singulares, que é construído a partir dos “discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2004, p. 286), e que, por sua vez, também constrói discursos, linguagem, processos de subjetivação e identidades.

Dentre as teorias pós-críticas, adotamos os estudos culturais por entendermos que esse campo teórico oferece referências conceituais para explorar diferentes perspectivas de um mesmo processo, percebendo assim sua complexidade.

A favor dos estudos culturais está o fato de possibilitarem um melhor entendimento da diversidade de formas discursivas que se estabelecem paralelamente à construção curricular estudada. De acordo com Johnson (2006, p. 26-27), o conceito de subjetividade é fundamental para compreendermos o que ele chama de “ausência de consciências”.

AS DIVERSAS VOZES DO CURRÍCULO

A IES estudada adotava para o curso o conceito de licenciatura expandida, amparada pela Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987a) e pelo Parecer n. 215, de 1987 (BRASIL, 1987b), do Conselho Federal de Educação, que possibilitava a formação tanto para atuação na escola quanto em ambientes não escolares, conforme artigo 2º, item a: “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da educação escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e não escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.)”. Nesse contexto surgiu a necessidade de uma elaboração curricular para atender as Resoluções n. 1

e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, prevendo a formação de professores para atuação na Educação Básica em cursos integralizados de 2.800 horas, em um mínimo de três anos. Nesse período ainda não haviam sido estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, o que tornava a elaboração do currículo de formação de professores nesta área um desafio, já que havia a necessidade de pensar em núcleos comuns de conhecimento para ambas as formações, por questões mercadológicas, ou seja, quais as possibilidades dos alunos adquirir dupla formação – licenciatura e graduação em Educação Física – respeitando os limites das resoluções? Como ainda havia a incógnita do curso de graduação em Educação Física, foi necessário o esforço de projetar o curso de licenciatura com vistas ao de graduação, fato que também agiu como um vetor de forças na construção curricular.

Para coordenar o processo de construção curricular, a IES investigada contratou um professor com mestrado em educação e doutorado em pedagogia do movimento para coordenar o curso, bem como o processo de elaboração curricular.

O colegiado do curso, do ponto de vista democrático, era legitimado pela escolha de representantes por meio do voto secreto de todos os professores que nele atuavam naquele momento, inclusive aqueles oriundos de outras faculdades, como costumam ser os responsáveis pelas disciplinas conhecidas como “fundamentos” na Educação Física (anatomia, biologia, entre outras), cuja área de formação de origem é distinta. Além dos docentes, compunham o colegiado dois representantes do corpo discente, eleitos pelos seus pares.

Utilizando a alegoria de Neira (2006), o currículo de formação de professores de Educação Física no Brasil por vezes assemelha-se a um *Frankenstein*. Construído com o objetivo de contemplar distintas concepções, com disciplinas que privilegiem ora uma, ora outra, evidenciam a proliferação de discursos epistemológicos na área (NEIRA, 2009).

Os atuais currículos de formação de professores em Educação Física são, em sua maioria, construídos a partir de múltiplos discursos e visões distintas sobre sociedade, ensino e escola. Para além dessa multiplicidade de visões, podemos apontar outros fatos que vêm alterando o conceito do componente na educação básica e possibilitando outras interpretações sobre a formação do docente.

Tal particularidade da Educação Física em relação a outras áreas de formação docente é citada por Souza Neto e Hunger (2009). De acordo com os autores, após o parecer CFE nº 215, de 1987, a Educação Física passa a constituir seus currículos, em especial nos cursos oferecidos pelas IES privadas, de modo distinto das demais licenciaturas. É nesse momento que se estabelecem dois campos de atuação diferentes para a área: a licenciatura, que forma o professor que irá atuar na educação

básica; e o curso de Graduação em Educação Física, que formará o profissional que atuará em ambientes não educacionais, como clubes, academias, entre outros.

Dessa forma, principalmente as IES privadas adotaram o conceito de licenciatura ampliada, ou seja, um curso que formava para atuação tanto na Educação Básica quanto em ambientes não educativos, que ficou popularmente conhecido como “2 em 1”, por se tratar de uma formação que habilitava o egresso para dois campos de atuação.

No caso estudado, inicialmente, o coordenador buscou estabelecer as condições encontradas em sua chegada ao curso de Educação Física da IES que acolheu a investigação. O termo “sua chegada” é aqui utilizado pelo fato de o coordenador haver sido contratado com a incumbência principal de elaboração do novo projeto pedagógico, já que o referido curso encontrava-se sob diligência do MEC, por haver sido mal avaliado durante a visita de reconhecimento da Comissão de Especialistas do INEP ao final do ano de 2002, havendo recebido o prazo limite de dois anos para efetivar os ajustes necessários.

Assim, a opção que garantiu maior segurança foi elaborar o currículo de formação de professores em Educação Física, a licenciatura. Essa elaboração foi feita contando com a possibilidade da participação coletiva, que aparenta ser uma preocupação do coordenador:

É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição. Na época tinha a opção de, ao invés de chamar só o colegiado para discutir, chamar a assembleia docente, apesar de que elas não tinham caráter deliberativo, mas de indicar para o colegiado as suas decisões; então nós tentamos fazer isso sempre em assembléia.

Como salienta o coordenador, essa elaboração coletiva, parece ter repercutido distintamente no corpo docente. Tomando como exemplo de divergência, o professor 1 evoca suas lembranças:

[...] aconteceu que a coordenação pediu aos membros do colegiado que nós fizéssemos uma reunião estendida, com todos os docentes, para que houvesse uma discussão detalhada sobre essa mudança curricular... Então, nós convocamos... convidamos todos os professores, a participar de uma reunião com todos os presentes, e a partir desta reunião foram criadas subcomissões. Uma para discutir a área da saúde, ciências biológicas, uma para discutir a área de esportes, e outra para discutir a área mais voltada para a pedagogia, didática etc.

Ao analisarmos tal postura diante da construção curricular, podemos, à primeira vista, entender como um posicionamento democrático, situado na perspectiva educacional conhecida como progressista, visão partilhada pelo professor 2.

[...] era um colegiado expandido. Ou seja, era uma convocação para o colegiado e um convite aos outros professores. Então era como um colegiado expandido. Os professores que podiam participavam de todo o processo. Tanto que aí eu também vejo uma abertura ética neste sentido, é uma questão democrática, você chama todo mundo para fazer...

É... a tentativa também que eu acho importante foi de fazer uma discussão mais coletivamente possível, dentro da instituição. [...] então nós tentamos fazer isso sempre em assembleia. [coordenador]

Vale observar que, mesmo exaltando a ética e o processo democrático, o professor 2 deixou claro que “os professores *que podiam* participavam do processo”.

Consideramos dois pontos a partir daqui. Salientamos inicialmente que um docente de uma IES privada, como é o caso, tem sua jornada de trabalho atribuída em horas (horista), e a maioria desses docentes atua em mais de uma instituição, já que são raros os casos de professores vinculados às IES privadas com dedicação integral, e quando acontece, em geral, significam 40 horas trabalhadas em sala de aula, ou com uma parcela máxima de 20 horas empregadas para atendimento aos alunos em supervisão de estágios e orientações de projetos. Portanto, a discussão relacionada ao currículo fica relegada ao tempo livre, o que significa a ocupação de períodos não remunerados.

Essa noção de democracia liberal, de direitos iguais, mas de condições extremamente diferentes, acabou norteadando o confronto de forças. Com base em Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), entendemos que se trata de uma situação bastante comum nas IES privadas.

Outro fato a ser destacado é a característica do trabalho designado aos docentes quando solicitado que os mesmos se distribuíssem em subcomissões e estruturassem suas áreas tendo em vista o diálogo com os eixos que compunham o currículo. Torres Santomé (2008, p. 160) caracterizaria o procedimento como trabalho alienado, já que pressupunha uma “recompensa extrínseca ao trabalho”.

Trabalhar coletivamente não implica que o resultado seja fruto do envolvimento e interesse pelo currículo. Em diversos momentos pode ser um caminho oposto, já que o debate foi alijado da perspectiva emancipatória, conforme vimos nas declarações apresentadas.

Os docentes envolvidos na construção desse currículo são oriundos de formações que os isolam continuamente em suas especificidades, fato que dificultava tremendamente a reflexão sobre como ocorreria a integralização de uma proposta curricular em ação, afastando-os dos conteúdos culturais e acomodando-os em áreas do conhecimento específicas e cristalizadas.

O fato reportado pelo professor 1 sobre a criação de subcomissões para discussão do currículo a partir da articulação das áreas do conhecimento subjacentes a um curso de Educação Física, estabelecendo grupos por área de conhecimento (biológicas, esportes, saúde, pedagógicas etc.) aponta para uma concepção de Educação Física dada, já que estabelece quais saberes dizem ou não respeito à formação do professor de Educação Física. Quando se estabelece que as temáticas alusivas ao corpo humano serão discutidas pelas ciências biológicas, tornam-se explícitas as concepções de ser humano, a educação e a Educação Física é que fundam a proposta. Ou seja, concepções pautadas em uma determinada tradição da Educação Física estabelecida em um espaço já legitimado, e que, portanto, confere poder a quem nele se integra.

Por fim, vale lembrar que a elaboração do desenho curricular a partir de subcomissões acabou por construir um diálogo costurado, já que cada subárea emergia “pronta”, com características próprias, e a partir deste ponto, tentava-se uma aproximação que permitisse minimamente construir alguma coesão ao curso.

Pelo que eu pude perceber, em um primeiro momento houve uma resistência muito grande, devido a cada professor querer defender sua disciplina, defender suas horas/aula. Cada professor enxergava com muita resistência qualquer mudança porque achava que ele ficaria com menos aulas do que tinha naquele momento. Então foi difícil convencer a todos de que era uma nova construção e de que a finalidade era fazer um currículo melhor para o aluno, para que o aluno pudesse ter uma formação melhor na área da Educação Física. [professor 1]

[...] na verdade foi uma experiência importante para mim, porque como eu era da área básica, ou seja, da anatomia humana, nós criamos lá algumas disciplinas e conseguimos permear outras, para tentar fazer uma integração, por exemplo, com a cinesiologia, junto com o pessoal de treinamento. [...] Então o que a anatomia podia fazer para dar subsídio para a cinesiologia, para treinamento, para educação física adaptada etc. [professor 2]

É importante observar que apesar de pertencerem ao mesmo grupo, trabalhando na mesma subárea, estes dois docentes possuem interpretações completamente distintas sobre o momento em que se reuniram para constituir a área da saúde e qualidade de vida. Portanto, a discussão sobre o currículo já partiu de alguns pressupostos que acabaram por determiná-lo. Não surgiu em momento algum a discussão sobre qual é a real função da disciplina anatomia humana para a formação de professores de Educação Física. Sua importância já estava dada. O professor 3 recorda-se do processo de elaboração curricular pontuando envolvimento distintos dos demais docentes:

Na época foram divididos grupos de pessoas para discutir algumas partes específicas do projeto político pedagógico, e na realidade esse grupo ia discutindo e sendo responsável por formar partes deste PPP, por estruturar mesmo, seja a parte da grade curricular, seja a bibliografia necessária para formar os eixos que articulavam este projeto. Foi uma participação ativa do colegiado, embora nem todo mundo tivesse o mesmo engajamento ou conhecimento mesmo do que estava acontecendo. Mas sempre foi boa a participação.

Ele atribuiu a participação ao engajamento individual. Mas engajamento com o quê? Com a área? Com a IES? Com o grupo? Não ficou claro. De certa maneira, em sua fala surge a figura do docente militante, que haveria de trabalhar por mudanças. Concordamos com sua visão de que a participação em si não garante voz na elaboração de um projeto. Porém, um professor cuja perspectiva rompesse com a tradicional divisão entre as áreas, que há muito assombra o currículo da licenciatura em Educação Física (área da saúde, pedagógica e técnica), poderia ser considerado como alguém que não fosse aliado ao grupo, à IES, ou alguém que não tivesse “conhecimento” adequado para aquela situação. Assim, legitima-se um tipo de participação como adequado ou conveniente enquanto outros são excluídos.

O professor 4 mostrou-se mais sensível à questão da participação dos seus pares, talvez em virtude de sua atribuição também ser pequena, embora contasse com o privilégio de possuir funções administrativas na mesma IES, fato que possibilitava sua participação integral na construção curricular:

Não vou lembrar exatamente, mas eu calculo que tivemos uns oito encontros para discutir a questão da elaboração do projeto pedagógico. O coordenador que esteve à frente do grupo à época conduziu a discussão de uma maneira bem interessante, abrindo a discussão, dando oportunidade de diálogo para os professores. Claro que em alguns momentos a questão de estar à frente da coordenação do curso fazia com que ele levasse até o grupo propostas. Até porque uma boa parte dos professores não tinha tempo integral na casa, é claro que a gente escorregava em alguns momentos...

Esse professor, que poderia ficar próximo das discussões sobre elaboração de currículo, lembrou-se de aproximadamente oito encontros para discussão do projeto, enquanto o professor 1 recorda-se de “umas três reuniões, uma com o pessoal de minha área e depois uma final com todos”. Salientamos a relevância das condições que permitiram um envolvimento maior de alguns e o alheamento de outros.

[...] você percebia que colegas não tinham este envolvimento por conta de ter uma carga horária pequena e não estar na instituição muitas vezes. Quando digo sobre envolvimento é o de você receber sugestões e situações que poderia levar novas ideias e contribuições para constituir o

projeto pedagógico. [...] tinha um grupo de professores, um núcleo duro de três, quatro, no máximo cinco que conduziam as propostas. Os demais participavam mais é... mais opinando, criticando, do que propriamente elaborando. [professor 4]

Mesmo reconhecendo a participação desigual, em nenhum momento apareceu na fala do professor 4 uma crítica à estrutura da IES a respeito das condições proporcionadas para a elaboração de um projeto importante como o investigado. Pelo contrário, considerou que durante esta construção, a condução do trabalho “realmente abria espaço para o professor se colocar. Isso eu entendo como a parte democrática do processo”.

Observe-se que o entrevistado conferiu ares democráticos à simples abertura para o docente expressar sua opinião perante uma construção curricular que iria afetar a vida profissional e pessoal dos envolvidos, muitas vezes, de maneira contundente. Afinal, a atribuição de aulas interfere diretamente nos vencimentos dos docentes, e quando é significativa, pode oferecer-lhes tranquilidade para que possam dedicar-se a uma ou duas instituições no máximo, o que garante mais tempo para capacitações, preparo de aulas, elaboração de atividades avaliativas, orientações de trabalhos acadêmicos dos estudantes, bem como disponibilidade para estudos e pesquisas.

O professor mantém a posição mesmo reconhecendo as condições adversas enfrentadas por colegas. Conseqüentemente, a participação coletiva acabava por transformar-se em uma falácia. Apesar das constatações, apontou o processo de elaboração curricular como fruto de trabalho coletivo sem qualquer questionamento sobre a possibilidade de uma participação mais efetiva dos demais colegas. Estranhamente, não se trata de um posicionamento individual, conforme o depoimento do professor 5.

Eu acho que foi um processo na medida do possível, porque nós tínhamos prazos, tínhamos uma série de necessidades e pouca disponibilidade dos professores. Foi um processo democrático, porque ofereceram-se oportunidades de todos os professores participarem das construções, das discussões, elaboração das ementas, construção do perfil do aluno, do referencial bibliográfico. [...] Nunca há uma concordância geral. Houve muitas discussões, houve necessidade de um direcionamento maior em muitos momentos por parte da coordenação do curso, mas acho que o processo possibilitou pelo menos a participação de todos em algum momento.

De modo explícito, esse professor relativiza a pouca participação docente, relacionando-a aos prazos exíguos e à dificuldade de disponibilidade dos colegas, sugerindo que a responsabilidade pela participação deve ser atribuída aos docentes, já que foram *oferecidas* oportunidades para que todos participassem do processo

de elaboração do projeto. Assim, justifica a necessidade de o coordenador ser mais diretivo em determinados momentos, tomando decisões pelo coletivo.

Se considerarmos a exaustiva maratona de reuniões que as entrevistas relataram – uma reunião semanal durante todo o segundo semestre de 2003 – entenderemos que para um docente com uma pequena jornada de trabalho na IES, a participação torna-se inviável, e com o decorrer do tempo, aqueles que, em alguma medida, percebem-se alijados de parte de sua atribuição didática no novo projeto, saíram em busca de novos espaços para trabalhar, a fim de evitar uma redução salarial drástica. Essa informação reforça a colocação do professor 04, para quem, construiu-se um “núcleo duro” – composto de três ou quatro docentes – que acabou por tomar a frente dos trabalhos relacionados à elaboração curricular. Sobre o fato, o representante discente (aqui denominado RD), ao mesmo tempo em que afirmou sua crença em ter participado de todas as reuniões que envolveram a elaboração curricular, mostrou certo distanciamento das decisões.

Eu tenho quase que certeza em todas as reuniões eu estava presente. Lembro que em algumas delas, a maioria delas, na verdade, os professores já vinham com um projeto mais ou menos escrito e aí discutiam se era legal ou não, o que era bom, o que não era. Mas efetivamente redigir alguma coisa, trazer uma ideia minha no papel, ou da sala... isso eu não fiz. [RD]

É importante discutir aqui qual posição o grupo assumiu com relação à representação discente. Notamos que a mesma não é destacada pelos professores entrevistados, e o representante colocou-se na situação de mero espectador dos acontecimentos. Consideramos a sistemática das discussões a responsável pela minoração da atuação do graduando. A constituição de subcomissões, conforme denunciado pelo professor I, ou de grupos por área de conhecimento, ocasionou o fortalecimento de alguns setores. A repartição parece ter criado obstáculos para o engajamento do membro iniciante na comunidade acadêmica, sendo-lhe difícil articular as perspectivas do alunado com a agenda de interesses dos docentes. Entendemos que não houve uma grande preocupação em relação ao posicionamento dos alunos. Apenas procurou-se atender o regimento da IES que determinava a constituição do colegiado. Parece-nos que as representações sobre os papéis docente e discente, ou a hierarquização que permeia a relação professor/aluno interferiram.

Como uma relação dialógica poderia ocorrer em uma situação em que grupos formados por docentes de áreas consideradas afins estruturavam uma proposta e o representante dos estudantes permanecia à deriva, ocupando papel de mero espectador diante dos debates? Some-se a isso o delineamento de princípios para a condução das discussões:

[...] um princípio didático-pedagógico que tentaria dar conta de discutir todo o processo de metodologia de ensino dos temas centrais da Educação Física e que se colocava na perspectiva de formar o professor educador; um princípio chamado acadêmico-científico, que tentaria dar conta de fazer com que o aluno despertasse para a necessidade de produção de conhecimento [...] e um princípio de inserção regional que também é um dos pilares da instituição, que tinha uma perspectiva de ter sempre uma inserção regional, e que se colocava na perspectiva de formação do cidadão, do professor voltado para a cidadania. [coordenador]

Sob influência dos princípios arrolados, estabeleceu-se uma construção curricular atrelada às perspectivas já consagradas sobre a Educação Física, estreitando as discussões sobre a função social do componente na educação básica. Sem que houvesse uma discussão mais profunda a respeito de quais são os “temas centrais”, ou mesmo sobre a necessidade da centralidade de alguns temas, decidiu-se pelo seu enquadramento no princípio didático-pedagógico. Deste modo, é possível observar que a estruturação dessa construção curricular é feita a partir de concepções arraigadas na área, não aprofundando ou nem mesmo pautando debates que seriam anteriores ao que se estabeleceu como ponto de partida.

Chama a atenção no decorrer das entrevistas a ausência de menções ao fato que originou a construção curricular objeto desta análise: que o curso estava sob diligência do MEC. O tema foi praticamente ignorado por todos os participantes do estudo. O silêncio é no mínimo estranho, pois o currículo a ser elaborado deveria atender para as observações da Comissão de Especialistas que fez a avaliação. Mais surpreendente ainda é o prestígio que o antigo currículo possuía entre os entrevistados.

Sim, o currículo que estava em vigor era muito bom, o de quatro anos. Acho que ele poderia ter sido ajustado para três anos, mantendo sua característica de disciplinas, com alguns ajustes de carga horária e continuaríamos com o padrão de excelência que já tínhamos, um reconhecimento do MEC com nota muito boa, nota quatro, o reconhecimento de nossos egressos que já estavam se formando muito bem e com prejuízos menores do que a tentativa de inovação. [professor I]

Esse professor aparentemente teve contato superficial com a documentação elaborada pelo grupo que fez a avaliação. A análise dos relatórios explicitou que a nota quatro, citada pelo professor I, foi atribuída ao curso de licenciatura construído após o ano de 2003. O currículo que o entrevistado elogia obteve nota inferior a três. Sua concepção sobre a situação em que se encontrava o curso de Educação Física talvez se deva ao conturbado contexto provocado pela modificação da legislação. Embora não se possa deixar de considerar a hipótese de que, em casos assim, a proliferação de discursos legalistas colabora para confundir e diminuir os impactos negativos da situação. Afinal, a ninguém interessava a circulação da informação de

que o curso se encontrava sob ameaça. Nesse sentido, ao ser questionado sobre o fato de o curso estar sob diligência do MEC, após uma grande pausa, respondeu:

A diligência foi porque nós tínhamos um único curso que habilitava duas graduações. O curso tinha quatro anos e habilitava para licenciatura e/ou bacharelado. Era essa dicotomia o problema encontrado. De acordo com a resolução de 2002 o curso não poderia mais ter estas características, ele tinha que ter uma característica ou de licenciatura ou de bacharelado. [professor I]

A despeito deste fato, esse professor disse que considera o curso, da maneira que vinha sendo oferecido, como a melhor alternativa para a formação de professores em Educação Física. Exemplificou os prejuízos sofridos pela diminuição da carga horária em disciplinas ligadas aos esportes, enfatizando uma visão dicotômica com a prevalência da “teoria” sobre a “prática”.

Eu acredito que a instituição tem formado bons profissionais. Tem formado bons professores de Educação Física. Eu tenho contato com alguns egressos nos cursos de pós que ministro, uns seis ou oito. E professores assim, que vemos que têm domínio, que têm conhecimento, mas vemos que falta um pouquinho de prática. São professores com uma boa base teórica, mas com pouca vivência prática de quadra, de contato com bola. [professor I]

É possível observar aqui que o entrevistado manifestou sua concepção de formação de professores de Educação Física, posto que, na grade reformulada, o curso manteve disciplinas ligadas aos esportes coletivos e individuais hegemônicos com idêntica carga horária, excluindo apenas ginástica olímpica. No restante, as disciplinas voleibol, basquetebol, handebol, futebol, natação e atletismo mantiveram suas anteriores 80 horas/aula, divididas em dois semestres, conforme projeto pedagógico da IES.

Surge o que entendemos como um debate recorrente na Educação Física, que é a relação entre teoria e prática, consubstanciada no confronto disciplinas teóricas *versus* disciplinas práticas. Bracht (2003, p. 19) aponta o que chama de despedagogização da Educação Física como consequência do crescimento do fenômeno esportivo no período pós-Segunda Guerra Mundial. O autor revela que no Brasil, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, o discurso humanista da Educação Física é substituído por outro, o cientificista. Tal movimento é influenciado pelos países chamados desenvolvidos, os quais privilegiam a pedagogia desportiva em detrimento “do conceito de teoria da Educação Física, com suas concepções orientadas nas teorias da Educação”.

Percebemos que a fala do professor I é construída a partir de uma perspectiva em Educação Física que não dialoga com a vertente que busca a pedagogização do componente, mas que ainda assim convive em um mesmo currículo.

O professor 3, que possui uma formação mais próxima da docência e atuava na área Pedagógica, se queixou da redução da carga horária sofrida nas disciplinas mais ligadas a questões do ensino e aprendizagem, tais como a prática de ensino e didática. Sobre o currículo a ser elaborado no ano de 2003, lembrou que não havia sequer um projeto anterior, apenas uma intenção de projeto.

O projeto anterior de quatro anos era um projeto bem incipiente também, com uma base estruturada, uma grade... mas não era um projeto de fato. E teve a necessidade de construir o projeto com base na nova legislação. Fomos conversando e até as pessoas que participavam do colegiado, mas não tinham muito conhecimento sobre a legislação, tiveram que se inteirar a respeito. [professor 3]

A entrevistada também apontou o despreparo dos docentes, considerando que os membros do colegiado – instância deliberativa no curso – não possuíam conhecimento da legislação em vigor, a respeito da formação do professor de Educação Física. Não à toa, seu posicionamento traz indícios de desconfiança do trabalho de elaboração curricular como um todo.

Na realidade, no início nós pensamos em perfil de egresso. Quando sentamos para conversar sobre isso, buscamos textos anteriores, pensamos em frases bonitas que levassem em consideração a filosofia, a educação, tudo o que se espera da formação de um professor. Era tudo isso que estávamos tentando implementar, a relação do perfil do egresso, com o profissional que está ali, com os objetivos do curso, com os eixos estruturantes... [professor 5]

Mais que desconfiança, sugeriu também uma desilusão. Aparentemente a docente demonstrou não acreditar muito na possibilidade transformadora do currículo. Sobre a relação com o currículo anterior, ela é enfática: “Mas a própria relação de carga horária e disciplina, quais disciplinas, disciplinas específicas, isso não mudou muito, não alterou muito. Acho que manteve muito da estrutura anterior” [professor 3].

E apontou uma possível explicação para a manutenção de carga horária e, portanto, do *status* de diversas disciplinas do currículo anterior, confirmando a perspectiva do professor 2 que entendeu a mudança como um “corte de gorduras”:

Acredito... não via este discurso, mas a questão econômica acaba sendo um foco, acaba tendo uma consequência em relação a manter as atribuições, manter os professores e suas especificidades... de não perder a condição do professor. É em função deste critério que eu falo da questão econômica.

Já o depoimento do professor 4 apontou para um novo elemento, interpretado como um conflito, decorrente de uma questão política no curso:

Eu acho que existia um conflito entre alguns professores. Quando digo conflito, porque o curso estava, a meu ver, muito mais com o viés biológico do que pedagógico, e com a chegada do coordenador veio uma ideia de Educação Física que, obviamente parte do corpo docente compartilhava e parte não. E como era um momento novo, acho que as relações de poder, o que é normal dentro do grupo, fizeram com que as pessoas que não tinham compatibilidade de ideias com o coordenador se mantivessem sem querer questionar muito. Na época nós estávamos transitando em uma crise política interna e acho que isso fez com que as pessoas ficassem um pouquinho receosas de se colocarem em um debate mais profundo.

O participante do processo verbalizou o que estava em questão na construção do novo currículo: as relações de poder que se modificaram com a chegada do coordenador. Mudança que pode ser vista como uma reestrutura da ordem que o curso mantinha até o momento, no sentido de reordenar as relações entre os docentes.

O professor 1 abordou o fato ao expor que a atribuição de aulas aos horistas forneceu os meios para que o coordenador organizasse tanto o colegiado quanto o corpo docente a seu favor. Como a elaboração do horário ficava a cargo do coordenador e a atribuição das disciplinas também, este detinha uma enorme possibilidade de ampliar ou reduzir cargas horárias, entenda-se vencimentos, uma vez que é comum nas IES privadas que os docentes atuem em mais de uma disciplina e tenham atribuições para supervisão de estágios ou em projetos de extensão. Daí que há um grande *topos* de poder na figura do coordenador do curso. Mas também havia resistência, como nos relatou o professor 4:

Na época em que o coordenador assumiu houve uma desavença com algumas pessoas dentro da universidade, mais especificamente na coordenação de esportes e estas pessoas tinham uma participação muito intensa no curso de Educação Física. Havia vários professores... Teve assim, um “racha”! Alguns professores que tinham uma relação mais íntima com a coordenação de esportes ficaram de um lado e outros que não tinham esta proximidade e perceberam no novo coordenador uma possibilidade de mudar para melhor o curso, optaram por ficar com ele. Foi nesse sentido que houve a crise.

O posicionamento do entrevistado denuncia o descontentamento de parte do corpo docente, que viu na mudança tanto a possibilidade de alterar o foco do curso quanto modificar o “jogo de poder”. Vale salientar que o professor emitiu um juízo de valor, quando disse que outros docentes perceberam uma “possibilidade de mudar para melhor o curso”. Entendemos que mesmo em sua ligação com o currículo anterior e com os docentes ligados à coordenação de esportes, o professor, de certa maneira, admite a necessidade de melhorar o curso. Nota-se que a questão política tomou um vulto que ultrapassava a elaboração do projeto pedagógico pura e simplesmente. O que se percebe é uma disputa pelo domínio do currículo.

A influência de questões que em nada contribuem para a construção de um currículo compromissado com a formação de professores de Educação Física sintonizados com as atuais demandas da sociedade contemporânea também transpareceram na fala do representante discente. Mesmo participando das reuniões de colegiado, ele apontou desconhecer o projeto pedagógico, afirmando que nunca teve acesso ao mesmo, exceto por ocasião da elaboração.

[...] era muito trabalho, tinha muita apresentação de trabalhos, muito artigo para ler, e isso incomodava os alunos. Eu não sei falar se o curso era bem estruturado, se estava de acordo... De acordo acredito que estava, senão não teria sido aprovado, mas se realmente era o ideal, eu não sei falar, não tenho essa clareza se era o ideal. [RD]

O tom de queixa com relação ao aspecto acadêmico do qual o novo currículo foi investido pode ser creditado à prevalência de uma visão da atuação profissional centrada no mero fazer. O entendimento que a pesquisa e a produção de conhecimentos estão dissociadas da praticidade ainda é muito forte entre os profissionais, quiçá em grande parte da sociedade. Tal percepção é reforçada pelo apelo das IES privadas ao chamado mercado de trabalho, que consolida uma ideia de preparação para atuação mediante um treinamento de mão de obra em sintonia com os apelos mercadológicos.

A Instituição, as faculdades de Educação Física e Fisioterapia perderam muitos professores que davam uma “cara” diferente para quem estudava aqui. Então quem estudou aqui no currículo de quatro anos tinha uns professores muito mais práticos, que tinham muito mais nome no mercado, que era aquilo que o aluno buscava, do que estes que ficaram no curso de três anos.

[...]

E havia alunos que levavam o currículo, estando aqui no segundo ano, por exemplo, que a escola não queria ler. “Ah, mas aqui só tá licenciatura! Eu quero um ‘cara’ para trabalhar com treinamento, com alguma coisa... Quem que deu aula de futebol, de futsal?” – “Ah, eu não sei” – “Foi jogador, foi técnico, trabalhou onde?” Então, isso era muito ruim e é até hoje para falar a verdade.

A partir da fala do representante discente depreende-se um entendimento de estágio como preparação para o trabalho, dando pouca relevância ao local que acolherá essa que deveria ser uma experiência formativa da maior relevância. Ao desconsiderar a instituição escolar como o local a ser conhecido com a maior profundidade possível pelos estudantes do curso de formação inicial em Educação Física, e por meio do estágio vivenciá-la, como etapa fundamental de sua formação acadêmica, o participante do estudo sinalizou um distanciamento entre a formação docente e a educação básica.

Além de reforçar o discurso dicotomizante entre teoria e prática, notamos claramente a perspectiva do representante discente quanto à identidade do professor

de Educação Física. Em sua longa fala, ponderou sobre qual é o profissional que legitima um currículo, apontando o mercado como referência para a formação de professores em Educação Física, e indicando a pesquisa como uma possibilidade, mas sugeriu que o pesquisador em Educação Física é alguém dissociado da prática, ou em suas palavras, alguém que vive “dentro de um laboratório”. Ou seja, o graduando compreende a pesquisa como algo menor, por perceber a Educação Física como uma área voltada à prática.

DIALOGANDO COM AS DIVERSAS FALAS DO CURRÍCULO

Dessa forma, levando em consideração o entendimento do currículo como um artefato cultural, como uma “zona de produtividade” (SILVA, 2006, p. 21), e entendendo que esse artefato é construído a partir das relações sociais, e carrega consigo marcas de poder e hegemonia, observamos que houve uma preocupação em manter características daquilo que é reconhecido socialmente como adequado a um curso de Educação Física. Existe ainda a possibilidade de entender a construção coletiva tantas vezes defendida pelos entrevistados como a necessidade política de exercício do poder pela legitimação do grupo, sem esquecer a necessidade da própria legitimação perante a instituição, o que foi tentado mediante a adoção dos pilares da IES como eixos norteadores do processo de construção curricular.

Estamos assim compreendendo que, na busca da legitimação de uma posição e da manutenção das rédeas do curso, foi necessário que o coordenador barganhasse com a instituição e com os professores. Isso implicou passar tanto pelo entendimento explícito e implícito sobre o que é um curso de Educação Física, quanto pela aceitação da proposta pelos corpos docente e discente do curso, que vinham de uma experiência, segundo o entrevistado, de um curso com o viés tecnicista e desportivo.

No percurso da entrevista sobre a disputa ocorrida, o coordenador pouco colocou sobre *sua concepção* de curso, mas procurou creditar o processo de coletivização da construção curricular como responsável pela proposta. Realmente o é, mas a deflagração deste processo possibilitou a reestruturação do curso a partir dos espaços de atuação dos professores, da aceitação destes espaços, legitimando-os e garantindo aos professores tranquilidade em relação à sua atuação. Não estamos nos referindo ao fisiologismo pura e simplesmente, mas à necessidade de estabelecer um ambiente de relativa tranquilidade em relação aos docentes para que estes aceitassem e legitimassem a posição da coordenação.

A configuração do início implica na consideração de que o curso que seria construído tinha como dadas determinadas áreas de conhecimento, e que a questão em si era apenas a sua inter-relação e a importância que lhes seria atribuída

no currículo novo, “dosando” qual subárea teria maior relevância. Desta forma, inferimos a inexistência de ocasiões em que o egresso foi projetado por membros do colegiado despidos de conceitos preestabelecidos. Ao contrário, as concepções preexistentes foram reforçadas.

Afinal, quem seria esse egresso? Ao compreendê-lo como um sujeito crítico, dotado de competências e habilidades para solucionar problemas, encontramos um discurso que subjetiva os estudantes como um “cidadão” de uma natureza moral dada e detentor de um conjunto de “práticas de si” (CORAZZA, 2001, p. 95).

Trata-se de um olhar que nivela todos os estudantes da área, negando assim a multiplicidade. Ao negar tal multiplicidade, os egressos acabam construindo uma representação monolítica sobre o ensino de Educação Física na escola, perante o qual a diversidade da cultura corporal é veementemente negada em favor da tradição presente nos cursos.

Por diversas ocasiões, ao longo da realização do estudo, nos perguntamos por que os docentes envolvidos na construção curricular não aproveitaram a oportunidade para elaborarem um currículo comprometido com a formação de professores sensíveis aos ideais democráticos de justiça e igualdade social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, entendemos que os mecanismos que envolvem o trabalho docente nas IES privadas acabam por destituir o professor “não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (GIROUX; MCLAREN, 2005, p. 127). Ao analisarmos o projeto pedagógico da IES identificamos uma preocupação com a formação cidadã e com a criticidade dos estudantes. Entretanto, ao analisarmos as falas dos entrevistados, encontramos um corpo docente atuando exclusivamente em regime horista, muitos com menos de 20 horas de dedicação semanal, e que participavam das reuniões de elaboração do projeto voluntariamente em períodos extra-aula, ou seja, não recebiam qualquer remuneração pelo trabalho feito. Em grande medida, participaram movidos pela preocupação em relação à diminuição da atribuição de carga didática ou até mesmo demissão, uma vez que o curso apontava para uma redução de um ano em relação ao projeto anterior e reduzia o foco de uma formação ampliada para a formação específica para a docência na educação básica.

Entendemos que o que deveria ser um trabalho de construção curricular coletivo tornou-se uma arena de disputas na qual os docentes procuraram manter seu espaço de poder no currículo que seria elaborado. Diante disso, pontuamos que, se não houver respeito em relação à dignidade humana, associando relações pessoais ao projeto pedagógico, dificilmente uma construção curricular poderá operar mudanças

profundas, quanto mais adjetivar-se democrática. O ambiente relacional pouco democrático que se instaurou durante a construção curricular explica a situação do representante discente. Não é de se estranhar que ele tenha sido praticamente ignorado pelo grupo, posto que o ponto de partida foi a manutenção dos espaços de trabalho dos docentes.

Neste momento, a nosso ver, houve um duplo movimento de “abandono” em relação aos docentes. Primeiro ficaram entregues à própria sorte ao serem impulsionados a debater e legitimar suas áreas específicas. Depois, como boa parte dos entrevistados aponta, vários docentes abandonaram ou nem chegaram a participar dos debates por dificuldades pessoais, fato que acabou por culpabilizar o próprio docente pela sua situação, desconsiderando as poucas condições proporcionadas para um engajamento qualificado.

Nossas análises encontram uma construção curricular pautada em uma “racionalidade instrumental hegemônica” (GIROUX; McLAREN, 2005), que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se entendermos a democracia como palco de possibilidades alternativas à lógica dominante, ou seja, práticas que possam desconstruir a verticalidade das relações humanas.

INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AND CURRICULUM: A PROPOSAL UNDER THE PERSPECTIVE OF ITS AUTHORS

Abstract: The present inquiry analyzed the process of elaboration of a resume of initial formation of professors of a situated private IES in the Big São Paulo region, with the objective of localize the diverse looks on its elaboration, to understand the relations of being able established during this process, as well as the identities placed in game - exalted, admitted or excluded, from the mechanisms of curricular construction. Following the recommendations of Kincheloe and Berry (2007), the bricolage was adopted as form to carry through the research. The participants of the collegiate one of the course had been interviewed from the interpretation of the initial positioning of the coordinator and the resultant material was submitted to the confrontation with the after-critical educational theories. On the basis of the Cultural Studies, the resume is considered as a device elaborated in singular circumstances, constructed and construction of speeches, language and processes of subjective. The carried through study it made possible to understand that the idea of collective work that preemie the curricular

construction, when suffering a stranger during the research, revealed fragile and dismissed of a democratic character, since the personalities concerns of small groups had made to be valid its condition of being able while the perspectives of the basic sectors of the society as the professors in performance in the Basic Education and the proper students of Physical Education had not had its voices heard in this construction.

Keywords: curriculum; physical education; formation of teachers.

REFERÊNCIAS

BAZZO, V. L. SHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.503-1.523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 set. 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

BRASIL. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n. 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 009/2001** de 8 de maio de 2001.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consultacadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUyMg==>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

COLLET, C. et al. Formação inicial em educação física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 3 p. 493-502, jul./set. 2009.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação** – “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 4 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. B.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

INEP. **Avaliação dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 2006.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a Bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MEC. **Instituições de Educação Superior e institutos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2009.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez., 2008.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, Cristalina, 2009.

PARAÍSO, M. P. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio-ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2009.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, maio 2001.

SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: TORRES SANTOMÉ, J. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRINDADE, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1>>. Acesso em: 3 set. 2009.

Contato

Wilson Alviano Jr.

E-mail: walviano@yahoo.com.br

Tramitação

Recebido em 8 de setembro de 2012

Aceito em 12 de dezembro de 2012