

# FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISES DE UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

*Wilson Alviano Jr<sup>1</sup>*  
*Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>*

## Resumo

Os anos 1990 assistem uma expansão das IES privadas que cada vez mais atraem grandes contingentes em uma busca legítima por melhores condições de trabalho. O aumento desenfreado vem precarizando as condições de trabalho docente. Neste contexto, verificamos que os cursos de Licenciatura em Educação Física ligados às IES privadas são responsáveis pela formação da absoluta maioria dos professores do componente. A presente investigação analisou o processo de elaboração de um currículo de formação inicial de professores de uma IES privada situada nessa região, com o objetivo de mapear os diversos olhares sobre sua elaboração. 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 entrecimento e ao confronto com a teorização educacional pós-crítica.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação de professores

- 1 Bolsista do CNPq; Bolsa de Pós Doutorado Junior. Processo número 168188/2014-7. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFJF – Doutor em Educação pela FEUSP e membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP - GPEF
- 2 Livre docente do departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP - GPEF

The 1990's watched a growth of the private Educational Superior Institutions (ESI) which have been attracting more and more larger groups in a real search for better working conditions. The conditions of the docents' job have been worsening due to this uncontrolled increase. In this context, we verify that the courses of licentiate in Physical Education linked to the private ESI are responsible for the formation of the great majority of the teachers of this component. The current investigation analyzed the process of elaboration of a curriculum of initial formation of teachers in a private ESI situated in this location, with the objective of mapping the several points of views about the elaboration. Following the recommendations of Kincheloe and Berry (2007), the bricolage was adopted as the form to perform the research. The participants of the collegiate of the course were interviewed from the interpretation of the initial positioning of the coordinator and the resultant material was submitted to the intertwining and the confrontation with the post critical educational theorization.

Key words: Curriculum. Physical Education. Formation of teachers.

## **A PROBLEMÁTICA**

O campo dos estudos curriculares é relativamente recente no Brasil. Apesar de remontarem à primeira metade do século XX, as investigações sobre o currículo possuíam como marca inteligível a transferência instrumental das teorizações norte-americanas, centradas em modelos que pudessem suprir as “necessidades” nacionais (LOPES e MACEDO, 2002). Esse viés perdurou até os anos 1980, período no qual o pensamento crítico ampliou-se impulsionado pela abertura democrática.

O questionamento das noções estruturalistas que as críticas marxistas apresentaram sobre o currículo veio a seguir com a emergência de pesquisas baseadas na teorização pós-crítica. Tendo como base as categorias de cultura, ideologia e

poder, campos diversos de estudos como os Estudos Culturais, a Nova Sociologia da Educação, o Multiculturalismo, o Pós-colonialismo, o Pós-modernismo, entre outros, redimensionaram os olhares sobre o currículo, agregando àquelas, novas categorias de análise como etnia, raça e gênero. Nesse âmbito, a cultura é compreendida como campo de conflitos, e o currículo, como artefato cultural, o *locus* onde se cria e produz cultura, tornando-o um espaço político antes de tudo (SILVA, 2007).

O autor adverte que a escolha de conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. O que obriga a questionar quem está autorizado a participar dessas decisões, a que interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, que identidades se pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares (SILVA, 2007). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

Sob influência desses argumentos, o presente estudo investigou o processo de construção curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, objetivando mapear os diversos olhares sobre sua elaboração, entender as relações de poder estabelecidas durante o processo, bem como as identidades colocadas em jogo.

O interesse pelo objeto de estudo se justifica pela sua característica peculiar. Situado em uma universidade privada

da região metropolitana de São Paulo, os docentes que atuavam na Licenciatura em Educação Física em 2003, construíram coletivamente o currículo do curso, visando adequá-lo às diretrizes oficiais.

Muito embora se trate de um procedimento bastante raro nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em princípio, o processo de construção curricular deve ser uma tarefa coletiva (NEIRA, 2009). Não obstante, é fundamental ter clareza que o trabalho coletivo é fruto de disputas, de sistemas de interdição e legitimação de discursos que operam mediante o exercício do poder (FOUCAULT, 2005). As divergências e antagonismos que influíram no processo de construção curricular não podem ser compreendidos apenas com a análise do documento final. É de suma importância identificar quais foram os discursos excluídos e interditados nessa produção curricular, bem como os que foram valorizados e enfatizados.

Dados compilados por Collet *et al.* (2009) evidenciam que aproximadamente 75% dos cursos de Licenciatura em Educação Física da região Sudeste são oferecidos pela iniciativa privada. Em função de uma presença tão significativa, os currículos dessas instituições devem ser visualizados no interior da atual lógica de constituição do Ensino Superior privado no Brasil, considerando a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal.

A IES que acolheu a investigação pode ser tomada como um caso típico. 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. Esta 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 mais tarefas ao seu

cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, é de se esperar que o docente se encontre exaurido e desmobilizado em seu trabalho.

O quadro não difere daquele constatado em outras IES por Bazzo e Scheibe (2001), para quem, as estratégias reducionistas da ação pedagógica dos professores descaracterizam a profissão. Não é por acaso que a construção curricular transformou-se em uma disputa pelos docentes, pois um dos interesses em jogo era a manutenção do trabalho, que passou necessariamente pela legitimação de sua prática pedagógica consubstanciada no currículo proposto.

Até aquele momento, a IES amparava-se na Resolução 03/1987 (BRASIL, 1987a) e no Parecer 215 de 1987 (BRASIL, 1987b), do Conselho Federal de Educação, que possibilitava a formação tanto para atuação na Educação Básica quanto em ambientes não escolares (BENITES; SOUZA NETO e HUNGER, 2008). Com a publicação das Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002a; 2002b), prevendo a formação de professores em cursos integralizados de 2800 horas, em um mínimo de três anos, surgiu a necessidade de realizar uma reforma curricular.

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 seria preciso buscar um meio de contemplar ambas as formações por questões mercadológicas, ou seja, a instituição teria que dar conta de elaborar um currículo que garantisse aos alunos a dupla formação – Licenciatura e Graduação em Educação Física –, respeitados os limites das resoluções. Como havia a incógnita do curso de Graduação em Educação Física, foi necessário projetar o curso de Licenciatura com vistas ao de Graduação, o que também agiu como um vetor de forças na construção curricular.

Um coordenador foi contratado especialmente para conduzir o processo, já que o referido curso encontrava-se sob diligência do MEC, por ter sido mal avaliado durante a visita de reconhecimento da Comissão de Especialistas do INEP<sup>3</sup> ao final do ano de 2002. Tendo o recebido o prazo limite de dois anos para efetivar os ajustes necessários, foi-lhe dada grande autonomia, já que liderou os trabalhos sem intervenções superiores aparentes. A construção do currículo deu-se de forma colegiada, em reuniões agendadas e presididas pelo coordenador do curso e também com a realização de assembleias abertas. Além do coordenador, o colegiado foi composto de representantes docentes e 2 discentes escolhidos por voto secreto de seus pares. No caso dos professores, aqueles oriundos de outras faculdades, como os responsáveis pelas disciplinas de Anatomia, Biologia, entre outras, também participaram da eleição.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a pesquisa baseou-se na bricolagem conforme as recomendações de Kincheloe e Berry (2007). A proposta da bricolagem não é partir da teoria para explicar o fenômeno, mas compreender a relação que se estabelece do mundo para com o fenômeno estudado, discutindo assim as relações de poder e cultura. Para os autores, as formas de ser são formas interpretadas de ser, entendendo que todo o conhecimento se estabelece

---

3 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criado pela Lei Nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001. Hoje o INEP é o órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), cabendo-lhe implementar as deliberações e proposições no âmbito da avaliação da educação superior, bem como produzir relatórios pertinentes para o parecer conclusivo a ser emitido pela CONAES que os encaminhará aos órgãos competentes.

a partir da interpretação que fazemos dos fenômenos que analisamos. Tais interpretações não são, de modo algum, neutras. Elas constroem-se a partir de perspectivas de mundo, de sociedade, de pessoas e, em nosso caso particular, de escola, de professor, de ensino de Educação Física, entre outros olhares. Estas perspectivas se estabelecem politicamente, já que a compreensão de mundo e o posicionamento diante dele implicam em dimensões políticas que estabelecerão um *locus* de poder.

Abricolagem não é um método de pesquisa. A bricolagem “configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos” (LIPPI, 2009, p. 14). Compreendendo e registrando as contradições e os conflitos inerentes às pesquisas qualitativas, a bricolagem propõe o entrelaçamento de diversos métodos, desde que adequados às situações encontradas na pesquisa, possibilitando uma leitura mais ampla do objeto de estudo.

A atitude do *bricoleur* estará apoiada na dialeticidade. Neste entendimento do fenômeno a partir de diferentes caminhos, torna-se necessário estabelecer um ponto de partida ou, como sugerem Kincheloe e Berry (2007), estabelecer uma porta de entrada: uma fala, um depoimento, uma imagem, uma vivência ou qualquer outro texto que se abra a infinitas interpretações. Doravante chamado de POETA (do original POET, abreviatura de Point Of Entry **Text**), o texto como porta de entrada pode ser compreendido como um marco pelo qual entretecemos a pesquisa. O conceito de entretecer apontado pelos autores indica o ato de tecer conjuntamente, em uma clara referência aos diversos fios que compõem uma trama, que individualmente não nos dariam a ideia adequada da complexidade de um fenômeno.

Os diferentes caminhos que uma pesquisa pode tomar têm como referência o POETA. Neste constante retorno ao POETA, a bricolagem possibilita, ao contrário da pesquisa monológica, o emprego de diversos instrumentos e técnicas,

assim como a diversidade de olhares e a multiplicidade de vozes acerca do fenômeno analisado.

A presente pesquisa buscou compreender a construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES), a partir das vozes de seus autores, ou seja, dos membros do colegiado de curso no período de sua elaboração. Foram considerados também os aspectos determinantes como a legislação, entre outros.

A transcrição da fala do coordenador do curso à época foi estabelecida como POETA. O material foi obtido a partir de uma entrevista gravada e transcrita, na qual o coordenador apresentou sua interpretação sobre o momento histórico do curso de Licenciatura em Educação Física na IES, e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a estruturação administrativa e pedagógica do referido curso, o perfil de egresso e o processo de elaboração do currículo, além das discussões, dos debates e as decisões tomadas.

Dela, através da interpretação, extraímos os elementos que orientaram a elaboração das entrevistas com os participantes<sup>4</sup> da construção curricular, entretecendo as diversas falas a partir do texto como porta de entrada.

No decorrer da investigação, procurou-se compreender as interpretações acerca do conceito de um curso de formação de professores de Educação Física, e a partir deste ponto, vislumbrar quais conhecimentos foram considerados relevantes e quais foram entendidos como descartáveis e relegados ao segundo plano.

Com a coleta desse material, retornamos ao POETA inúmeras vezes a fim de realimentá-lo com outros posicionamentos. A compreensão da subjetividade no processo de construção curricular torna-se fundamental para a investigação, já que o que se buscou foi entender o devir histórico (RICOUER, 1983) no qual os indivíduos estão

---

4 Todos os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

engendrados, e posteriormente estabelecer a crítica à situação de dominação do discurso proferido, analisando as noções veiculadas pelos entrevistados.

Para interpretar o material coletado recorreremos à teorização pós-crítica. Esta perspectiva trouxe para a discussão as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas sintetizadas a partir da chamada “virada linguística” (PARAÍSO, 2004), e que nos possibilitou lançar mão de um amplo mapa conceitual, aberto a diversos sentidos, problematizando o currículo, a produção de identidades e as relações de poder sob várias formas.

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.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder.

Este entendimento torna o referencial dos Estudos Culturais amplo, e possibilita interpretar as relações que orientam e constroem a produção do conhecimento, permitindo a discussão sobre a forma com que estas relações de poder estruturam e moldam a construção do currículo. O poder aparece aí não como um aspecto destacado na elaboração do currículo, mas como a própria base das relações sociais, estando, portanto, na base das relações do grupo que elaborou o currículo em questão. Assim, o currículo não é determinado por um ou outro grupo que detém ou conquista o poder; na verdade o poder invade todos os aspectos da construção curricular por estar na base das relações entre os atores envolvidos nesta construção.

Compreender quais os discursos que foram legitimados e quais foram interditados nesta relação trouxe-nos a possibilidade de discutir alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretção do currículo de formação de professores de Educação Física, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

## ENTRETECENDO AS VOZES

Ao remeter-se à época da elaboração do currículo, o coordenador deixou transparecer a preocupação com o momento político que a área de Educação Física atravessava, já que haviam sido promulgadas as resoluções que orientavam a formação de licenciados, mas ainda aguardavam-se as DCNs que, no caso da Educação Física determinaria a formação do Graduado, popularmente chamado de Bacharel em Educação Física.

Assim, a opção que garantiu maior segurança foi elaborar o currículo de formação de professores em Educação Física, a Licenciatura. Esta elaboração foi feita contando com a possibilidade da participação dos atores do currículo, que aparenta ter sido 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 assembléia 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 assembleia (COORDENADOR).

A elaboração coletiva parece ter tido repercussão distinta no corpo docente. Tomando como exemplo de divergência, o professor 01 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. (P1)

Tratando-se de uma construção curricular, tal postura, à primeira vista, pode ser entendida como uma posição democrática, situada na perspectiva educacional conhecida como progressista, visão partilhada pelo professor 02.

[...] 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 nestes sentido, é uma questão democrática, você chama todo mundo para fazer... (P2)

Vale observar que, mesmo exaltando a ética e o processo democrático, o entrevistado deixou claro que “os professores que podiam participavam do processo”. A possibilidade é frisada, pois o docente de uma IES privada, como é o caso, tem sua jornada de trabalho atribuída em horas (horista), sendo raros aqueles que possuem dedicação integral, e quando acontece, em geral, significa 40 horas trabalhadas em sala de aula, ou com uma carga compartilhada para atendimento aos alunos em supervisão de estágios e orientações de projetos. Portanto, a discussão relacionada ao currículo ficou relegada ao tempo livre, o que significava a ocupação de períodos não remunerados. Esta noção de democracia liberal, de direitos

iguais, mas de condições extremamente diferentes, acabou norteando o confronto de forças. O estudo de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) dá a entender 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) caracterizaria o procedimento como trabalho alienado, já que pressupunha uma “recompensa extrínseca ao trabalho” (p. 160). Trabalhar coletivamente naquele contexto não implicava no envolvimento e interesse pelo currículo. Em diversos momentos pareceu justamente o oposto, já que o debate foi alijado da perspectiva emancipatória, conforme as declarações apresentadas.

Os docentes envolvidos na construção do currículo eram oriundos de trajetórias formativas que os isolavam nas suas especificidades, fato que dificultava tremendamente a necessária reflexão sobre como ocorreria a integralização de uma proposta curricular em ação. O fato reportado pelo entrevistado 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 (Saúde, Pedagogia e Técnica) apontava para uma concepção de Educação Física dada, já que estabelecia quais saberes diziam ou não respeito à formação do professor (NEIRA, 2008).

Por exemplo, quando se definiu que as temáticas alusivas ao corpo humano seriam discutidas pelas ciências biológicas, tornaram-se explícitas as concepções de ser humano, educação e Educação Física que subsidiavam a proposta. Concepções pautadas numa determinada tradição da Educação Física estabelecida em um espaço já legitimado, portanto, que conferia poder a quem nele se integrara. Ora, “o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão” (SILVA, 2008, p. 195), mas esta pareceu ser a forma

mais fácil de apaziguar os vetores de força que disputavam espaço.

A elaboração do desenho curricular a partir de subcomissões acabou por construir um diálogo costurado, já que cada subárea emergia com características próprias, “pronta”, e a partir deste ponto, tentava-se uma aproximação que permitisse minimamente construir alguma coesão ao curso. O próprio coordenador admite que o “currículo [...] teve uma certa característica de ser um pouco híbrido no sentido de que viveu um momento histórico de definição de diretrizes específicas da Licenciatura e depois do Bacharelado.” Por outro lado, também é possível dizer que o procedimento adotado, embora parecesse democrático, escondia a questão que realmente importava: qual área teria maior relevância no novo currículo?

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 (P1).

[...] 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. Estas reuniões foram importantes para trabalhar realmente com equipes integradas efetivamente na

prática de como dar subsídios para estas disciplinas. Então o que a Anatomia podia fazer para dar subsídio para a Cinesiologia, para Treinamento, para Educação Física Adaptada etc. (P2)

É importante observar que os docentes possuem interpretações completamente distintas sobre o momento em que se reuniram para discutir o currículo. Enquanto o professor 01 considerou a ocasião tensa, de preocupação e resistência dos docentes com receio de sofrerem prejuízos reais, o professor 02 inseriu-se na discussão tendo como princípio que a disciplina em que atuava era imprescindível, e o problema enfrentado seria a forma de subsidiar os componentes específicos da Educação Física.

Observa-se que a discussão sobre o currículo já partiu de alguns pressupostos que acabaram por determiná-lo. Não se discutiu qual a real função da disciplina Anatomia Humana para a formação de professores de Educação Física. Sua importância sequer foi questionada. Desta forma, entendemos que a defesa dos docentes em relação às respectivas áreas de conhecimento, naquele momento, estava mergulhada também nas questões financeiras, e obviamente trouxe consequências na construção do curso.

Outro entrevistado pontuou envolvimento distintos dos demais docentes.

Na época foram divididos grupos de pessoas para discutir algumas partes específicas do Projeto Político-pedagógico, e na realidade este 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. (P3)

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 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 (Saúde, Pedagógica e Técnica), que há muito assombra o currículo da Licenciatura em Educação Física, poderia ser visto como contrário ao grupo majoritário e à IES, ou alguém que não dispusesse de conhecimentos desejados para aquela situação. Assim, legitima-se um tipo de participação como adequado ou conveniente, enquanto outros são excluídos.

Houve também quem se mostrasse mais sensível à questão da participação dos seus pares, talvez em virtude de sua atribuição didática ser pequena, embora contasse com o privilégio de possuir funções administrativas na mesma IES, fato que facilitava o envolvimento 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... (P4)

Esse professor, que estava próximo às discussões da elaboração do currículo, mencionou oito encontros para discussão do projeto, enquanto seu colega recordou-se de “umas 3 reuniões, uma com o pessoal de minha área e depois

uma final com todos”. Creditamos o descompasso ao formato da participação docente no processo, e 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 (P4).

Mesmo reconhecendo a participação desigual, em nenhum momento percebe-se uma postura crítica à estrutura da IES com relação às condições proporcionadas para elaboração de algo tão importante como o currículo do curso. Pelo contrário, o participante considerou que a condução do trabalho “realmente abria espaço para o professor se colocar. Isso eu entendo como a parte democrática do processo” (P 4).

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, o curso em questão passaria de 3.200 horas/aula para 2.200 horas/aula, acrescidas de 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Atividades Complementares, além de ter sua integralização reduzida de 04 para 03 anos, de acordo com o projeto pedagógico da IES. É um quadro que apresenta uma redução drástica, e indicava claramente a redução de carga horária ou supressão de disciplinas, com possibilidade de demissão, fato que ocorreu.

O professor mantém a posição mesmo reconhecendo as condições adversas enfrentadas por colegas. Consequentemente, a participação coletiva acabava por transformar-se em falácia. Apesar das constatações, apontou o processo de elaboração curricular como fruto de trabalho coletivo sem questionar a possibilidade de uma participação mais efetiva dos demais colegas. Estranhamente, houve quem compartilhasse da mesma opinião.

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 (P5).

De modo explícito, o entrevistado 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, justificou a necessidade do coordenador ser mais diretivo em determinados momentos.

Se considerarmos a quantidade de reuniões realizadas, entenderemos porque para um docente com uma pequena jornada de trabalho na IES a participação tornou-se inviável. Para agravar o quadro, com o decorrer do tempo, aqueles que, em alguma medida percebiam-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. Logo, o que se verifica é a existência de certa relação entre jornada e possibilidade de atuar na construção curricular. Um dos entrevistados de atuação destacada na construção, ao ser indagado sobre suas atribuições, comentou que, ao contrário da maioria dos docentes do curso, sua carga horária aumentou significativamente no novo projeto.

Esta informação reforça a colocação de um dos participantes, 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. Talvez tenha sido justamente a percepção desse fato que levou o representante discente a manter 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)

Durante as entrevistas, nenhum professor chegou a mencionar a participação do representante discente. Ele parece ter sido um mero espectador dos acontecimentos. Consideramos a sistemática das responsáveis pela minoração da atuação do graduando. A constituição de subcomissões ou de grupos por área de conhecimento fortaleceu alguns setores. A repartição parece ter criado obstáculos para o engajamento do membro iniciante na comunidade da Educação Física, sendo-lhe difícil articular as perspectivas do alunado com a agenda de interesses dos docentes. A interpretação dos posicionamentos dos participantes revela que não houve preocupação com relação ao posicionamento dos estudantes, lembrados

apenas para atender o regimento da IES que determinava a constituição de um colegiado com representantes do alunado. Se considerarmos o desequilíbrio absoluto que marca as relações de poder entre docentes e discentes, podemos afirmar que as representações sobre os papéis exercidas interferiu definitivamente.

É importante salientar que uma proposta de construção coletiva do currículo deve considerar as condições para que a participação de todos os segmentos seja garantida (GOMES, 2010). Lima (2007) nos ensina que um projeto pedagógico disposto a romper com a verticalização que caracterizou o tecnicismo educacional, deve possibilitar não só a participação do professor, mas sua atuação dialógica com os diferentes grupos que compõem a comunidade, no presente caso, os envolvidos com a formação de professores de Educação Física da IES. De acordo com a autora, “um olhar ‘apurado’ deve ser direcionado sobre a sala de aula, vista como espaço de construção cotidiana, revelador de acertos e conflitos” (p. 57).

As informações fornecidas pelo representante discente permitem afirmar que tal cuidado não existiu. 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? Somem-se a isso os princípios delineados 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 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 a influência dos princípios arrolados, estabeleceu-se uma construção curricular atrelada a eixos já consagrados na formação para a docência em Educação Física, o que restringiu a necessidade de debater 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. Tanto a perspectiva da formação cidadã, quanto às relações entre educação, Educação Física e sociedade foram submetidas à visão institucional, como indicou o coordenador.

Observa-se que, apesar da intenção de democratizar a construção curricular, as concepções arraigadas na área acabaram exercendo influência decisiva, sem qualquer abertura para o necessário aprofundamento ou a realização de debates que seriam anteriores ao que se estabeleceu como ponto de partida. Nem mesmo eventuais necessidades parecem ter afastado o pragmatismo que cercou esta elaboração.

Chama a atenção no decorrer das entrevistas um único comentário acerca do elemento disparador da reformulação do currículo - o curso encontrava-se sob diligência do MEC. Também é de se estranhar o silêncio dos demais entrevistados a respeito do assunto, pois o projeto a ser elaborado deveria atentar para as observações da Comissão de Especialistas que fez a avaliação. Mais surpreendente ainda é constatar o prestígio que o antigo currículo possuía entre os docentes, mesmo tendo sido reprovado durante a avaliação oficial.

Sim, o currículo que estava em vigor era muito bom, o de 4 anos. Acho que ele poderia ter sido ajustado para 3 anos, mantendo sua característica de disciplinas, com alguns ajustes de carga horária e continuaríamos com o padrão de excelência que já tínhamos (P1).

O currículo que o professor elogia obteve nota inferior a 3. Ao ser questionado sobre o fato de o curso estar sob júdice, após uma grande pausa respondeu:

A diligência foi porque nós tínhamos um único curso que habilitava duas graduações. O curso tinha 4 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. (P1)

A despeito das normas legais, o professor aponta 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. (P1).

Pode-se observar a concepção de formação de professores de Educação Física que norteia as representações do participante, posto que, conforme o novo projeto pedagógico da IES, o curso manteve disciplinas ligadas aos esportes coletivos e individuais hegemônicos com idêntica carga horária, excluindo apenas Ginástica Artística. Essa posição reflete um debate recorrente na área.

Bracht (2003) responsabiliza o crescimento do fenômeno esportivo após a II Guerra Mundial pela despedagogização da Educação Física, fenômeno que está no cerne do embate teoria *versus* prática. O discurso humanista que dominava o componente é substituído pelo cientificista. Tal movimento é influenciado pelos países chamados desenvolvidos, que privilegiam a pedagogia desportiva em detrimento “do conceito de teoria da Educação Física, com suas concepções orientadas nas teorias da educação” (p. 19).

Um dos entrevistados admitiu a redução de carga horária no novo currículo em virtude da necessidade de, nas suas palavras, “cortar as gorduras do curso”. Na sua visão, a disciplina ganhou dinamicidade, no sentido de caracterizar sua aplicabilidade e potencializar o diálogo com outras disciplinas.

[...] nas turmas, no final do semestre, em anatomia funcional do aparelho locomotor, nós dávamos um trabalho para os alunos, para o grupo de alunos, ligado ao esporte, sobre o gesto esportivo. Nós pedíamos ao aluno, depois de ele ter conhecido toda a estrutura microscópica e macroscópica do aparelho locomotor, para apresentar isso na prática. Então nós dividíamos a sala em grupos e selecionávamos esportes – vôlei, basquete, futebol etc. Daquele esporte ele ia designar um movimento. Por exemplo, o arremesso no basquete, a cortada no vôlei, o chute no futebol, e tinham que nos mostrar quais eram os ossos envolvidos, os ligamentos, os músculos, o que estava envolvido naquele movimento. Foi uma experiência absolutamente fantástica! Alunos apresentando sites que nós nem conhecíamos sobre movimento humano, ou seja, eles já estavam antecipando a disciplina de Cinesiologia, que vinha lá na frente, que era exatamente este mote que nós tínhamos feito para fazer este link. Concluímos que tínhamos dado conta do recado e o objetivo tinha sido cumprido no final da disciplina, e isso foi muito legal. (P2)

Há um claro descompasso entre as interpretações dos fatores que levaram à redução da carga horária. Enquanto o professor 02 foca a questão dos conhecimentos necessários à formação para a docência em Educação Física, o professor 01 encontra motivos de outra estirpe.

[...] a atribuição do horista tem um caráter bem pessoal do coordenador, de montar o time que ele acaba encampando e trazendo, e acaba privilegiando um grupo em detrimento de outros professores que tinham mais tempo, mais titulação. Eu, no caso, sou um deles. Único doutor do curso, com espaço, com tempo para dedicação e sempre fui relegado, com carga horária pequena, e eles acabavam atribuindo horas para alguns colegas, colegas no sentido de amizade, não de profissão. (P1)

Também houve queixas sobre a redução da carga horária das chamadas disciplinas pedagógicas, tais como a Prática de Ensino e Didática. Sobre o currículo a ser elaborado no ano de 2003, a professora 05 lembrou que não havia sequer um projeto anterior, apenas uma intenção de projeto.

O projeto anterior de 4 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. (P3)

O entrevistado também apontou o despreparo dos docentes, considerando que os membros do colegiado – instância deliberativa no curso – não possuíam conhecimento da legislação 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... (P3)

Mais que desconfiança, sua fala sugere desilusão. O docente aparenta não acreditar na possibilidade transformadora do currículo. Em relação ao currículo anterior, enfatiza: “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.” (P3). 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 colega, professor 02, 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. (P2)

Outro participante apontou um elemento interpretado como um conflito:

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. (P4)

As relações de poder que se modificaram com a chegada do coordenador decorreram da reestruturação da ordem que o curso mantinha até o momento, o que alterou as relações entre os docentes. O fato já havia sido abordado pelo primeiro professor entrevistado quando expôs 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, uma vez que é comum a atuação em mais de uma disciplina e a atribuição de supervisão de estágios e projetos de extensão. Isso significava um grande *topos* de poder na figura do coordenador do curso, mas também resistências. (GALLO, 1995)

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. (P4)

O entrevistado denuncia o descontentamento de parte do corpo docente, que viu na mudança tanto a possibilidade de alterar o foco do curso e modificar o “jogo de poder”. Vale salientar que o professor emitiu um juízo de valor quando se referiu à “possibilidade de mudar para melhor o curso”. Nota-se que a questão política tomou um vulto que ultrapassou a elaboração do Projeto Pedagógico pura e simplesmente – estava em disputa o domínio do currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o entendimento do currículo como um artefato cultural, como uma “zona de produtividade” (SILVA, 2006, p. 21), cuja construção se dá com base nas em relações sociais que carregam consigo marcas de poder e hegemonia, observamos que os procedimentos adotados procuraram manter as características daquilo que historicamente foi visto como adequado a um curso de Educação Física. Trata-se de uma questão relevante, já que vem atrelada à interdição, explicada por Foucault (2005) como um direito privilegiado ou exclusivo de quem fala, pois determinados discursos só podem ser proferidos por determinados sujeitos, a partir de determinadas verdades estabelecidas. O entretencimento das interpretações das entrevistas revela que a construção curricular investigada constituiu-se em palco de uma disputa em que esgrimiram diferentes concepções de professor de Educação Física. Mesmo a alentada busca por coletivização dos trabalhos pode ser vista como esforço para legitimar um processo que visava fortalecer uma determinada visão acerca do licenciado ideal.

Também é possível entender a construção coletiva tantas vezes defendida pelos entrevistados como a necessidade política

de exercício do poder para validar o grupo, sem esquecer a necessidade de reconhecimento perante a instituição, o que foi tentado por meio da adoção dos princípios da IES como eixos norteadores do processo de construção curricular.

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 pelo corpo docente, parcialmente partidário do currículo anterior, de viés técnico.

É interessante observar a ausência de um debate explícito sobre a concepção de Licenciatura em Educação Física que deveria atravessar o novo currículo, como se a abertura à participação docente fosse o suficiente. Os procedimentos adotados, como se viu, levaram à reestruturação do curso a partir dos espaços de atuação dos professores. Não se trata de uma referência ao fisiologismo pura e simplesmente, mas à necessidade de estabelecer um ambiente de relativa tranquilidade com relação aos docentes para que estes aceitassem e legitimassem a posição da coordenação.

Se por um lado o aspecto coletivo da elaboração do currículo com ênfase na possibilidade do colegiado e do corpo docente discutirem e decidirem sobre qual proposta seria implementada deve ser visto como um fator positivo, por outro, é de espantar que tal possibilidade não tenha sido aproveitada para elaborar uma proposta inovadora no âmbito da formação de professores de Educação Física. O fato de o currículo construído significar apenas “mais do mesmo” só pode ser atribuído à instrumentalidade que caracterizou a participação dos diversos membros, sem perder de vista as condições da própria construção: quem realmente podia frequentar as reuniões, a divisão do trabalho por grupos e subcomissões de área, as disputas por carga didática, além das representações que os participantes possuíam sobre a docência em Educação Física.

A análise das interpretações dos entrevistados sobre o processo vivido permite inferir que não existiram ocasiões em que o egresso foi projetado por membros do colegiado despidos de conceitos preestabelecidos. Ao contrário, as concepções preexistentes foram reforçadas. Isso significa que os estudantes seriam expostos a uma representação monolítica sobre o ensino de Educação Física na escola, perante a qual a diversidade da cultura corporal é veementemente negada em favor da tradição que fazia perpetuar a hegemonia de disciplinas voltadas para a fixação dos códigos implícitos nas manifestações esportivas euro-americanas, brancas e heterossexuais, nas brincadeiras e atividades ligadas à recreação ou na instrumentalização associada ao desenvolvimento motor, funções psicomotoras ou adoção acrítica do estilo de vida fisicamente ativo. Por diversas ocasiões, ao longo da realização do estudo, nos perguntamos porque os docentes envolvidos na construção curricular não aproveitaram a oportunidade para elaborar um currículo comprometido com a formação de professores sensíveis aos ideais democráticos e de justiça e igualdade social?

Na medida em que o POETA era realimentado com as interpretações dos participantes, passamos a suspeitar 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). Afinal, nos deparamos com profissionais 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. 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 focava uma formação específica para a docência na Educação Básica. Como resultado, o que deveria ser um trabalho de construção curricular coletivo tornou-se uma

arena na qual os docentes se digladiaram para manter seu espaço de poder no currículo.

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 investigada 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 postos de trabalho dos docentes.

É possível, ainda, identificar 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.

Culminando nossas reflexões, apontamos uma construção curricular pautada em uma racionalidade instrumental hegemônica, que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se a democracia for entendida como terreno de possibilidades alternativas à lógica dominante, em que se viabilizem práticas que possam desconstruir a verticalidade de algumas relações humanas.

## 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.

BENITES, L. S., SOUZA NETO, S. HUNGER, D., O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**, in Caderno CEDES, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

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

\_\_\_\_\_. **M. A ordem do discurso**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GALLO, S. **Educação anarquista, um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.

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

GOMES, A. M. **Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: Um modelo analítico.** Revista Educação & Sociedade Campinas, vol. 24, n. 84, p. 839-872, setembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jul 2010

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

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

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto pedagógico:** espaço de participação e de reconhecimento da cultura dos alunos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIPPI, B. G. **Formação de professores de Educação Física no Estado de São Paulo:** Quais as políticas em jogo? Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2009.

LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.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.** Vol. 01, número 01, Cristalina: 2009.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de**

**aula.** Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.7-38.

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.

RICOEUR, P. **Ideologia e Utopia**. Lisboa: Edições 70 ltd., 1983

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2008.

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

Submetido em:23/10/2016

Aprovado em: 27/11/2016