



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

KEILA NUNES VALENTE

**A REFORMA CURRICULAR DE 1987 E SUA CONFIGURAÇÃO
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (EEFD) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ):
Um olhar histórico-cultural**

Rio de Janeiro
2010



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

KEILA NUNES VALENTE

**A REFORMA CURRICULAR DE 1987 E SUA CONFIGURAÇÃO NA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (EEFD) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ):
Um olhar histórico-cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dayse Martins Hora
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Maria Agatti
Lüdorf

**Rio de Janeiro
2010**

KEILA NUNES VALENTE

A REFORMA CURRICULAR DE 1987 E SUA CONFIGURAÇÃO NA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (EEFD) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ):

Um olhar histórico-cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em de de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo – UFRJ

Gelson Rozentino de Almeida - UERJ

Diógenes Pinheiro - UNIRIO

Dedico este trabalho à minha família – pais, irmão, tios, tias, primos, primas, avôs e avós (In memoriam da “vó Hilda”) – pelo carinho e apoio com que me presenteiam pela vida afora, e pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente.

À minha tia “Silvinha” por ter me acolhido, em todos os sentidos. Ela é, em boa parte, responsável por mais esta conquista.

Aos meus amigos que estiveram sempre do meu lado nos momentos de alegrias e angústias. Sem vocês seria muito difícil chegar até aqui.

Ao Jhony por ter me ajudado a seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo institucional da EEFD que me possibilitou muitas inquietações e descobertas.

À professora Dayse Hora pela atenção, carinho e apoio que possibilitaram a busca de caminhos na construção desse trabalho.

À professora Silva Agatti, por ter aceitado prontamente o convite de coorientação, e ter contribuído com valiosas críticas e sugestões para a produção do texto.

Aos professores presentes à banca de qualificação, Victor Melo, Diógenes e Gelson por terem contribuído para uma melhor delimitação da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação com quem tive contato, pela dedicação e cuidado na condução das aulas, proporcionando contato com novos conhecimentos e discussões que contribuíram para além da produção desse trabalho.

Aos meus colegas de turma por me mostrarem a importância e a riqueza das diferenças e pelas trocas que pudemos fazer e vivenciar. Em especial a Andréa Aceti, por quem tenho uma admiração confessa, pela força e incentivo que me deu e ainda dá.

A todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a concretização desse projeto.

RESUMO

Este trabalho, fruto de muitas inquietações e mergulhado na temporalidade atual, busca uma análise da configuração da Reforma Curricular de 1987 dos cursos de graduação em Educação Física desencadeada em todo o país, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A compreensão desse processo sob uma perspectiva pós-estrutural e radicalmente histórica, nos permite inserí-la como uma construção cultural fortemente empenhada na produção dos sujeitos históricos que vinham se constituindo juntamente à emergência das práticas pós-modernas de currículo e escolarização. Permite ainda situarmos todos como sujeitos implicados em relações de poder. A EEFD esteve empenhada na construção de um outro sujeito professor de Educação Física (EF). Mas vimos que tal discurso não se fez sem embates, continuidades e descontinuidades em relação às concepções anteriores em educação e em EF, além de outras que vinham buscando espaço no campo. A questão central dessa pesquisa diz respeito a como se configurou, na EEFD, aquele currículo, fruto dos debates que vinham se dando desde fins dos anos 70. A identificação de discursos-chave, através de entrevistas com docentes que participaram da reformulação, e análise documental, foi o recurso metodológico utilizado para descrever e analisar teoricamente sua própria configuração como emergência histórica na produção do currículo. Assim, tratou-se de eleger aqueles discursos cujo núcleo de sentido poderia catalisar a discussão da questão básica do trabalho: como se configurou aquela proposta de Reformulação Curricular dos cursos de EF na EEFD/UFRJ? Tais discursos giravam em torno de questões relacionadas à organização institucional, à identidade, à resistência e à mudança. Vimos que a questão da identidade se faz cada vez mais problemática e coloca um desafio aos projetos pedagógicos das instituições: construir identidade(s), mesmo que provisórias, em meio ao emaranhado de concepções e conhecimentos ligados às práticas corporais. Do mesmo modo as formas de organização institucional – em especial os Departamentos – vêm sendo denunciadas em seu potencial para separar, dividir. Se encaradas como um dos padrões de organização e de ação historicamente construídos, a retórica da auto-justificativa se esvazia. É, então, possível enfraquecê-lo minando por dentro as relações hierárquicas e distanciadas que foram construídas. Por seu turno, a resistência é parte da relação de poder vivida num ambiente institucional, principalmente em momentos de reforma e de mudança. A primeira com um caráter mais normativo, e referindo-se à mobilização pública pela definição das políticas, mostrou-se afinada com os mais diferentes interesses presentes no campo da EF. E a segunda, que envolve uma análise teórica e social dos processos de escolarização historicamente construídos, emergiu num momento de crise e redefinição tanto das políticas públicas quanto do papel social do professor de EF. Compreendemos, então, aquela reforma como inserida em acontecimentos de mudança.

Palavras-chaves: educação física, reforma curricular, história e cultura.

ABSTRACT

This research, a product of many anxieties and immersed in nowadays temporality, search an analysis of the configuration of the Curriculum Reform of 1987 of the graduation course of Physical Education (PE) spread all over the country, at the Physical and Sports Education School (PSES) at the Federal University of Rio de Janeiro (FURJ). The understanding of this process under a radically historical and a post-structural perspective, allows us to insert it like a cultural construction deeply bent upon the production of historical subjects that have been built together with the emergency of post modern practices of curriculum and schooling. It still allows to put all of us implied subjects related to power. The PSES badly wanted another physical education teacher. However we noticed that speech was not done without arguments, continuities and discontinuities related to the former conceptions in education and in PE, beside those which had been looking for a place in the area. The main point of this research concerns that curriculum at the PSES that was a result of the arguments which happened at the end of the 70's. The identification of key speeches through interviews with professors who took part in the reformulation, and document analysis, was the metodological resource used to describe and analyse in theory its own configuration as a historical emergency in the curriculum. Therefore, we decided to elect those speeches in order to catalise the discussion of the basic question of the work: how did that proposal of the Reformulation of the Curriculum of the PE courses represent in the PSES/FURJ? Such speeches were about questions concerned to the institutional organization, identity, to resistance and to change. We saw that identity becomes more and more problematic and puts a challenge to the pedagogical projects of the institutions: to build identity (ies), although temporary, mingled with conceptions and knowledge connected to corporal practices. In the same way, the way of institutional organization – mainly the Departments – are being potentially denounced to separate, to divide. If faced as a pattern of organization and action historically built, justification disappears. It is then possible to weaken it destroying inside the distant and hierarchical relations that had been built. In the other way, the resistance belong to the relations of power lived in an institutional specially in moments of changes and reformation. The first one showing a look that is more standard, referring itself to the public mobilization through definition of politics showed to be more in contact with the different interests in the PE area. And the second, that involves a social analysis of school processes wich were historically built, appeared in a moment of crisis and indefinition either by the public politics as the social role of the PE teacher. We understand however, that that reform is inserted in changing events.

Key-words: physical education, curriculum reform, history and cultures.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
Fundamentação teórico-metodológica	15
CAPÍTULO II	
Análise dos dados	
2.1 Organização Institucional.....	28
2.2 Identidade e Resistência	47
2.3 Mudança	57
2.3.a) A ênfase na “pedagogização”	66
2.3.b) O “adeus” ao Currículo Mínimo e as “boas-vindas” ao Aprofundamento de conhecimentos.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO I	
Termo de consentimento livre e esclarecido	118
ANEXO II	
Roteiro de entrevistas	120
ANEXO III	
Estrutura curricular do curso de Licenciatura	121

INTRODUÇÃO

As reformas curriculares nos mais diferentes níveis de escolaridade têm se tornado cada vez mais presentes na configuração das instituições educacionais nas últimas décadas. Como mecanismo criado pelos órgãos públicos e profissionais responsáveis pela educação, as reformas se configuram com objetivo de reorganização dos elementos que compõem o currículo, elegendo conhecimentos e direcionando a atuação do professor, podendo ser entendida como parte do processo de regulação social. É, portanto, um dos dispositivos mais atuantes na construção das subjetividades e em estreita relação com a forma de organização social, cultural e econômica do país.

O período de redemocratização dos anos 80, inserido num momento de transformações sociais e redefinição das formas de atuação na/da sociedade, possibilitou a emergência de questionamentos quanto à formação do professor de Educação Física (EF). A insatisfação com as reformas educacionais, decorrentes da Lei 5.540 (1968) – sob a qual o currículo mínimo para a formação em EF fora fixado (Resolução 69/69) – e da Lei 5.692/71¹, veio acompanhada de uma discussão quanto ao lugar social ocupado pelo professor até então.

As preocupações giravam em torno das práticas, vistas como tecnicistas, e a proposição, por alguns, de uma EF com outro tipo de inserção no espaço social. Percebe-se que desde muito cedo ela guarda relações com os processos de escolarização, sendo requerida, não só nas escolas, mas em diferentes espaços sociais, por seus atributos historicamente construídos – de higiene, moral, saúde. Neles residia seu caráter educativo.

Em meio às mudanças sociais que vinham ocorrendo e as demandas em torno da formação do professor de EF, é que, desde meados dos anos 70 o poder público e os vários grupos envolvidos com a EF no país desencadearam o processo que culminou na elaboração e aprovação de documentos oficiais orientadores de reformas curriculares que serão observadas em todo o país a partir de 1987.

A Resolução 03 do Conselho Federal de Educação (CFE), com base no Parece nº 215 do mesmo ano, resolveu sobre os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de formação em EF do país, além de abordar a caracterização do perfil profissional. Tratava-se de reafirmar uma unidade

¹ Em seu artigo 7º reserva um espaço de obrigatoriedade da EF nos currículos escolares, caracterizada como “atividade”, mesmo com todos os pressupostos característicos da configuração de uma disciplina escolar.

ao currículo de formação, de modo que ele fosse válido em qualquer instituição superior do território nacional, mas que possibilitasse uma maior adequação às peculiaridades locais ou regionais, ajustando a formação às políticas educacionais globais condizentes com a opção histórica pelo capitalismo, sinalizando a preocupação com um mercado de trabalho cada vez mais diversificado. Portanto, as discussões e os dispositivos legais, assim como suas relações com a cultura institucional, devem ser vistos como determinações relativas.

Verenguer (1996) lembra que existiam três grupos representantes de idéias diferentes sobre a formação na década de 80: aqueles que defendiam a Licenciatura como única opção; os que defendiam o Bacharelado, e; os que defendiam a organização do curso em torno de um objeto de estudo como base para a formação. Sinaliza, portanto, para a existência de tensões em torno da concepção de EF a configurarem as mudanças curriculares.

O currículo com o qual me formei², nos primeiros anos do século XXI, foi aquele que resultou da Resolução 03/87 em que o Brasil passava por um processo de redemocratização e a formação ganhava outros contornos: um aumento da preocupação em torno do papel social da EF na escola e fora dela, sob influência das mudanças no próprio campo da Educação e da teoria social de que ambas haviam se apropriado; a eleição de novas disciplinas no currículo, e; o esforço do Ministério da Educação (MEC) em modificar os cursos de formação.

Como aluna, pude sentir alguns incômodos em relação ao tipo de formação. Um deles girava em torno da percepção não somente de um abismo entre as disciplinas teóricas e as práticas, como também entre o conjunto de cada uma delas, quer sejam práticas ou teóricas. Além disso, não via, pelos discursos e práticas do corpo institucional, uma distinção clara entre o Bacharelado e a Licenciatura, o que acabou gerando uma tensão em relação à “identidade profissional”. Tal incômodo me despertou o desejo de compreender que mecanismos estão envolvidos na produção desse currículo, dessa formação.

Ao optar por esse tema, inicialmente havia a idéia de pesquisar as três últimas reformas. No entanto, na ocasião da qualificação, a banca sinalizou que havia necessidade de maior delimitação do objeto, e fez algumas sugestões. No entanto, calculei que havia alguns impedimentos caso optasse por uma delas. Avaliando o tempo previsto para o término da pesquisa, as limitações do texto da qualificação, as críticas e as propostas, optei por trabalhar com

² Ingressei na EEFD/UFRJ em 1997 no curso de Bacharelado, e ao finalizá-lo, em 2002, reingressei para a Licenciatura em 2003, finalizando em 2006.

o marco de 1987, lembrando que, como um marco, guarda relações com processos anteriores e posteriores, pois sabemos que o tempo histórico não é linear, e nem tão delimitado.

Temos, então, como objeto específico de análise, a reformulação curricular desencadeada na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a partir da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), finalizada em 1991. Levantamos a seguinte questão: como se configurou aquela proposta de Reformulação Curricular dos cursos de Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)?

Tal questão deverá ser conduzida de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos discutidos no primeiro capítulo, de modo que o “como” do problema envolve uma descrição e análise dos discursos-chave, compreendidos em sua concretude histórica e que, portanto, envolve as relações de poder que deram corpo àquele projeto curricular.

A possibilidade de problematizar o currículo, não o resumindo à organização de conteúdos ou disciplinas, mas como resultado inacabado de um movimento complexo de determinações que transpassa e envolve os diversos níveis da vida social, individual e institucional, se mostrou tentador. Ao eleger a EEFD como o lugar a partir do qual se busca perceber os limites e possibilidades das políticas públicas de currículo, queremos afirmar tanto seu caráter particular quanto global.

Lançar esse olhar crítico sobre um período da história da formação em EF, e mais particularmente sobre a reformulação curricular na EEFD é, portanto, um exercício de retirar desse objeto aquilo que muitas vezes encaramos como algo dado, situando as relações de poder constitutivas e constituintes de um espaço social e das subjetividades. É buscar compreender em que condições alguns discursos são criados no sentido de legitimar um tipo de formação em detrimento de outro.

É quase senso comum atribuímos à formação em EF e à sua prática escolar características tecnicistas que ainda hoje sobrevivem no imaginário social, sem nos questionarmos sobre as condições de sua construção, assim como sua relação com a técnica. Embora façamos uma relação direta do tecnicismo com os anos do regime militar, Benites, Neto e Hunger (2008), demonstraram que a formação em EF foi historicamente constituída sobre o

conhecimento técnico, independente do período caracterizado na educação como tecnicista³. O que modifica é a concepção em torno da técnica e o questionamento sobre seu uso.

No entanto, essas e outras questões não parecem ultrapassadas nos dias atuais. Os autores citados anteriormente lembram que as novas diretrizes para a formação em EF, apontam o excesso de competências técnicas, causando “...a impressão de que agora o que vale é o primado do ‘saber fazer’” (p.343). Ora, parece ter sido exatamente sobre esse “primado” que se insurgiram os críticos dos anos 80.

Do mesmo modo poderíamos nos perguntar, será que a EF poderia se furtar, por exemplo, nos primórdios de sua prática formal no Colégio Imperial Dom Pedro II, do instrumental e do “suporte” dos métodos ginásticos que constituíam sua prática? Poderia ela – e os sujeitos de sua prática – abrir mão das características, que eram (e são) parte da idéia de ciência, ao entrar para a Universidade? Do mesmo modo, poderiam os professores de EF se furtar de uma “crítica” desse mesmo tecnicismo e cientificismo hegemônico nos anos 80 quando reivindicavam para si o governo do seu campo? Cremos que não. Não por um simples determinismo ou evolucionismo, mas pelas condições culturais e sociais em que estas questões foram possíveis de serem levantadas e consideradas relevantes. Um exame dessas condições e dos discursos presentes – pelo menos no período aqui analisado - é que nos parece coerente com um estudo que se pretende histórico.

Em pesquisa ao banco de teses da CAPES/CNPq, encontramos poucos trabalhos, em nível de pós-graduação, sobre o currículo de formação em EF no período. Foi possível encontrar três estudos sobre a reforma para os cursos de EF, a partir daquela legislação de 87⁴. Um deles inclusive relacionado à EEFD⁵, porém com uma abordagem diferenciada da que buscamos aqui. Tivemos contato com outro, ainda não disponível naquele sítio, relacionado à EEFD/UFRJ,

³ Esse conceito foi desenvolvido num contexto de críticas sociais mais amplas em que outras idéias e valores educativos como conscientização e emancipação, foram ganhando espaço.

⁴ “A reforma curricular do curso de Educação Física da UFMG: relações de poder atores e seus discursos” de Cláudio Lúcio Mendes, apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da UFMG em 1999; “Preparação profissional em Educação Física: das leis à implementação do currículo”, de Rita de Cássia Garcia Verenguer, apresentada à Universidade Estadual de Campinas em 1996, e; “Enfoques curriculares predominantes no curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ” de Álvaro de Azevedo Quelas, apresentada à EEFD em 1995.

⁵ “Enfoques curriculares predominantes no curso de licenciatura em Educação Física da UFRJ” de Álvaro de Azevedo Quelas, apresentada à EEFD em 1995.

tratando especificamente da categoria “inclusão” no currículo de formação⁶ e uma tese relacionada à formação do professor de EF⁷

Não se trata de julgar ou comparar os diferentes trabalhos. Acreditamos que cada um tem seu mérito e contribuição tanto pessoal quanto para o campo da EF. Trata-se de uma (re) construção de um objeto por meio de outra perspectiva ou, da percepção de que muitas das discussões presentes naquele momento merecem ser retomadas de modo a problematizar seus mecanismos de constituição, situando-os como construções sociais que se estabeleceram para “atender e engendrar determinadas configurações históricas, sociais, políticas e culturais” (VEIGA-NETO, 1996b, p.21).

Além disso, uma análise realizada por Aroeira e Ferreira Neto (2001) sobre a produção relacionada ao currículo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre 1980 e 2000, identificou vários artigos⁸ que realizaram uma leitura tradicional de preocupação com o conteúdo, sem que tenha havido contato com as “contribuições teóricas a esse respeito no campo de currículo” (p.95), à exceção de dois artigos (Mocker, 1993 e Duckur, 1999) relacionados ao ensino superior que traçaram diálogo com as teorias críticas de currículo.

É bom lembrar que a EEFD, primeira escola civil de formação em EF no país ligada a uma Universidade, se constituiu historicamente como modelo para os cursos de formação do país. Parece claro, no entanto, que, se o *status* construído em torno das ciências biomédicas e desfrutado durante as três primeiras décadas de existência da instituição não é mais o mesmo, é inegável sua inserção social e de seus professores no âmbito da EF e do esporte brasileiro ainda hoje, principalmente em função da transformação deste último em grande filão da EF.

Esse trabalho partilha da idéia de que um estudo sobre o currículo, visto como dispositivo cultural e histórico, pode nos oferecer elementos concretos de reflexão histórica, de modo a nos livrar tanto da posição de vítimas das investidas legais e institucionais, quanto de teorias voluntaristas, centradas no sujeito e sua ação. Nos dois casos correríamos o risco de enxergá-lo de maneira desencarnada das relações sociais de poder.

⁶ “Inclusão: culturas, políticas e práticas na formação de professores em Educação Física da UFRJ”, apresentado ao programa de pós-graduação em Educação da UFRJ em Junho de 2009 por Michele Pereira de Souza da Fonseca.

⁷ “A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos” de Paulo da Trindade Nerys Silva (Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002).

⁸ Foram encontrados por eles 38 artigos que tratam de questões curriculares. Desse total foram selecionados oito que focalizaram o ensino fundamental e médio e nove voltados para o ensino superior.

Tendo em vista a advertência anterior faremos um exercício de descrição e análise teórica da construção de discursos em torno da reforma de 1987, a partir da identificação de temas comuns entre as falas dos entrevistados, os textos legais referentes ao currículo de formação do professor de EF e sua configuração na EEFD/UFRJ.

As próximas linhas estão organizadas de modo a explicitar, no capítulo I, a fundamentação teórico-metodológica na qual nos baseamos para a construção do objeto e do olhar sobre o mesmo. O capítulo II é dedicado à análise das fontes ou dados de acordo com a fundamentação esboçada e, logo após, teremos as considerações finais.

CAPÍTULO I

Fundamentação teórico-metodológica

Observamos em Aroeira e Ferreira Neto (id.) que muitos trabalhos relacionados ao currículo na RBCE tiveram como abordagem ou o conteúdo ou, em menor quantidade, as teorias críticas do currículo¹. No entanto, sabemos que a teorização crítica, além de não ser única, ou melhor, homogênea, passou a conviver com temas caros ao pensamento pós-moderno, sem romper com os princípios básicos da teoria crítica, a saber: a busca por alternativas a um conhecimento e suas formas – reconhecidamente institucionalizadas nas escolas – hegemônicas de construção das desigualdades sociais.

Moreira (1998) sugere que a crise das teorias críticas², talvez tenha se devido, dentre outros fatores, ao distanciamento entre a construção teórica e a realidade vivida nas escolas. A partir dos anos 90 outras influências foram agregadas ao estudo crítico do currículo através do contato com a literatura estrangeira e difusão de temas até então não abordados no país como os pós-modernos, raça e gênero, além das contribuições dos estudos feministas, e pós-estruturalistas. Essas discussões são oriundas dos programas de pós-graduação em Educação espalhados pelo país, e de acordo com o autor, vieram consolidando esse campo de estudos, e apresentando cada vez mais densidade teórica.

Não é de surpreender que muitas dessas teorias³ trabalhassem com díades como alienação/consciência, manutenção/mudança e etc, além da busca por superação de um em direção a outro, sendo a educação um meio privilegiado para tal. Mais importante que entrar na discussão sobre a validade ou valor dessas construções, trataremos de delimitar nossa perspectiva de análise, que se aproxima das discussões pós-modernas/pós-estruturalistas, como veremos.

O que se costuma chamar de pós-modernidade tem ligação com o tempo histórico que o difere daquele da Modernidade, e envolve outra percepção das diferentes dimensões da vida. Isso tem implicações para este trabalho já que compreendemos o currículo como produto e produtor

¹ Empenhadas em contestar a discussão sobre o currículo que se resumia em refletir sobre as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo. Silva (2003) faz uma apresentação das teorias do currículo em que situa os anos 60 como de emergência das mesmas e trata de suas mais diferentes vertentes.

² Sob o risco de simplificar por demais as diferentes vertentes dessa teoria, que se fez sentir no campo da Educação em geral, podemos citar: as “crítico-reprodutivistas”; “crítico-social dos conteúdos” e “neo-marxistas”.

³ Na EF podemos citar: “Educação Física Progressista” de Paulo Guiraldelli Junior (1998), com base na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e “Metodologia do ensino de educação física” de um Coletivo de Autores (1993).

de sentidos e práticas nos processos de escolarização, e buscamos uma abordagem que nos possibilite a identificação de relações entre movimentos “externos” e “internos” à sua construção na EEFD, tendo em vista as diferentes dimensões que permeiam o campo social em que ele se insere.

Dentre outros fatores, devemos essa possibilidade de análise à ruptura operada pela história nova, em relação à história factual, progressiva e personificada, além da crescente “centralidade da cultura”⁴ engendrada pelo que se convencionou chamar de “virada cultural ou lingüística”. Gostaríamos de escapar a uma associação naturalizada da cultura em suas mais variadas apropriações e construções teóricas e, mais precisamente à concepção antropológica muito marcante entre nós, em que ela seria “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais a ação social é produzida, percebida e interpretada, e que torna possível a sua própria existência”. (GEERTZ, 1979, *apud* GOMES, 2005, p.21).

Mesmo que aquela última visão forneça elementos tanto para uma interpretação das culturas – como o fazem os antropólogos – quanto para uma leitura histórica das mesmas e de seus dispositivos, ou seja, mesmo reconhecendo que nossas práticas – sempre sociais – logo que pensadas, estão carregadas de significação – a Teoria do Conhecimento há muito reconheceu isso – não é tanto isso que importa aqui.

O que a perspectiva pós-moderna ou pós-estruturalista propõe de novo é a noção de que “os discursos não só constroem as concepções teóricas, como também, os próprios fatos.” (VEIGA-NETO, 1996, p.16). Reconhecemos, também, “[...] a necessidade de a cultura poder ser concebida, em um certo sentido, como construções simbólicas que nos precedem e, como tal, nos instituem e nos ultrapassam.” (COSTA, 1998, p.40).

No entanto, para caminharmos na explicitação de nosso olhar sobre o tema, nos interessa perceber a interação entre o caráter substantivo da cultura, ou seu lugar na estrutura empírica real, nas atividades, instituições, na sociedade em qualquer momento histórico, e o significado epistemológico ou o lugar que ocupa em relação às questões de conhecimento, ou ainda, “[...] como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.” (HALL, 1997, p.16)

Hall (*op.cit.*) defende que vinha ocorrendo, desde o século XX, uma verdadeira revolução cultural em relação à sua dimensão empírica, relacionando-a às mudanças nos meios de

⁴ Idéia desenvolvida por Stuar Hall (1997).

produção, circulação e trocas de alcance global, em que a mídia tem um papel fundamental. O resultado é que esse conjunto de fatores que tornam possível o contato entre sociedades distintas em vários aspectos, tem criado alguns deslocamentos culturais, revelando a convivência contraditória e conciliatória entre o local e o global.

Paul du Gay (1994), citado por Hall (1997), para quem essa possibilidade que a tecnologia oferece, de compressão do tempo e do espaço, diminuindo ou mesmo anulando a distância entre as pessoas e os lugares, não significa que elas não tenham uma vida local, situadas num contexto espaço-temporal. “Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada – que o local não tem mais uma identidade ‘objetiva’ fora de sua relação com o global” (id. 1997, p.18).

No que toca à tendência de uma homogeneização cultural impulsionada por tais mudanças, Hall nos lembra que suas consequências não são tão previsíveis nem uniformes, já que sujeitos à distribuição desigual de poder. O autor é bastante realista em asseverar que:

a cultura global necessita da “diferença” para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial [...]. É, portanto mais provável que produza “simultaneamente” *novas* identificações “globais” e *novas* identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. (id. p. 19)

Se as formas substantivas da cultura, pelas quais a tensão entre o global e o local é sentida, penetram em cada recanto da vida social contemporânea, não é de surpreender que as lutas pelo poder sejam cada vez mais simbólicas e discursivas, ao invés de tomar uma forma repressiva, e que as políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”, no sentido da produção de subjetividades, comportamentos, “estilos de vida”, ou identidade social. (id.) No Brasil essa questão assume contornos diferenciados, tendo em vista nossa experiência moderna com dois regimes autoritários. Além da supressão dos direitos políticos, o uso da força foi um recurso comum, em fins dos anos 60, instituindo práticas e, frente ao panorama mundial de possibilidades de experiência comunista, criando uma visão um tanto polarizada do poder e de identidades. Com as mudanças gestadas a partir dos anos 80 percebe-se a criação de outras estratégias de ação social desencadeadas, dentre outros fatores, pelo acirramento da globalização.

Em seu aspecto epistemológico tal centralidade foi denominada “virada cultural” ou “virada lingüística” (HALL, 1997, CANEN, 2001 e POPKEWITZ, 1994). O que se iniciou como uma preocupação com a linguagem foi ampliado para as análises sociais, atribuindo-lhes uma

posição privilegiada na construção e circulação dos sentidos. Desse modo, percebe-se uma revolução conceitual nas ciências humanas e sociais, que coloca as questões culturais ao lado de categorias mais tradicionais de compreensão como os processos econômicos, as instituições sociais e da produção de bens, riqueza e serviços. E uma abordagem em que a cultura é vista como “[...] uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente [...] provocando uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades.” (HALL, 1997, p.27)⁵

Na perspectiva da centralidade da cultura ocorre uma mudança na relação entre as palavras que usamos para descrever as coisas, e as próprias coisas. As palavras só têm significado dentro de um determinado sistema de classificação socialmente construído. Tal concepção contraria o que preconizavam os iluministas, que viam a ciência como responsável por apresentar o conhecimento “verdadeiro” do/ao mundo de forma objetiva, racional e imparcial. Veiga-Neto (1996, p.45) lembra que no pós-estruturalismo “é pela linguagem que damos sentidos ao mundo, ou seja, a linguagem constitui a realidade, pelo menos aquela realidade que faz sentido para nós.”

Assim somos forçados “...a repensar radicalmente a centralidade do ‘cultural’ e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social” (id., p.32), compreendendo que substituir as formas tradicionais de teoria humana e social recairia em mais um reducionismo. O que essa ideia visa realçar é que toda prática social tem uma dimensão cultural e relação com o(s) significado(s), que são negociados no espaço social.

Não é difícil, então, concluir que o currículo pode ser visto como um dispositivo cultural, na medida em que contém e produz significados substantivos e epistemológicos relacionados às dimensões econômicas, políticas, sociais e subjetivas. O que implica em reconhecer que a cultura é constitutiva do currículo – ou, este é um dispositivo cultural – e não algo externo a ele. Para escapar a uma possível simplificação da relação currículo-cultura, buscamos apoio nos “Estudos Culturais”⁶, que se empenham na reflexão voltada para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder, numa perspectiva que abarca diferentes campos do conhecimento para a compreensão de um domínio da cultura – aqui no nosso caso o currículo.

⁵ O autor demonstra que a “virada cultural” foi uma reconfiguração ou retorno a certos temas antes presentes na análise sociológica que, no entanto, foi sobrepujada por análises mais economicistas e estruturalistas da ação social.

⁶ Para uma aproximação com esse campo de estudos, consultar JOHNSON, Richard e SCHULMAN, Norma. O que é, afinal, Estudos Culturais, 2004.

É imperioso situar então a noção de poder que permeia a relação entre currículo e cultura. Não estamos tratando daquela concepção em que o poder é algo a esperar por alguém que o exerça, e que por isso é comumente visto como ruim, castrador, localizado em um único ponto e sustentado por instituições e ideologias que o perpetuam. Mas, sim, aquela noção desenvolvida por Foucault, entendendo-o como “[...] disseminado, circulante, capilar e, também, produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (COSTA, 1998, p.41), o que significa reconhecer a existência de um jogo de forças no estabelecimento de critérios de validade/verdade segundo os quais se produzem os sentidos e representações no currículo. Ou, “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente” (VEIGA-NETO, 1996, p.171).

Queremos ainda situá-lo [o currículo] como um dispositivo histórico, ao mesmo tempo que cultural, construído por práticas discursivas (o enunciável) e não-discursivas (o visível). Popkewitz (1994) esclarece que a história não só é uma das possibilidades de interpretação, como constrói seu objeto através de lentes conceituais. Ou seja, “[...] a forma como a aplicação de categorias e distinções de raciocínio histórico têm o ‘efeito’ de construir fenômenos num campo de dados sociais.” (p.175) Essa idéia implica uma diferenciação em relação a um historicismo tradicional.

De acordo com Veiga-Neto (1996), desde fins do Renascimento, a Europa experimenta mudanças sociais decorrentes do avanço da Ciência e da Tecnologia, marcando “uma nova maneira de interpretar a temporalidade e o conhecimento” (p.151). Porém, foi a partir do século XVIII, num enquadramento iluminista, que se estabelece a consciência histórica, em contraposição às perspectivas essencialista e fenomenista até então predominantes naquele continente.

Da opção pela razão histórica decorre um tipo de racionalidade que descarta o mecanicismo da necessidade e assume a contingência do mundo, com que se associam a impermanência do conhecimento e a abdicação por uma busca das essências. “Dizer que a história assume a contingência significa dizer que o acontecimento se dá não como resultado de uma suposta forma pela qual o mundo é, mas como resultado da interação de muitos outros acontecimentos em dados tempos e lugares” (McLaren, 1993, *apud* Veiga-Neto, 1996, p.152).

É interessante lembrarmos que a EF esteve presente, pelo menos desde meados do século XIX, nos espaços educacionais formais e informais, além de ter advogado para si um caráter

científico. Portanto, como uma prática social que foi/é objeto de políticas públicas, os significados em torno de seu caráter educativo nem sempre foram os mesmos através de sua história como disciplina moderna, de modo que vários discursos e representações foram sendo construídos num jogo de forças, e podem ser identificados no currículo da formação.

No entanto, Oliveira (2002) nos alerta para os riscos que se corre ao realizarmos análises apressadas e simplistas dos processos históricos. O autor analisa a historiografia produzida nos anos 80 sobre procedimentos oficiais, institucionais e profissionais levados a cabo no final dos anos 60, em relação à educação física escolar daquele período. Ele demonstra que houve, em várias produções da história da EF, uma visão um tanto determinista-estrutural das políticas e práticas sociais da EF. De acordo com ele “a historiografia desenvolveu uma estreita interpretação que imputa à educação física escolar uma função de reprodução do ideário oficial, calcado na ideologia da segurança nacional e do Brasil grande.” (p.54)

Nessa perspectiva os sujeitos não passariam de insumos culturais determinados pela ação do Estado, e sua possibilidade de autonomia relativa estaria reduzida. Atribuir ao Estado ou ao sujeito todo o poder pelas configurações sociais pode ser tentador, mas nos colocaria em posições de vítimas ou salvadores. Oliveira (*op cit*) reconhece, que nas obras por ele analisadas, a história passada é evocada para justificar algo no presente. Propõe então uma aproximação com a realidade concreta das ações institucionais para superar a generalização e a abstração que obscurece a lógica de movimento dos processos históricos.

O que o autor pôde perceber, através de entrevistas realizadas com professores de EF escolar, é que os dispositivos legais não determinaram/determinam de uma vez por todas a prática da EF nas instituições. Do mesmo modo demonstra que houve um intenso debate em torno da mesma naquele período e a configuração das políticas está intimamente relacionada aos interesses, muitas vezes conflituosos, entre o governo, os pesquisadores e os professores. Ou seja, “a menos que houvesse o consentimento dos diversos agentes sociais, as políticas educacionais não teriam condições de consolidar-se no interior das escolas.” (id. p. 71)

Veiga-Neto (1998) radicaliza o apelo de Oliveira (2002). Apresenta as possibilidades que o “historicismo radical” descortina para uma compreensão do currículo⁷, o que significa vê-lo como indissociável das condições históricas em que se estabeleceu e contribuiu para criar. Tal

⁷ Entendido como artefato da educação escolarizada e um amplo campo de conhecimentos em suas variadas tendências e perspectivas.

posição parte da premissa de que a conexão entre história e currículo, do ponto de vista do segundo, tornou-se uma ligação constitutiva e indispensável tanto quanto a perspectiva cultural. Ou seja, “a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história.” (VEIGA-NETO, 1998, p.96). Desse modo o currículo ganha uma dimensão crítica, o que não significa negação, mas uma revisão, em relação à teorização tradicional – ancorada no tecnicismo e engenharia curricular – e às teorias da reprodução e as pedagogias messiânicas – da libertação e emancipatória por exemplo. Talvez aqui esteja o ponto de encontro entre os dois autores e a nossa perspectiva, uma vez que, ao tomar o currículo como objeto de investigação histórica, o retiramos de sua existência como um “dado” situando-o como parte das relações sociais de poder que, além disso, atendem e engendram determinadas subjetividades.

Goodson (1995) parece sinalizar para o mesmo caminho quando sugere que os estudos de currículo devem abandonar as abordagens que ele chama de prescritivas e enxergá-lo como uma construção social em todos os níveis. Para ele, tanto o currículo como prescrição (CAP) quanto a principal reação a ele têm a característica de se preocuparem com aquilo que “deveria ser”, através do desenvolvimento de modelos idealizados de prática.

A crítica “ácida” desferida por Goodson (Id.) em relação a um dos mitos construídos em torno do CAP é contundente e expõe as relações de poder e hierarquia construídas. Uma delas é a de que “especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária.” (id. p.68). Desde que ela não seja desmascarada, os mundos da ‘retórica prescritiva’ e o da ‘escolarização como prática’ podem coexistir pacificamente. E para o autor, existem custos na manutenção desse mito: a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder.

Para Goodson, se deve buscar um enfoque reintegrado nos estudos de currículo, para o desenvolvimento de dados sobre essa construção tanto em nível pré-ativo quanto interativo. O primeiro refere-se ao aspecto normativo do currículo, ao seu processo de construção, em nível de política pública, assim como pelas instituições escolares e universitárias; o segundo refere-se ao currículo praticado em ação, em sala de aula. Coloca então a importância de se reformular os problemas em torno do currículo como prescrição e o tipo de enfoque, de modo a situá-lo na

prática. Ou seja, torná-lo incorporado e contextualizado (Popkewitz diria situá-lo num campo discursivo⁸). Diz ele:

O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado. [o que] proporciona-nos *insights* sobre como essas circunstâncias que experimentamos como “realidade” contemporânea têm sido negociadas, construídas e reconstruídas.(GOODSON, 1995, p.75)

Mesmo reconhecendo metodologias que abordem os dois níveis de que fala o autor, neste trabalho, daremos ênfase ao primeiro, o pré-ativo, além de abandonarmos a preocupação prescritiva em proveito da descrição e análise. Essa ressalva nos faz atentar para os limites e o alcance das análises a serem realizadas neste estudo. Sabemos que se pode recorrer à história e à teoria cultural, das mais diferentes maneiras, para analisar o currículo. Por exemplo, na tradição crítica tradicional o fazem com uma diferença fundamental em relação a uma abordagem pós-estruturalista: situam o sujeito como condição do saber – filosofias da consciência – e pressupõem uma relação de poder unidirecional, negando as práticas anteriores, ou buscando um ideal perdido ou desejado – idealismo. Diferentemente do radicalismo histórico em que se ancora a construção social.

Olhar o currículo nessa perspectiva, e em sua constituição pré-ativa, significa rever as condições de desenvolvimento/criação de possíveis subjetividades, através daquilo que é constitutivo do currículo – questões de conhecimento, poder e identidade – buscando identificar os discursos constituintes e constitutivos daquilo que somos. Mesmo que, para alguns, possa estar claro, é necessário parar e traçar uma distinção entre a crítica a que nos referimos até aqui e aquela cujo sentido lhe atribui Foucault (1978, s/p):

[...] a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei. Tudo isso faz dela uma função que está subordinada por relação ao que constituem positivamente a filosofia, a ciência, a política, a moral, o direito, a literatura etc [...] E eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal

⁸ Como “uma montagem que abarca múltiplas instituições”, ou “como determinados sistemas de idéias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades” (POPKIEWITZ, 1995, p.11, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 307)

forma governado [...] A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade [...] eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida.

Portanto, não é intuito desse trabalho avaliar a reforma curricular ou o currículo como bom/mau, conservador/progressista, muito menos temos a intenção de prescrever ou apontar como ele deveria ser. No nosso caso, vale mais a ideia de tentativa do que a de encontro, e o possível do que o arrematado. No entanto isso não significa desespero ou abandono à busca de práticas educativas informadas por valores subversivos. Isso fica claro ao final do texto.

Como bem salientou Minayo (2007, p.14), numa pesquisa social qualitativa “...a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. Para Bauer, Gaskell e Allum (2002) é necessário um pluralismo metodológico para uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais, o que, para eles, envolve vários métodos e dados.

No entanto, não se deve confundir pluralismo com ecletismo e abandono de rigor teórico-metodológico. O que também não significa situá-lo num registro corrente⁹ em que por meio dele o caminho estaria seguro. Preferimos pensá-lo e utilizá-lo como uma técnica que informa uma maneira de ver as coisas, ou, como ferramenta a orientar a investigação. Se uma teoria e um método, no sentido estrito – caminho único e correto para alcançar a verdade da coisa –, não fazem parte da perspectiva pós-estruturalista, visto que há, no mínimo, certa desconfiança com a permanência e a razão transcendental, em nenhum momento gostaríamos de nos deixar levar por puro relativismo. Cabe dizer também que essa perspectiva foi construída durante o processo de feitura do trabalho. Ou seja, se houve uma teoria inicial, ela veio se mostrando como o chão construído à medida que os passos eram dados.

Os autores citados anteriormente nos ajudam ao lembrarem que é necessário o esclarecimento público em relação aos procedimentos adotados na pesquisa. Esclarecida a perspectiva sob a qual nosso objeto está sendo desenvolvido trataremos então de descrever a

⁹ A idéia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável (VEIGA-NETO, 1996, p.186).

escolha das técnicas, como foi realizada a coleta de dados e, também, os procedimentos de análise, que nos remete à perspectiva teórica já delineada.

Os procedimentos adotados para a escolha das fontes levaram em conta a viabilidade do acesso à documentação e do contato com os entrevistados, além da compreensão de que a relação entre as mesmas permitiria uma melhor análise do processo de reformulação curricular. Para tanto recorreremos às seguintes fontes: documentação oficial como o Parecer 215/87 e a Resolução 03/87, documentos disponíveis na EEFD, relacionados ao currículo da época, bibliografia pertinente, além de entrevistas com as pessoas envolvidas no processo de reformulação na instituição.

De acordo com nossa posição teórica podemos nos filiar a Bauer e Gaskell (2002), que situam os dados e as fontes na pesquisa social como produção comunicativa, ou textos, distinguindo-as em dois tipos. O primeiro é o que eles chamam de comunicação informal. Neste tipo, existem poucas regras ou competências explícitas na comunicação, e o que interessa para a pesquisa social, dentre outras coisas, é o que as pessoas pensam sobre suas ações e as dos outros. O outro é a comunicação formal, em que a competência exige um conhecimento especializado e regras específicas.

As entrevistas podem ser consideradas um tipo de comunicação informal. Adotamos a entrevista semi-estruturada como uma das técnicas de pesquisa por possibilitar que o entrevistado “...discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.” (ROSA e ARNOLDI, 2006, p.30-1)

Os documentos e as produções científicas são consideradas formas de comunicação formal. De acordo com Bauer e Gaskell (*op cit*) “os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social” (*op cit*, p.22), o que viabiliza a descrição dos “vestígios materiais” (id, p.19) deixados. No entanto a forma de olhar tais documentos também pode variar. Não se trata aqui de uma oposição entre os dois tipos de comunicação, mas sim das especificidades de cada um. O olhar para eles é o mesmo – textos historicamente construídos.

O critério utilizado para a seleção das pessoas a serem entrevistadas se deu em função do nível de envolvimento delas no processo de reformulação curricular da EEFD/UFRJ iniciado em 1987 e finalizado em 1991. Ao conversar com alguns docentes que viveram o processo descobrimos que havia uma professora da área de currículo da Faculdade de Educação (FE) da

UFRJ, que foi convidada para prestar consultoria na reformulação do projeto curricular do curso. Além disso, sentimos necessidade, em função de algumas afirmações dos primeiros entrevistados, de entrevistar o coordenador do curso de licenciatura à época, já que, num primeiro momento a instituição optou por não criar o curso de Bacharelado.

O contato para marcação da entrevista foi realizado por telefone, através do qual foi esclarecido o tema e o objetivo da pesquisa, além da opção de querer ou não participar do trabalho. Com exceção de um, todos os outros cinco aceitaram colaborar com a pesquisa. Temos assim o quadro dos entrevistados: três professores ainda em exercício (um deles exercendo cargo de diretoria) e dois, hoje aposentados, sendo que um deles foi o consultor, tendo ministrado aulas no curso de mestrado na EEFD. As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2009 e todos assinaram um “termo de consentimento livre e esclarecido”. (anexo I)

Em relação aos documentos da EEFD tivemos dificuldade em consultar o processo da reformulação¹⁰. No entanto a direção nos forneceu uma cópia do material, assim como o documento da Comissão Revisora do Currículo (CR). Foram consultadas também as Atas da Congregação¹¹ no período de 1987 a 1992, quando o novo currículo passou a vigorar.

Ao vermos as fontes como textos ou comunicações, aproximamo-nos de uma análise de discurso. Gill (2007) lembra que existem muitas variedades desse tipo de análise, e que elas podem ser pensadas como parte de tradições teóricas. Veiga-Neto (1996, p.45) opõe a tradição analítica da linguagem à perspectiva pós-estruturalista. Embora longa, a citação abaixo nos ajuda na distinção,

do lado da tradição analítica [...] a linguagem é tida como o elemento suficiente pelo qual é possível enunciar proposições que, uma vez organizadas segundo regras lógicas, apreendem a realidade do mundo natural e social. Do outro lado, estão as filosofias de inspiração não empirista e não formal da Europa continental – de que são exemplos Nietzsche, Heidegger, Gadamer e especialmente os pós-estruturalistas –, para as quais é a linguagem que faz o mundo.

Estamos tratando daquela tradição pós-estruturalista, em que, a preocupação gira em torno de um olhar histórico para o discurso, visto como:

¹⁰ Foi solicitado o desarquivamento, mas o processo não foi encontrado pela unidade responsável, a Sub-Reitoria de Graduação (SR-5).

¹¹ Não houve registro das reuniões da comissão. Nessas Atas encontramos somente alguns poucos informes sobre as datas e o andamento do processo.

[...] um bem finito, limitado, desejável, útil – que tem suas próprias regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, *apud* FISCHER, 2001, P.215)

Popkewitz (1997, p.35) nos lembra que “uma ênfase na construção social e nas relações sociais inseridas no conhecimento¹² possui apenas uma relação parcial com a noção de práticas discursivas encontrada na crítica educacional pós-estrutural”. É possível que ele esteja se referindo a algumas produções especificamente, visto que ele mesmo lança mão dos *Annales* de Foucault para vincular as relações estruturais ao poder e ao conhecimento. Foi isso que quisemos dizer quando situamos o currículo na história. Isso porque, ao invés de priorizar “as construções textuais e suas qualidades analíticas [...] num tempo não-diferenciado” (Id), queremos assinalar o caráter histórico do próprio discurso que o forma e transforma.

Os textos de comunicação formal e informal são vistos, portanto, como construções discursivas na reformulação curricular da EEFD. Numa clara apropriação daquele conceito [de discurso], Gill (2007) defende a existência de quatro temas principais para analisar as relações históricas e práticas concretas vivas nos discursos:

uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso. (id., p.247)

No primeiro caso, o que interessa é o discurso mesmo, ao invés de considerá-lo meio para se chegar a alguma realidade “oculta”. Ou seja, quando falam em “discurso em si mesmo” os autores não estão se referindo a uma suposta existência *per si*. Ou seja, ele não é portador manifesto de suas característica e limites. Também não pretendemos entrar na lógica interna de construção formal do mesmo. Mas sim, “estabelecer relações entre esses enunciados¹³ e aquilo que eles descrevem” (VEIGA-NETO, 1996, p. 189). Ou, “Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p.198).

¹² O que ele chamou de *Epistemologia Social*.

¹³ Os enunciados constituem o discurso. “Descrever um enunciado [...] é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar.” (FISCHER, Id., p.202)

No segundo [linguagem construtiva e construída], considera-se ser o discurso construído a partir de recursos lingüísticos preexistentes, que envolvem uma seleção ou escolha entre outras possibilidades discursivas, e, a noção de construção lembra que diferentes tipos de textos constroem nosso mundo. O que sugere um caráter interdiscursivo dos enunciados. No terceiro [como forma de ação], ele é visto como prática social, ou seja, “as pessoas empregam o discurso para *fazer* coisas – para acusar, para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc.” (id., p.248) e se orientam pelo *contexto interpretativo*¹⁴ em que se encontram, construindo os discursos de modo a se ajustarem à situação. E, por fim, a organização retórica refere-se à compreensão de que a vida social é caracterizada por conflitos, ou seja, “grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas.” (id., p.250)

A opção por uma leitura histórico-cultural, numa perspectiva pós-estruturalista, da reforma curricular de 1987 na EEFD/UFRJ, e que situa as fontes ou dados aqui analisados como textos, compreendidos como produção humana, possibilita expor seu caráter complexo, conflituoso, e particular, sem pretensões de esgotar as possibilidades de análise. Equivale a dizer que estamos interessados no conteúdo do discurso, construído e construtivo para “responder”, de maneira problematizadora, à questão principal dessa pesquisa: como se configurou aquela proposta [de 1987] de Reformulação Curricular dos cursos de Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)?

O exercício da leitura aqui é visto como problemático, uma vez que se pode mudar a ênfase ou mesmo conferir maior relevância a algo que os textos lançaram *en passant*. Por isso problemático no sentido da crítica de que falamos antes, ou, no sentido de nos perguntar por que algo se torna ou é declarado como problemático para nós. Estabelecidas as questões de ordem teórica e metodológica, trataremos mais diretamente da análise nos dados no próximo capítulo.

¹⁴ Tal conceito exclui uma interpretação voluntarista ou consciente das ações ou funções do discurso, mas as pensa como práticas sócio-culturais circunstanciais. Ou, seu emprego não é somente para se referir ao onde, quando ou a quem a fala ou escrita se dirige, mas se refere também aos tipos de ações e orientações dos participantes.

CAPÍTULO II

Análise dos dados

Este capítulo visa a realização de uma leitura dos dados através do elenco de núcleos centrais ou discursos-chave, de acordo com a questão de interesse da pesquisa. O que chamamos de discursos-chave são núcleos de sentido contidos nas falas dos entrevistados, que identificamos ao correlacioná-las com os documentos que deram corpo àquela reformulação na EEFD.

Tendo em vista as características de constituição dos discursos, presentes no que Gill (2007) chamou de “temas principais do discurso”, os dados, vistos aqui como textos, se referem a regras que, num dado tempo e num dado lugar ou sociedade, determinam tanto as formas quanto os limites do que é dizível, “da conservação, da memória, da reativação e da apropriação” (Peters, 1994, p.216, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.51-2). O que significa dizer que os discursos, que constituem os textos, são pronunciados pelo conteúdo de verdade que se lhe atribuem.

Os núcleos eleitos nos discursos foram os seguintes: organização institucional; identidade e resistência, e; mudança. A alusão a dois núcleos num mesmo discurso se deve à interdependência entre os mesmos, identificada nos próprios textos/discursos. Além disso, ao fazê-lo não recorreremos a operações de juízo, valor ou hierarquia entre eles. Alertamos que optamos, no desenvolvimento que se segue, por incorporar os enunciados das entrevistas ao texto de maneira a possibilitar uma maior fluidez na leitura. Esses trechos podem ser identificados pela utilização de aspas e itálico.

2.1 Organização Institucional

Compreendendo o duplo caráter, judicativo e veridicativo¹ dos discursos, assinalado por Lynn (1994, p.30, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.52), buscaremos aqui uma análise dos mesmos em relação às condições sociais que possibilitaram a emergência da enunciação. Nas respostas proferidas no que diz respeito ao processo interno de organização para a reestruturação do curso de graduação na EEFD, de acordo com a Resolução 03/87, os entrevistados o descreveram da seguinte maneira: foi montada uma comissão de currículo composta pela direção, por um representante de cada departamento da EEFD, além do convidado consultor externo.

¹ Naquilo que ele contém e produz (ou pode produzir) em termos de juízo e verdade.

Cada representante deveria ser mediador entre seu departamento e a comissão. Eles lembram que, inicialmente, havia um representante de cada departamento, mas que, alguns foram abandonando as discussões”², e que “*os departamentos viviam mudando de representante [...] o que havia sido discutido numa reunião, na outra já vinha outro professor substituindo porque aquele não poderia porque estava envolvido com outra coisa.*

Ao mesmo tempo em que descreviam, iam identificando os limites e dificuldades encontrados durante e depois da reformulação. Está presente a ideia de que uma mudança é sempre difícil porque “*mexe com estruturas*”. Os sentidos contidos na menção a esta palavra extrapolam a sua identificação como simples organização burocrática, expondo o caráter relacional entre política pública de ensino superior, formas ou padrões institucionais e pessoais de ação, além de relações de poder presentes na EEFD.

Diante da posição teórica declaradamente pós-estruturalista, esclarecemos que a estrutura refere-se a um discurso encontrado nas entrevistas, mas que seu conceito é encarado como uma construção cultural/discursiva e negociada para responder às necessidades concretas, também construídas. Portanto, temos que ver seu movimento de construção histórica, seus limites e possibilidades na reformulação aqui analisada, assim como sua utilização retórica. Ou, ainda, reconhecer que “[...] muitos dos nossos padrões institucionais, comumente aceitos, foram na verdade criados como respostas a tensões sociais complexas” (POPKEWITZ, 1997, p.28).

Um pressuposto recorrente nas falas é o de que a organização institucional em departamentos dificulta um trabalho de diálogo entre professores e suas disciplinas, tendo influenciado, também, o nível de participação e cooperação nos debates, o que em princípio pode ser visto como justificativa para os entraves enfrentados pela comissão, assim como para a conduta de parte dos professores da EEFD durante o processo de reformulação. Ou seja, no momento mesmo em que se busca apreender o sentido da organização departamental, lhe expõem o caráter de conflito que lhe é inerente. “*Você tem disciplinas, e essas disciplinas ‘guarda-chuva’, elas choram um determinado tipo de poder. Então se você modifica, você tira, [...] você começa a diluir pra poder reorganizar essa estrutura, né...e é no que as pessoas se sentem ameaçadas.*” A forma como nos organizamos e as relações que estabelecemos num espaço social coloca em movimento algo que, em princípio, pode parecer natural e estático.

² Em Ata das reuniões da congregação, de 1989, consta por exemplo que foi enviado memorando aos departamentos de lutas e de biociências da atividade física para que comparecessem às reuniões da comissão.

A organização das unidades em departamentos foi consolidada através da Reforma Universitária de 1968 que, de acordo com Saviani (2007) resultou das pressões e reivindicações, no início do regime militar, de setores da sociedade civil – professores e estudantes – e das necessidades daquele governo. Segundo o autor, o projeto do Grupo de Trabalho (GT) responsável por aquela reforma precisava responder a duas demandas contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (p.371-2)

Frente às duas demandas expostas, o poder público respondeu, no primeiro caso, com a proclamação da “indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária.” E, no segundo caso, “instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.” (id. p.372)

Fávero (2006) lembra que o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar as medidas necessárias para resolver a “crise da universidade”, atribuía ao grupo o objetivo de estudar o assunto com vistas à “[...] eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (p.32) No entanto, as dificuldades para a concretização do projeto se deu, segundo a autora, em função do descompasso que ocorreu entre uma ação ainda conservadora diante de processos de inovação institucional e modernização cultural reconhecidos e requeridos.

A estrutura departamental, medida que buscava abolir a cátedra e reorganizar as universidades de acordo com a idéia de racionalização³ de todas as suas dimensões, possibilitou

³ No contexto do regime militar foi adotado o plano de assistência técnica estrangeira, o Plano Atcon, e o Relatório Meira Matos. No primeiro caso tratou-se de um estudo do norte-americano em que preconizava o rendimento e a eficiência nas universidades, e no segundo caso tratou-se de uma comissão especial para tratar dos assuntos estudantis, em função da preocupação com a subversão estudantil. (FÁVERO, 2006)

outras hierarquias, pulverizando o poder central do catedrático, criando e expondo novas formas de relação de poder. Fávero (2006) lembra que

Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, freqüentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. (p.34)

O trecho da entrevista a seguir ratifica e expõe as relações que se estabeleceram na EEFD a partir daquela reforma curricular de 1987. *“Essa estrutura departamental que a gente tem, seis departamentos, parece uma estrutura olímpica: ginástica, jogos, corridas, lutas... isso não existe, é um absurdo... fragmenta demais, são guetos, são feudos, pequenos feudos... isso tudo atrapalha o currículo.”*

A unidade de ensino optou, no contexto da reforma universitária de 68, pela criação de vários departamentos⁴ que se mantiveram durante a reformulação curricular aqui analisada e ainda hoje, mesmo com a nova LDB/96⁵. Neles, algumas disciplinas parecem ter sido alocadas de acordo com sua proximidade com determinadas áreas de conhecimento e outras, de acordo com temáticas⁶, sendo que aquelas ligadas às ciências humanas e à pesquisa, aparentemente, foram inseridas aleatoriamente nos departamentos⁷. Esse é um ponto interessante já que põe em xeque muitos dos discursos – pedagógicos e epistemológicos – utilizados para justificar a organização do conhecimento no currículo.

A organização departamental mantida até aquele momento e os padrões de ação que lhe dão sustentabilidade devem ser compreendidas em estreita relação com as condições sociais de sua criação e com as mudanças que possibilitaram que esse discurso pela superação fosse enunciado aqui. Até os anos 70 vivemos períodos de maior ou menor centralização das decisões

⁴ Os departamentos eram 6, a saber: Ginástica; Corridas; Jogos; Biociências da Atividade Física; Lutas e Arte Corporal. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, se criou somente dois departamentos – o de Educação Física e o de Esportes. (MENDES, 1999).

⁵ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, essa forma de organização não é mais obrigatória.

⁶ É uma inferência, com base na história de constituição desse campo, pois não encontramos nada, por escrito, que justifique as divisões. Não é nosso objetivo nesse trabalho, mas sabemos que não são as justificativas epistemológicas que preponderaram para alocação de disciplinas e professores nos departamentos ou outros espaços acadêmicos.

⁷ História da Educação Física, por exemplo, pertencia ao Departamento de Jogos, enquanto Introdução à Metodologia Científica ao Departamento de Ginástica.

nas mãos do Estado em relação à sociedade civil, à iniciativa privada e aos organismos internacionais. A partir da década de 80, percebe-se um movimento de descentralização das mesmas, ao mesmo tempo em que outros mecanismos de regulação são desenvolvidos. As políticas educacionais e institucionais, compreendidas como política cultural, vêm vivendo desde então uma determinação recíproca menos rígida – fruto do elo entre cultura, economia, mercado e Estado – o que “implica num sentido *mais fraco* de determinação, com cada um impondo limites e exercendo pressões sobre o outro, mas nenhum deles tendo força o bastante para definir em detalhe o funcionamento interno dos demais.” (HALL, 1997, p.35).

De acordo com Ball (2001) as novas tecnologias políticas – expressas nas estratégias de reforma – têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores) no nível micro, e elas geram a base para um “...novo ‘pacto’ entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas” (p.103). Portanto, a estrutura de que falam alguns dos entrevistados, mesmo sendo parte de um discurso oficial, não se resume aos arranjos administrativos universitários ou às políticas públicas, produzindo, num nível micro, seus efeitos, mesmo que relativos, que são expressos nos arranjos das relações construídas na instituição.

Temos que tomar certo cuidado ao tratar das relações de poder entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, pois nos acostumamos a uma leitura em que o primeiro ou, mais recentemente, o último, seria detentor de um poder, geralmente opressor. Primeiro que, como vimos, não existe o poder, ele se exerce por relações. Segundo, que tal associação foi historicamente construída. A noção de governamentalidade⁸ nos é bastante útil para sairmos das armadilhas desse pensamento. De acordo com Veiga-Neto (1996), como resultado de um longo processo histórico, o antigo poder pastoral exercido pela Igreja se transforma, por volta do século XVIII, em outro poder pastoral exercido pelo Estado, que funcionou como “uma matriz de individualização sobre a qual cada um tem construída a sua subjetividade. O poder se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais” (Id., p.177)

A arte de governo parece ter existido mesmo antes da invenção do Estado moderno e suas instituições. O autor antes citado, referindo-se ao trabalho de Foucault, diz que este, ao analisar os embates entre a soberania e a família no século XVII, mostrou que ela [a arte de governo] se

⁸ Conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado.

desbloqueou quando houve mudanças nas condições econômicas e demográficas da Europa, assim como o próprio conceito de governo mudou. Daquele, de fins do Renascimento, em que governar não se restringia à gestão política e do Estado, mas também à maneira de dirigir os comportamentos individuais ou grupais, para aquele em que o uso da palavra [governar] se restringiu às coisas relativas ao Estado, na Modernidade. Ou seja, o estreitamento do sentido de governo se deu porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p.247 *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.289).

Ao situarmos a idéia de governo como parte da razão de Estado criada na Modernidade, queremos deixar claro que nosso olhar para a ação política – e as relações de poder aí presentes – relacionada à reformulação curricular deve escapar daquela leitura estrutural e assumir que ela [a ação] se dá juntamente às práticas que engendram o quadro dentro do qual agimos. Assim,

tudo aquilo que aprendermos com a análise política poderá ter valor para nossas práticas; isso é assim não porque exista alguma regularidade – histórica, moral, social, etc. – baseada numa racionalidade exterior que oriente o fenômeno político, senão porque simplesmente “afiaremos” nossa capacidade de compreender o que acontece no plano político. (Id., p.287)

É por aí que podemos entender o conceito relacional de poder como estratégias de governo de si e dos outros, ao mesmo tempo que percebemos as continuidades e descontinuidades do movimento histórico. Embora no momento da reestruturação dos cursos de formação em EF (1987) estivéssemos sob as orientações da Reforma Universitária de 1968, houve um intenso movimento intelectual e político no país em fins dos 70, com a abertura política, a Lei da anistia, e concomitante enfraquecimento do regime militar. Vivemos, então, mais um período de redemocratização e reorganização das forças sociais internas. São desenvolvidos mecanismos em que aquele poder do Estado se faz relativizado, sendo suas políticas cada vez mais assentadas em estratégias complexas de regulação e desregulação, como parte do movimento de globalização econômica e cultural engendrados pelos países desenvolvidos e acompanhados por aqueles em desenvolvimento.

As políticas públicas até então caracterizadas pelo nacional-populismo e preocupadas com o desenvolvimento interno, mesmo que economicamente dependente, vinham sendo modificadas

com a adoção do modelo industrial capitalista associado mais diretamente à economia internacional. Estavam criadas as condições para o desenvolvimento do que Ball (2001, p.99) chamou de “novo paradigma de governo educacional”.

Nos últimos anos, as reformas têm sido caracterizadas pela relação estreita entre o universo econômico e o cultural, e evidenciam alguns aspectos das reformas educacionais, presentes em vários países, inclusive no Brasil, como:

a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação. (TERIGI, 1997, *apud* MOREIRA E MACEDO, 1999, p.13)

Tal situação guarda relação com algumas medidas que influenciaram as instituições de ensino superior. *“Com as políticas neo-liberais [...] com o tanto de greve que nós fizemos pra tentar manter nossas conquistas... a gente ganhava uma coisa, perdia outra [...] a gente teve uma melhora de professores porque foram fazer mestrado, por outro lado nós tivemos uma piora repentina porque houve uma greve [...] e o Sarney saiu botando pra dentro da universidade professores que a gente não queria. Que não estavam preparados. Que eram chamados professores colaboradores.”*

Esse trecho permite identificar diversos discursos a darem corpo à questão aqui analisada. Diante das lutas dos professores o então presidente, ou os órgãos competentes, parecem ter resolvido a questão de acordo com os referenciais de administração pública até então muito comuns no país, sinalizando uma continuidade nesse padrão de ação. Durante muito tempo a entrada na EEFD como professor dependia de indicação, *“eram indicados aqueles professores que tinham passado por aqui como monitores”* – os chamados auxiliares – ou através de convite a pessoas que possuíam um notório saber na área. Possivelmente quem indicava ou convidava era alguém em posição privilegiada na instituição ou em algum órgão superior a ela.

Em Ata da Congregação⁹ da EEFD foi possível perceber algumas intervenções da SR-5¹⁰ naquela instituição que provocaram a reação dos congregados. Uma delas dizia respeito a um projeto de utilização de suas instalações, sem que a instituição fosse consultada ou convidada a

⁹ De 08/04/1988

¹⁰ Sub-reitoria de ensino e graduação.

participar de sua elaboração. Em resposta, os professores solicitaram que todos os projetos a serem desenvolvidos fossem por eles elaborados. Reclamavam também de falta de apoio administrativo e financeiro. Não queremos entrar na discussão sobre distribuição de recursos financeiros ou algo parecido. Pelo menos não diretamente. Queremos ressaltar as relações que se estabeleciam na instituição em suas implicações políticas.

Ao mesmo tempo em que o então Presidente da República responde às reivindicações da greve através de uma atitude arbitrária, o fez sem considerar a questão da preparação profissional desses professores, num momento em que existe uma demanda social por maior capacitação dos docentes universitários. Devemos considerar que tal demanda vinha ocorrendo há poucos anos e que os instrumentos atuais – concursos públicos e/ou avaliação interna – para a admissão de professores não estavam completamente consolidados, havendo maior espaço para indicações do que hoje em dia.

Vimos, pela fala citada antes, que a preparação ou capacitação dos docentes era algo que a própria categoria reivindicava, de modo que ela deve ser pensada como projeto compartilhado entre os profissionais e o poder público. Para os primeiros a chance de adquirir um *status* acadêmico, e para o segundo uma estratégia para se inserir na lógica da economia global, já que a educação vinha sendo vista como um critério de avaliação de riscos em relação a investimentos em diversos setores da economia.

Compreende-se então a criação da excelência¹¹ como discurso legitimador de políticas públicas, a partir dos anos 80, de certas práticas e organização institucionais. De acordo com Readings (*apud* PEREIRA, 2006) “É a excelência que permite a combinação, numa única escala, de traços tão completamente heterogêneos, como finanças e caracterização do corpo docente”, com consequências políticas e subjetivas. Tal noção de excelência resume as questões estruturais às de administração e retira a historicidade contida nos padrões de organização socialmente construídos.

Popkewitz (1997, p.227)) lembra que, como parte do discurso democrático em que se inscrevem os debates públicos pela educação, “os professores e os formadores de professores devem racionalizar o seu trabalho e proporcionar indicadores que definam o desempenho e a competência.”

¹¹ A criação de avaliação dos cursos, baseado em critérios como número de alunos que terminam e produtividade acadêmica, por exemplo, é parte dessa racionalidade que busca “consertar” as ações em busca da excelência.

Nas Atas da Congregação da EEFD foi possível perceber a tentativa de se desenvolver vários mecanismos de regulação interna da prática docente, em confluência com esse “novo paradigma de governo educacional”. Por exemplo, foi feita a proposta de abertura de um livro para assinatura de ponto dos funcionários e professores, o que foi prontamente reprovado pelos mesmos. Em Ata de 16/09/87, a Congregação pede esclarecimentos à SR-5 quanto aos documentos enviados à EEFD em relação: à administração geral; gerência dos departamentos; atuação docente; atuação discente, e; pessoal administrativo. A criação de uma comissão para análise e orientação dos PLANIND’s (referente a Planos e Relatórios Individuais dos Docentes) parece ter sido uma resposta da instituição ao trabalho de supervisão e controle da execução dos cursos de graduação, realizado pela SR-5, ao que tudo indica, não tendo se firmado como prática institucional¹².

Ao afirmarem que “*nós tivemos que formar uma comissão*”, ou “*eu iniciei, montei uma comissão de currículo, convidei a professora x pra fazer parte como orientadora*”, ficam claras as relações com o discurso da descentralização, mesmo que seguindo as orientações do então CFE, e a responsabilização desses sujeitos na formulação da proposta. A racionalidade “científico-administrativa” da qual a universidade foi/é portadora e produtora – expressa em termos como “eficiência” e “produtividade¹³” – acabou legitimando uma distância entre aquele que traça a política e o que a executa (FAVERO, 1991). O que é percebido, até certo ponto, no nível institucional, inclusive com a manutenção dos Departamentos.

No documento de Reformulação do currículo da EEFD (1991), mais especificamente no item sobre a discussão interna, é citado que a comissão realizou questionários para os estudantes, a fim de detectar seus anseios e opiniões, realizou entrevistas com professores dos departamentos e teve contato com relatórios de encontros estudantis e de currículo. Há, também, uma lista de eventos dos quais participaram membros da instituição e da comissão, sendo alguns deles realizados na própria unidade¹⁴, inclusive um a pedido dos estudantes, como consta em Ata¹⁵.

¹² Percebemos que nos anos 90, essa possível avaliação, aparentemente, mais qualitativa, se transformou em um formulário-modelo, com informações básicas sobre as disciplinas. QUELHAS (1995) observou ser este formulário um mero instrumento burocrático de “prestação de contas”.

¹³ Os critérios para avaliação desses indicativos, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) vêm sendo cada vez mais baseados em dados quantitativos, assim como unificados em relação aos diferentes campos de produção do conhecimento.

¹⁴ São eles: “Seminário para Discussão Curricular”, realizado em dezembro de 1988; I Jornada Científica da EEFD/UFRJ (1989); Palestra do Prof. Ruy Krebs sobre Reformulação Curricular da UFSM em outubro de 1989; Palestra aos alunos do Mestrado da EEFD, da disciplina “Currículos e Programas”; Mesa Redonda para apresentação e discussão dos trabalhos junto à comunidade da EEFD, com a presença de vários membros da comissão (1990), e;

Mesmo com toda essa movimentação parece que alguns professores não deram importância ou não quiseram se envolver na discussão. Além disso, “*as direções anteriores, elas não democratizavam o conhecimento [...] eu só vim a tomar conhecimento dessa questão quando assumi a direção*” [em 1986]. Este entrevistado afirma que a direção anterior da EEFD estava participando dos encontros e debates que vinham sendo realizados desde fins dos anos 70, mas parece não ter envolvido toda a unidade na discussão, e nem parece ter havido uma mobilização coletiva em torno do assunto. Mas vimos que existiu uma tentativa de mobilização através da comissão, que talvez, numa avaliação posterior, não tenha sido da forma e na intensidade esperada ou desejada por eles. Temos que ver como foi possível que essa comparação fosse feita.

Ao distinguir a direção anterior daquela atual, o professor utiliza-se da idéia de democratização, muito valorizada e com certas características¹⁶, para legitimar as práticas que passaram a ser realizadas pela comissão de currículo. O fato de cada departamento ter eleito um representante na comissão foi visto como uma atitude democrática, assim como a postura resistente de alguns professores foi sentida de forma negativa pelos membros da comissão. Cabe considerarmos que no período de redemocratização do país, os valores conquistados com luta por muitos são valorizados e solicitados.

O que hoje pode ser criticado – tanto a concepção quanto a prática democrática nas instituições educacionais – foi, naquele momento, a forma encontrada pela comissão que parecia legítima e, de certa forma, operou reorganização nas práticas até então realizadas na EEFD. Ao salientarem que a organização departamental foi/é um fator limitador de debates, devemos situá-la, também, nas relações internas de poder. Podemos compreender tal manutenção departamental como luta por espaço. Ou, um esforço/luta pela preservação de um *status* ou espaço mítico de exercício de um suposto poder, diante de ações que, até o momento, não tiveram força suficiente para transformar, o que leva a crer que os mecanismos de legitimidade, que podem ser vistos na estrutura departamental e nas disposições que a sustentam, não foram, até o momento, suficientemente abalados.

Apresentação e discussão dos trabalhos da Comissão em cada um dos departamentos da EEFD, em busca de sugestões quanto ao Novo Currículo da EEFD (1990). (Reformulação do Curso de Educação Física, 1991, p.5)

¹⁵ Na Ata de 15/09/89 o diretor comunica que a comissão de currículo está atrasada, mas que o seminário pedido pelos alunos seria realizado.

¹⁶ Nesta idéia de democracia, se os membros da “comunidade” estão envolvidos no planejamento, considera-se a existência de uma equidade. “Pressupõe negociações entre os diversos grupos que têm [supostamente] o mesmo poder” (POPKEWITZ, 1997, p. 227).

O exposto vai ao encontro daquilo que Bourdieu (1983) aponta em relação ao campo científico, mas que pode ser estendido às relações institucionais. Para ele, trata-se de estratégia de conservação ou ruptura, em que a segunda consistiria num “golpe de força, [...] desviando em proveito próprio o crédito de que se beneficiavam os antigos dominantes, sem conceder-lhes a contrapartida do reconhecimento que lhes oferecem aqueles que aceitam se inserir na continuidade [...]” (p.139).

Nos termos que aqui estamos analisando, vemos que, se os professores se encontram alocados nos departamentos, sendo co-responsáveis por eles, não significa que não percebam as limitações que foram construídas com esta forma de organização. Desconfiamos que, quanto mais “dependentes” dessa racionalidade e das disposições dentro das quais está inserida a EEFD, mais dependentes se tornam as estratégias de manutenção ou de subversão. Duarte (2006), delineando a percepção positiva do poder em Foucault, diz que “qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá somente a partir de dentro das redes de poder, num embate de forças.” (p.111)

Isso não significa dizer que não haja movimentos subversivos da lógica que sustenta essa divisão departamental. É possível que alguns professores, em seu trabalho docente e nos grupos de pesquisa, busquem alternativas à lógica da separação, assim como da eficiência e da produtividade na EF. Mas esse fato não só não invalida a percepção de que tal estrutura seja dificultadora, como sinaliza para o reconhecimento de que a qualquer momento é possível que se crie uma outra forma de organização.

É interessante perceber que os embates em torno do currículo se davam mais de forma individual do que em grupo¹⁷. Havia uma resistência a propostas de mudança em relação às disciplinas, como pode ser observado: “[os professores] *se preocupavam não com a importância da disciplina propriamente dita. Mas com a importância da participação daquela disciplina e de seus professores no currículo.*” Ou, “*a grande maioria não se engaja nesse processo, acha que é de responsabilidade da comissão [...] mas na hora que fica pronto, se a proposta atingir as questões individuais, umbilicais, aí as pessoas começam a se engajar tardiamente.*”

Mesmo que se afirmasse: “*não precisa ficar essa briga de poder, o que é mais importante, a área da pedagogia, da fisiologia, da saúde*”, desconfiamos, pelo conteúdo das

¹⁷ Pareceu-nos que o único grupo a se manifestar mais enfaticamente foi o do Departamento de Lutas. De acordo com os entrevistados eles estavam sempre “lutando” para conquistarem ou manterem certo *status* no currículo, o que se traduzia com a presença de pelo menos uma luta (disciplina) obrigatória.

entrevistas, que não tenha havido uma disputa entre grupos coesos em torno daquela reformulação. Não podemos, no entanto, descartar a possibilidade delas terem ocorrido de forma mais ou menos velada naquele espaço¹⁸.

De acordo com Martins (2001, p.30) “a aprendizagem institucional que ocorre justamente nesses momentos de transição de normas e procedimentos jurídicos a partir da implementação de programas de governo que propõem mudanças, exige um processo de amadurecimento institucional.” Portanto, quando os entrevistados citam as dificuldades encontradas internamente – dependência de outras unidades, resistência dos professores, dificuldade de diálogo – para que a proposta tivesse andamento é, até certo ponto, compreensível, mas não deve ofuscar as tensões que fizeram parte até mesmo daquela aprendizagem durante o período.

Acreditamos que a divisão da unidade em seis departamentos torne a identificação desses grupos menos nítida, não só pelo fato de sua distribuição espacial, mas também pela percepção de que não houve um confronto teórico substantivo entre os vários departamentos em torno do currículo. Mas com um olhar mais detido, a idéia de consenso entre os membros da comissão se desfaz. O que observamos é que todos estavam de acordo em relação ao caráter fundamentalmente educativo da EF e convictos de que era necessário direcionar o currículo nesse sentido. Mas, a concepção de educação, assim como de trabalho docente pareciam divergir.

Mesmo sem observar uma coesão entre os departamentos, nos pareceu que aqueles ligados ao departamento de Arte Corporal acreditavam que a educação ultrapassava a questão de “ensinar a ensinar”, e propunham a experimentação e a criação corporal como forma de superar uma EF baseada em modelos. Um outro grupo defendia questões mais ligadas às metodologias de ensino e a uma compreensão sócio-cultural das práticas corporais, inclusive do esporte. Fica nítida a percepção que tinham as primeiras, de sua desvantagem: *“eles não aceitariam jamais [experimentação e criação] por uma questão política [...] isso constituiria a coluna vertebral do curso. Mas o que a gente tentou fazer...Corporeidade, Dança I, a Psicomotricidade.”*¹⁹ Esses discursos nos levam a pensar que, embora não se perceba a existência de uma coesão ou projeto

¹⁸ Esse é um dos limites desse nosso trabalho. Para apreender esse movimento seria necessário mais tempo ou outra pesquisa.

¹⁹ A Comissão Revisora do Currículo propôs a retirada desta disciplina como obrigatória, alegando que a inclusão de Aprendizagem Motora – vista como “básica ao entendimento da aprendizagem do movimento humano” (Relatório da Comissão Revisora do Currículo da EEFD/UFRJ) – cumpriria os mesmos objetivos. Sugeriu que ela fosse incluída no aprofundamento em EF pré-escolar. O que não ocorreu.

coletivo dentro dos departamentos, a visão do segundo grupo [sociocultural] parece ter tido mais força dentre os que participaram da reformulação curricular.

Se pudemos identificar esses dois grupos, através dos membros da comissão entrevistados neste trabalho, não quer dizer que não existiam outros, e mesmo dentro do mesmo grupo as opiniões divergiam. Por exemplo, dos professores ligados à área esportiva, alguns pareciam se preocupar com uma formação pedagógica e com um olhar das ciências humanas e sociais para a EF, outros estiveram atentos em manter as cargas horárias, o conteúdo de suas disciplinas e a metodologia de trabalho da mesma maneira que antes. Esta situação sinaliza que, embora relacionadas às políticas públicas, as relações de poder construídas na EEFD não se resumem a elas, do mesmo modo que denotam formas de comportamento e ação particulares em estreita ligação com a constituição histórica da EF, com os padrões²⁰ de ação institucional e com aquele contexto de demanda por aperfeiçoamento docente e por ocupação de espaço no mercado de trabalho.

A fala a seguir é ilustrativa: *“quando as pessoas vinham, elas vinham armadas, não vinham no sentido de ‘vamos participar, discutir’...elas vinham armadas para defenderem a sua posição”*. Tudo leva a crer que esta posição é aquela de proprietário de tal disciplina, de determinada carga horária e de sua posição no currículo – se obrigatória ou optativa, por exemplo. É inegável que ao serem solicitadas para uma discussão, que em princípio lhes parece ameaçadora, a omissão ou o confronto individualista podem ser posturas comuns e não raro ocorre com todos nós em alguma medida.

Tal postura pode ser compreendida mais como um esforço pela manutenção de uma situação confortável ou favorável, do que como disputa teórica ou epistemológica pela definição do currículo. Sugere também que esse grupo sabia ou imaginava que nada ou quase nada poderia deslocá-lo de seu “posto” de trabalho. Isso aponta para as implicações éticas presentes nas relações estabelecidas entre o Estado e o funcionalismo público naquele período e nos dias atuais: *“aqui as coisas são muito soltas né [...] cada professor tem o seu modo de ser e faz o que quer, e ninguém se mete. Ai de alguém que queira se meter! [...] se você pega a ementa de uma disciplina, com um professor é uma; com outro professor, é outra. A avaliação são as coisas mais doidas!”*

²⁰ Estamos falando de padrões construídos e que podem ser ou não modificados.

Portanto, aquelas medidas de regulação e controle desenvolvidas internamente e entre a EEFD e a SR-5, por exemplo, não devem ser vistas tão somente de forma negativa, ou como exercício de poder sobre aquelas pessoas. Ao mesmo tempo em que esse discurso era parte do discurso oficial, portanto carregado de certa legitimidade, havia uma percepção dos “excessos” cometidos por alguns. Em Ata de 15 de setembro de 1989 uma professora, em tom irônico, declarou que “existem alguns professores que estão tirando férias e não comunicam, sendo que mais tarde eles voltam a tirar as mesmas férias.”

Um outro ponto importante considerado pelos entrevistados e marcante naquele período foi o processo de qualificação docente – especialização, mestrado e doutorado. Na medida em que as políticas públicas, em relação às demandas sociais, econômicas e culturais, criavam novas estratégias de admissão e manutenção do corpo docente, novas formas de hierarquia dentro da EEFD foram se desenvolvendo, de modo que é possível perceber inclusive uma desvalorização do professor auxiliar²¹ em relação aos mestres e doutores. Isso significa um *status* diferenciado para o professor mestre e/ou doutor, e, conseqüentemente, ao departamento ao qual ele pertence.

Vejamos que a história da EF demonstra desde cedo conflitos que, em outras bases e com outras características, permanecem ainda hoje em sua organização. Melo (1996, p.21) lembra que “desde os primórdios da Educação Física no Brasil, *teoria e prática* (grifos do autor) ficaram sob responsabilidades distintas”. A primeira vinculada a um conhecimento “científico” e a segunda, à aplicação e experiência.

Arriscamo-nos a dizer que a história da formação civil em Educação Física (EF), em nível universitário, se confunde, inicialmente, com a da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD, hoje EEFD) da antiga Universidade do Brasil (hoje UFRJ). Sua criação, como primeira escola civil ligada a uma Universidade, significou dois movimentos simultâneos e interdependentes, que vamos nomear aqui de “político” e “epistemológico”: o primeiro se caracterizou pela ligação direta da instituição com o projeto político do Estado Novo, e o segundo tem a ver com o desenvolvimento da EF como disciplina acadêmica. De acordo com Melo (1996),

²¹ Tudo indica que os professores colaboradores de que falou o entrevistado citado anteriormente, tenham passado a ser auxiliares ou assistentes, já que existiam três categorias de professores na instituição à época: adjuntos, assistentes e auxiliares.

A EsEFEx²² sempre era considerada a célula *mater*, a origem da ENEFD. Não só dirigindo a Escola desde a fundação até 1948, mas também cedendo grande parte do corpo docente, além de determinar sua estrutura inicial, a ENEFD deu seus primeiros passos sob os auspícios e égide dos militares. Era marcante, dessa forma, a estrutura militar da Escola nesses primeiros momentos. (p.51)

A criação, em 1937, da Divisão de Educação Física (DEF²³) do Ministério da Educação e da Saúde foi, segundo aquele autor, o passo definitivo para a fundação de uma *Escola Nacional*. Num contexto de desenvolvimento e legitimação de um Estado brasileiro com determinadas características, realçadas por um discurso moralizador e medicalizante, a entrada da EF para o local privilegiado de produção científica – a Universidade – foi um marco fundamental para consolidação de um campo²⁴ relativamente autônomo de conhecimentos no país. Até então os professores de EF eram ex-praticantes, migrantes e principalmente militares.

A aliança entre médicos e militares na ENEFD, em torno daquele projeto político, foi sendo sobrepajada pelos primeiros, devido a sua força como grupo representante da “ciência” dentro daquele espaço, assim como pelo enfraquecimento do Estado Novo. Nesse sentido, cria-se uma tensão, na ENEFD, entre teóricos e práticos. Tensão esta que não se limita à instituição, mas que permeia o currículo e a formação. Isso significa que, embora possamos distinguir as dimensões política e epistemológica, reconhecemos que qualquer ação, em termos de educação, implica na exposição das duas dimensões ao mesmo tempo, mesmo que não nos demos conta disso.

Foi em meio à “crise” interna (diluição do prestígio médico e a mobilização dos professores de EF e estudantes, que passam a reivindicar para si a gestão das questões ligadas à instituição), e externa (a transferência da capital do país do Rio de Janeiro para Brasília, além do contexto de agitação e insatisfação sociais), que aquele currículo/conhecimento até então difundido pelo país através da ação central da ENEFD/UFRJ, passa por uma reconfiguração a partir de fins da década de 60.

²² Escola de Educação Física do Exército.

²³ “[...] primeiro órgão especializado governamental no nível administrativo federal, [...] responsável por sistematizar e regulamentar dali para frente todo o processo de formação profissional, bem como contribuir para a excelência dessa formação.” (MELO, 1996, p. 32)

²⁴ Estamos nos referindo à noção de campo cara a Bourdieu, em que estão em relação grupos de pessoas disputando a legitimação de conhecimentos e ao mesmo tempo (re)produzindo formas de representação e práticas em torno de uma disciplina acadêmica.

No bojo da reforma universitária de 1968, tivemos a reformulação curricular do curso de EF de 1969, em que fica muito clara a influência da então diretora da EEFD, Maria Lenk²⁵. Em sua proposta²⁶ de reforma curricular ela se valeu da combinação de dois critérios para indicação das matérias que deveriam compor o currículo mínimo: redução das matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário; destaque para matérias de formação educacional, incluindo didática geral e da EF; filosofia, história e sociologia da EF e dos Desportos, “todas conceituadas como tais, indispensáveis ao Professor de Educação Física.” (Parecer 894/69, p.155).

A própria nomeação de Maria Lenk à direção pode ser um indicador da modificação operada naquele espaço, e parece ter “inaugurado” outros rumos para a EEFD, ao mesmo tempo em que se percebem mudanças no campo da EF. Talvez seja possível identificar aqui o germe do debate epistemológico que começa a ser travado entre aqueles que defendem uma base “científica” clássica para a EF, e os que defendem uma “pedagógica” (além de outras possíveis vertentes). Pode indicar também o desenvolvimento e atuação de novos/outros sujeitos e conhecimentos nas disputas travadas no campo.

O currículo expressava uma preocupação mais acentuada com o “ensino”²⁷ em torno, principalmente, de um tema/prática social que veio a quase se confundir com a EF – o Esporte. Não estamos afirmando que se deixou de realizar pesquisas científicas na EEFD ou que o ensino nunca tenha antes existido. Mas sim, que houve, se não uma inversão, um rearranjo de forças naquele espaço, ratificando a idéia de Bourdieu (1983) de que as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem.

Quatro dos cinco entrevistados neste trabalho se formaram na instituição nos anos em que aquele currículo vigorou. Segundo suas falas, quando foram alunos, as aulas eram predominantemente práticas, ou no sentido de “aprender a fazer”. “*Na minha época, saíam os*

²⁵ “Professora de Natação e ex-campeã mundial brasileira.” (idem, p.153) Representou o Brasil durante toda sua vida, tornando-se um ícone do esporte brasileiro. Foi a primeira mulher latino-americana a competir nos Jogos Olímpicos, em 1932, em Los Angeles; quebrou dois recordes mundiais individuais (200 e 400m nado de peito). Desde então não parou de nadar, tendo conquistado vários títulos na categoria *máster* e faleceu de parada cardiorrespiratória, logo após nadar seus 1.500m diários no Clube de Regatas do Flamengo, em 2007.

²⁶ A composição da proposta de currículo mínimo resultou de um encontro no antigo Estado da Guanabara, dirigido por Maria Lenk, e outro encontro em São Paulo. Pode-se ver claramente a força das propostas do primeiro Estado na configuração final. O que pode ser percebido tanto no conteúdo do currículo quanto no “tom” valorativo deste encontro em relação ao de São Paulo. (Parecer. Nº. 894/69)

²⁷ O Parecer n. 672/69 fixou as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas.

profissionais, eles eram atletas [...] você era avaliado pela performance e não pelo conteúdo de aprendizagem. Era performance e regra do esporte.”²⁸

O que aquele currículo dos anos 70 sugeria é que as disciplinas das ciências humanas e sociais estariam voltadas para a EF, dentro de uma tendência pedagógico-desportiva, embora em boa medida tenha se restringido ao ensino técnico voltado para a execução/reprodução, como podemos perceber pelos depoimentos colhidos. Isso não significa dizer que as disciplinas de caráter biomédico foram extintas ou que todos os professores trabalhavam da mesma maneira, mas que a presença de tais disciplinas e seus representantes, significaram uma tentativa de maior aproximação entre educação e esporte, diferentemente da associação/aproximação construída anteriormente entre educação e saúde. Mesmo que no primeiro caso a questão da saúde estivesse subentendida, e, no segundo caso, que o esporte tenha sido um tema/prática presente.

De acordo com Prudente:

Nessa época [anos 70], além do número de escolas de educação física ampliar-se significativamente, instalou-se laboratórios de fisiologia do esforço e desenvolvimento motor, na maioria delas, consolidando-se a construção de uma educação física com bases físico-biológicas, legitimadas com base nos esportes. (2007, p.4)

Parece então ter ocorrido um duplo movimento em relação àquele currículo a vigorar nos anos 80: a tentativa de aproximação com a Educação, coincidindo com o fortalecimento/desenvolvimento desse campo, e a legislação da época, e; uma (re) significação das práticas corporais juntamente ao crescimento, nos anos 70, de espaços de atividades físicas e esportivas não-formais, num concomitante movimento de massificação daquelas práticas. Todo um aparato de conhecimentos, serviços e produtos em torno das mesmas foi sendo desenvolvido ao mesmo tempo em que se buscou uma aproximação com a área da educação.²⁹ (PRUDENTE, 2007)

²⁸ Como ex-aluna do curso em fins dos anos 90 percebi que muitos dos professores ainda mantém esse tipo de ensino sem nenhuma preocupação nem com métodos de ensino da EF nem com outras questões ligadas ao esporte, como sua história e/ou inserção social.

²⁹ A partir dos anos 70 a relação entre saúde e EF, tão cara durante seus primeiros anos, passou a conviver com uma EF voltada para a valorização do sujeito racional, consciente, requeridos pelo discursos da “educação”, como veremos. Do mesmo modo o corpo em suas dimensões ética e estética só passou a ser objeto de debates mais intensos a partir dos anos 90, juntamente com uma política de saúde altamente individualizante.

O esporte foi o tema principal a congregar as preocupações da EF antes da reforma de 1987, configurando-se como interesse dos professores da instituição. É sob as condições antes citadas que devemos compreender a criação de tantos departamentos, assim como sua continuidade como forma de organização que se mantém na atualidade. Quando se diz que eles são *feudos* pode se estar sinalizando que as práticas e a organização curricular em disciplinas – ou os mecanismos de racionalização ditados pela reforma de 68, e a resolução 69/69 – possibilitaram um rearranjo em que, alocadas em departamentos, elas (as disciplinas) são revestidas de um suposto poder, passando a ser vistas como um “bem” pessoal. Este fato pode ter facilitado um processo de naturalização do currículo e das disciplinas, que tem consequências no envolvimento em debates e na ideia de que essa discussão é para especialistas.

A opção pelo esporte como tema principal da formação nos anos 70 – e a criação de tantos departamentos – pode ser entendida, então, não como um desejo ou avaliação puramente racional das chances objetivas de lucro social, mas uma opção que não se distancia das condições de possibilidade dessa escolha: o fenômeno esportivo veio se tornando uma das práticas sociais mais importantes desde o início do século XX, sendo reconceptualizado num contexto social em que as concepções de educação, saúde e corpo passam a requerer/construir outras práticas e outros sentidos; um cenário institucional ocupado por docentes ligados ao Esporte; intervenção do MEC e das políticas públicas, no sentido de sua massificação através de incentivos à pós-graduação no exterior e no Brasil, convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras e incentivos à criação de laboratórios de fisiologia nas universidades. (MENDES, *apud* BRATCH, 1999).

Estamos nos referindo ao período anterior, uma vez que os entrevistados associam sua formação ao esporte e a atuação docente à prática meramente técnica para sinalizarem o deslocamento ocorrido com a mudança curricular aqui analisada. Percebemos que, no contexto da reestruturação dos cursos superiores de EF, através do parecer 215/87 se busca uma ressignificação do binômio Desporto/EF, de modo que aquele tema continuou no centro da prática profissional e da formação, aglutinando funções educativas, de rendimento, e, de forma menos explícita, de saúde, abrangendo três manifestações: EF e desporto escolar; EF e desporto não-escolar; e, EF e desporto de alto rendimento “nos termos do Relatório Conclusivo da Comissão que propôs o estabelecimento de uma nova política para o desporto brasileiro.” (citado pelo Parecer 215/87, p.165)

A partir de fins dos anos 70 os pressupostos teóricos e a prática docente em torno do esporte passam a conviver com outras concepções de EF em que diversas disciplinas e áreas consideradas importantes para a formação sinalizam para uma multiplicidade de interesses e perspectivas de formação na EEFD. As tensões podem ser identificadas pela presença de diferentes grupos tanto no Parecer 215/87³⁰ quanto nas entrevistas, como vimos.

Portanto, quando os entrevistados falam em “estrutura”, não devemos nos restringir à olhá-la da perspectiva física, mas sim como formas de compreensão, organização e ação construídas no solo tenso das relações sociais que se interpelam, criando possibilidades e limitações das/nas próprias ações. Podemos dizer que o currículo da formação se complexificou, e seu caráter de carreira multidisciplinar torna essas disputas ainda mais acirradas, envolvendo lutas por significados, *status* e financiamentos³¹. Portanto, são vários fatores, interrelacionados, que caracterizam a “estrutura” – nada fixa – que dá forma às relações e ações na configuração do currículo na EEFD.

Além disso, pareceu-nos que a reformulação curricular foi considerada mais um trabalho como outro qualquer a ser cumprido pela unidade. Durante os quatro anos em que a comissão desenvolveu o trabalho, poucas foram as referências a ele nas reuniões da Congregação, além do fato de que alguns professores pareciam interessados em vários outros assuntos como progressão, viagem com equipes esportivas e outros.

A fala “*eu acho que já morreu e não se sabe, entendeu?*”³², em relação ao sistema departamental³³ da EEFD, é sintomática de sua fragilidade para responder às demandas por um trabalho coletivo consistente na unidade, na ótica dos entrevistados. “*O que falta aqui é uma discussão do corpo docente como um todo. As discussões acontecem em departamento [...] e nunca a gente tem essa visão do todo. Eu acho que essa reforma departamental precisa acontecer.*”

Diante dessa fala, é possível olhar a manutenção dos departamentos como uma das estratégias de “governo” que encontra dificuldades de ser rompida internamente, mesmo com todas as discussões em torno da flexibilização, da interdisciplinaridade, descentralização e

³⁰ Embora existisse uma preocupação generalizada com o mercado de trabalho, é possível perceber a presença de representantes do esporte, intelectuais ligados à educação e aqueles da área da saúde e *fitness*.

³¹ Quelhas (1995) lembra que durante a gestão de Geisel e do ministro da educação Ney Braga, o desempenho atlético passou a ser referência para a concessão de bolsas de estudo em todos os níveis de ensino.

³² Bom lembrar que desde 1996, com a Lei. 9.394, não há mais exigência legal para manutenção dos departamentos.

³³ Entendido como unidade de ensino e pesquisa.

autonomia. Nem do ponto de vista da retórica de transformação social – muito em voga naquele período – nem do discurso da globalização e das discussões mais acirradas em torno da flexibilização dos muros disciplinares, tal arranjo se sustentaria. Enquanto não se decide o que fazer com o “cadáver”, ele continua assombrando. Mas, dificilmente poderíamos nos esquivar de uma indagação. A extinção dos departamentos ou mesmo sua reforma possibilitaria aquilo que supostamente ele impede, ou seja, o diálogo? Não temos resposta definitiva, mas a pergunta será problematizada em alguns momentos do texto.

2.2 Identidade e Resistência

A questão da identidade é hoje muito discutida, principalmente em virtude da compreensão mais acentuada de que as formas atuais de organização social, que alguns chamam de modernidade tardia ou pós-modernidade, levaram a um deslocamento da noção moderna de um sujeito unificado e estável para a noção de um sujeito em constante reorganização. Diante da possibilidade de atribuir a tal conceito noções de determinação subjetivista ou seu oposto, objetivista, optamos por considerar a análise da constituição identitária como relacional, visto que a auto-identidade³⁴, no que tange ao tema deste estudo, tem relação estreita com o espaço social da EEFD, com as políticas públicas da área, com o campo de conhecimento da EF e com os movimentos da sociedade em geral.

Portanto, este núcleo enseja uma aproximação entre as práticas, discursos e conhecimentos que permeiam a formação em EF na EEFD, em que a atuação e identidade docente é central. Quando os entrevistados falam de identidade, mesmo que indiretamente³⁵, estão se referindo àquilo que confere ao curso sua identificação, que transpassa todo o currículo e as relações entre alunos e professores. Ao relatar, “*em algum momento a gente perdeu uma identidade. Então o trabalho de grupo é muito difícil. Essas dicotomias que existem né... o pessoal da pedagogia no embate com o pessoal que é da área mais da fisiologia, da saúde...*”, para justificar a dificuldade de engajamento dos professores nas discussões da reforma curricular do curso, está se referindo às relações de poder que se mostram expostas na construção identitária.

³⁴ Aquilo que permite a alguém se definir ou se caracterizar como sujeito individual e social.

³⁵ Mesmo que somente um entrevistado tenha se referido claramente a uma “perda de identidade”, todos eles de alguma forma tocaram nessa questão.

Reconhecemos, portanto, que a noção de confiança, em que a identidade se apóia, é construída durante a vida e em torno das práticas e discursos dos/nos espaços sociais. Como bem lembrou Giddens (2002, p.9) “A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu.”

Hall (2003) demonstra que a noção de identidade, amplamente debatida nas Ciências Sociais, tem a ver com as concepções de sujeito desenvolvidas historicamente a partir da “modernidade”. Ele cita três dessas concepções: o sujeito do Iluminismo, que supunha a existência de um núcleo interior, um indivíduo centrado, dotado das capacidades da razão, consciência e ação; o sujeito sociológico em que tal núcleo interior não é autônomo, mas se forma na interação com outros e na cultura, e; o sujeito pós-moderno que não teria uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Embora estejamos tratando de um período recente é interessante perceber as nuances dessas concepções, pois nos parece que não há uma superação ou ruptura completa entre elas, mas mudanças na forma de conceber o indivíduo e o social que encontra ressonância nos rearranjos curriculares. Quando se diz que houve uma “perda de identidade”, sinaliza-se que existia outra, e sugere que esta tenha passado por uma crise.

Podemos situar esta noção de identidade perdida próxima da “concepção sociológica clássica” de identidade, nos termos de Hall (2003). Nesta, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior através da cultura – aqui no caso através da prática docente construída em torno do esporte e dos métodos de atividade física e seu valor social – já que há uma projeção dessas identidades culturais e internalização de seus sentidos e valores como parte da pessoa, o que “[...] contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.” (id. 2003, p.12) Estamos tratando, portanto, de uma identidade que transpassa a instituição e seus sujeitos, construindo essa cultura particular na EEFD.

Parece-nos que a crise dessa noção e a reivindicação por outra(s) identidade(s) na EF, no final dos anos 80, tem relação com o processo de descentração que as mudanças nos/dos espaços sociais fomentaram nos últimos anos e que tem sinais mais nítidos naquela década. O autor antes citado, Hall (*op. Cit.*), ao discutir a identidade cultural na pós-modernidade, lembra que “um tipo

diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (id. 2003, p.9), e fragmentando a idéia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Essas mudanças podem ser observadas não só pela (re)construção da idéia de profissionalização/especialização fomentada pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação, mas também pela presença de diversos grupos que forçaram um equacionamento nas relações de poder, de modo que as bases sob as quais a confiança de um grupo foi construída se viu abalada. Lima (1999, p.117) argumenta que a tal crise de identidade tem relação com o questionamento sobre a função sócio-política da EF, e que veio assumindo, no início dos anos 90 “...novos contornos em termos de uma crise epistemológica.”

O Relatório que antecede o Parecer 215/87 supõe que os cursos de EF espalhados pelo Brasil até então não compreendia a EF como um “campo de conhecimento específico”. Esse fato não só denuncia a pluralidade epistemológica marcante no desenvolvimento dessa área, como sinaliza para um possível projeto de transformação da EF em “ciência”. No entanto, Lima (op.cit), ao analisar as pretensões à cientificidade do campo da EF nos 90, flagra não só seu caráter político, tendo em vista o desejo de muitos em possuir o mesmo prestígio em relação àqueles ligados às áreas tradicionalmente constituídas. Mas também as impossibilidades de tal intento, tendo como base as proposições de alguns autores que ele divide em duas correntes ou vertentes: a científica e a pedagógica.

Além disso, desconfiamos que a questão da identidade não se resuma a uma suposta solução epistemológica. Até porque, mesmo que a EF viesse a se constituir numa nova ciência, não conseguiria conter o processo de fragmentação disciplinar nem o movimento das especializações.

A reivindicação por mais espaço das áreas de conhecimento que vieram a ser requeridas para a formação e para a constituição da área, proporcionou um movimento ambíguo: ao mesmo tempo em que se busca estabelecer problemas ligados ao campo (com todas as tensões), em direção à constituição de uma área mais fortalecida, a diversidade de influências talvez tenha exposto a impossibilidade de se constituir **uma**, determinada e única, identidade no campo e, acrescentamos, na formação em EF.

Interessante perceber que, mesmo que se situe a identificação da formação com uma “cultura esportiva” e “técnica” tal não poderia se dar tão somente por simples lealdade, união e identificação simbólica. Mas também e, fundamentalmente, pela força/poder de que gozava tal

cultura e seus representantes naquele período. O que não significa que outros grupos não estivessem ali presentes³⁶. A Dança, por exemplo, parece ter construído para si um espaço bastante significativo, embora não hegemônico, na EEFD, através do trabalho de Helenita Sá Earp, tendo sido criado um departamento específico para a dança, o Departamento de Arte Corporal, além do aprofundamento em dança a partir da Reforma curricular aqui analisada. No entanto percebe-se que as pessoas envolvidas com a Dança e que eram lotadas naquele departamento desenvolveram seu próprio curso de formação em 1994 – o Bacharelado em Dança.

Essa circunstância ratifica a conquista de certo prestígio acadêmico, ao mesmo tempo em que sela um distanciamento com a EF, além da declarada dificuldade de diálogo entre as duas áreas, embora a disciplina Dança tenha se mantido no currículo da EF. Como foi dito antes, o desejo de que a EF não fosse baseada na simples reprodução de modelos foi sobrepujado por grupos já estabelecidos e com outras perspectivas³⁷. É possível que aquela concepção³⁸ dos professores do departamento de Arte Corporal tenha sido muito pouco compreendida, além de não ter sido aceita pelos colegas³⁹, e possivelmente sua atuação se dado à margem⁴⁰.

É interessante perceber como o diálogo desenvolvido pela comissão de currículo da EEFD não significa uma igualdade nas condições de participação no mesmo. Como disse Moreira (2006, p.20) “...há vozes que acabam por se fazer ouvir com mais facilidade, frequência e intensidade.” Em uma das falas isso fica claro quando um entrevistado faz alusão à característica visionária de alguns membros da comissão, num claro movimento de oposição àquilo que para ele deveria prevalecer no currículo, na formação – o pragmático⁴¹.

No entanto, nas circunstâncias em que os mecanismos de produção e difusão dos conhecimentos relacionados à EF se multiplicam, num contexto geral de diversa significação e representação cultural, as práticas anteriores ancoradas tão fortemente numa abordagem meramente técnica dos esportes e da ginástica tornam-se questionáveis. Teria ocorrido um

³⁶ Na década de 80 muitos professores da instituição eram ex-alunos ou convidados que se destacavam em alguma modalidade esportiva.

³⁷ Relacionadas às técnicas ou didática de aula e aquela ligada à saúde, por exemplo.

³⁸ A idéia de que a EF deveria primar pela criação e não a repetição mecânica de modelos de movimento.

³⁹ Em trabalho de Dissertação Pereira (2006) lembra que desde a década de 30, a dança – até 1941 esteve atrelada à Ginástica Rítmica, e em 1942 se torna disciplina autônoma - através do trabalho de Helenita na ENEFD encontra obstáculos, entre eles a dificuldade de compreensão pelos seus pares.

⁴⁰ “A dança, ao se questionar enquanto campo artístico, interrogando sobre o modo próprio de compreensão do corpo numa determinada época, carrega consigo a contestação dos regimes de verdade centrados em modelos de práticas corporais.” (PEREIRA, 2006, p.24)

⁴¹ No sentido mais usual e não filosófico.

deslocamento do centro organizador das práticas, deixando assim uma sensação de perda daquela identidade construída.

Estamos tratando da emergência dos fatores que possibilitaram o questionamento da concepção e prática na formação, não como resultado finalista de uma evolução histórica, que fique claro. Mas sim, como um momento no processo de confrontação de forças que visam o controle. E, nunca é demais repetir, a emergência não se dá a partir de um centro ou de algo que a impulsiona, mas por meio de relações de poder que, no limite, manifesta-se como uma potência⁴². Por exemplo, se olharmos a constituição histórica das idéias e práticas pedagógicas, veremos que muitas das idéias defendidas na reforma curricular (formação integral, autonomia, criticidade) estiveram presentes, das mais diferentes formas em vários momentos. No entanto, um conjunto de acontecimentos fez com que, nos anos 80, algumas delas, e seus representantes, ganhassem mais espaço no jogo de forças.

Portanto, ao identificarem (os entrevistados) resistências de alguns docentes, como por exemplo: “...à medida que a gente avançava e determinava as áreas e disciplinas, a gente enviava aos departamentos e pedia a cada professor responsável pela disciplina que fizesse o seu programa. Eles não retornavam,” tanto em relação à participação no processo de reforma quanto nas mudanças requeridas pelo novo currículo, pensamos que tal atitude não deva ser compreendida tão somente como “implicância”, “incapacidade” ou “má vontade”, nem como um simples reflexo da rigidez das estruturas organizacionais, mas como uma rede complexa de relações, na qual é necessário considerar os fatores intervenientes em que está inserido o processo de construção identitária. Processo este visto como formas de subjetivação que se dão socialmente, na constituição das relações institucionais, assim como pelas características individuais, que podem se modificar em diferentes contextos e situações⁴³.

A afirmação de que “as pessoas tinham muita resistência de fazer mudanças no currículo” denota uma generalização que, *a priori*, nos impede de ver as possibilidades histórico-culturais de aparecimento e delimitação desse discurso, obscurecendo a função que ele desempenha. Ou seja, não só a mudança era algo valorizado num contexto de abertura política, como a identificação da postura de resistência funciona como uma distinção entre uma suposta vanguarda e aqueles conservadores.

⁴² Ou propriedade de produzir alguma coisa. Um conceito Nietzscheano.

⁴³ MOREIRA e PACHECO (2006) sugerem uma apropriação, por parte dos estudiosos de currículo e educação, de teorias psicanalíticas para compreender melhor os processos inconscientes implicados no diálogo.

É importante salientar que aquela resistência por parte dos professores, de que falam os entrevistados, comporta dois momentos que se relacionam: um que, ligado à idéia de que uma mudança era imprescindível e necessária⁴⁴, reconhece que o próprio processo de mobilização na EEFD para a construção do novo currículo sofreu resistências, “*então havia uma luta muito grande dentro dos departamentos, entre os departamentos e com a comissão*”. No outro momento, dizem que os pressupostos teóricos⁴⁵ presentes na Reformulação não vinham sendo seguidos como base para atuação docente de muitos professores.

Se pensássemos na existência de um poder vertical e centralizado veríamos essa resistência de maneira negativa e estaríamos nos contradizendo totalmente. Na perspectiva que estamos olhando ela é parte constitutiva daquela relação, já que se dá numa rede, já que não existe lugar de onde extrair a “grande recusa”, porque as relações são geradas dentro da própria rede, “nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos; passa por eles” (FOUCAULT, 1992, p.183, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.172).

Nesse sentido, a resistência ao poder não é a antítese dele, não é o outro do poder mas é o outro numa relação de poder. Isso modifica a compreensão corrente da lógica dos contrários e nos coloca diante da impossibilidade da neutralidade e nos situa a todos, e nossas ações, como ações políticas, ampliando ao mesmo tempo esse conceito.

Alguns deles sugerem que os professores mais “antigos” teriam maior resistência tanto para a participação quanto para as modificações na prática docente. Ou que o comportamento resistente tenha se devido a uma construção histórica do “*...modo de se fazer na Educação Física...*” que estaria ligado à inexistência de pesquisa. “*Quando você não tem pesquisa, você tem dificuldade de mudança [...] havia uma tradição da não-mudança, da não-participação.*” Temos aqui alguns elementos interessantes que se interrelacionam. Um diz respeito à associação direta entre os termos antigo e conservador, já que atribuem a esse grupo o comportamento resistente em relação ao novo; outro que diz respeito à idéia de que a pesquisa em si é capaz de modificar a postura resistente/conservadora em direção a uma maior abertura, maior diálogo, e; a suposição

⁴⁴ Parece não ter havido uma discussão sobre o caráter e as implicações da mudança proposta em relação à instituição, mas sim em relação às propostas, experiências e “esclarecimentos”.

⁴⁵ Veremos mais adiante que se trata de uma matriz educativa.

de que a tradição da *não-mudança* e *não-participação* tenham influenciado aquele comportamento.

A associação entre mudança e novo pode ser encontrada nos diferentes projetos de modernização, inclusive nos dispositivos curriculares, e constitui seu discurso legitimador. É preciso perceber que os comportamentos de pessoas e grupos, num determinado espaço social, tem relações mais complexas, ou corre-se o risco de generalização e simplificação. Olhando mais de perto, percebe-se que tal atitude resistente não era, nem é prioridade dos antigos, assim como não tem, por si só, valor negativo, nem um único determinante. Um entrevistado lembra ter ocorrido o mesmo comportamento durante a última reformulação curricular, nos anos 2000.

Além disso, vários professores que tinham entrado na instituição como auxiliares, em fins dos anos 80 “...*estavam terminando seu mestrado ou haviam terminado, ou estavam começando...então esse currículo surgiu num momento muito rico nesse sentido, em que as pessoas estavam se renovando a partir de uma nova vivência...*” A pesquisa sempre fez parte daquela instituição⁴⁶, e veio a tomar outras formas a partir de fins dos 70, fazendo parte da realidade de muitos docentes na EEFD⁴⁷, inclusive com abertura do curso de mestrado em 1980. E as resistências continuam. E isso porque são parte das relações de poder.

Quanto à cultura da não-participação, da não-mudança vemos que também deve ser relativizado, embora reconheçamos o caráter problemático da democracia, especialmente na América Latina, e no Brasil pós-regime militar. O discurso da mudança e os movimentos nessa direção, à época, precisam ser compreendidos como emergências e como projeto partilhado, mesmo com diferentes intenções e interesses, entre o Estado e a sociedade civil. Parece claro, hoje, que a mudança não é, necessariamente positiva, mas naquele contexto ela parecia ter esse caráter, em função da experiência do período anterior, muito embora não possamos negar que ela é utilizada todas as vezes que se pretende uma modificação, e não raro associada à idéia de evolução, melhorias e inovação.

Não estamos sugerindo que em algum momento e em determinadas condições teríamos um consenso na formação do professor na EEFD ou mesmo uma identidade única. Pelo contrário,

⁴⁶ Na dissertação de Melo (2006) temos essa confirmação, embora muitos dos trabalhos eram realizados por médicos ou os chamados teóricos.

⁴⁷ Um dos entrevistados, em conversa informal, disse-me que estavam tentando realizar um evento na Escola em que os professores apresentassem seus trabalhos de pesquisa, projetos de extensão, grupos de pesquisa, enfim, suas atividades acadêmicas extra-aula. Disse que ficou surpreso com a quantidade de trabalho que os docentes realizavam, mas que no contexto da instituição ficam dispersos. Lamentava o fato de não terem conseguido financiamento para o evento.

seja qual for a forma que se apresenta um espaço social, ele sempre é envolvido por tensões em torno dos sentidos e, ao mesmo tempo, ao governo de si e dos outros.

Dizer que a resistência é uma ação implicada nas relações de poder não é suficiente. Uma combinação de condições – que revelam lutas – estiveram relacionadas a tal comportamento, como vimos discutindo: hierarquização, historicamente construída e reinventada, tanto em relação aos conhecimentos e prática docente, quanto nos/dos processos decisórios, necessidade de auto-formação, incentivada inclusive pelas políticas públicas em educação, assim como falta de identificação com os debates e propostas ocorridos, ou mesmo rigidez, ceticismo, apatia, conservadorismo, relacionados aos processos anteriores, além dos inconscientes.

Antes que vejam nesse último parágrafo algo de muito relativista ou muito estruturalista, lembramos que tais condições são vistas como “causas imanentes⁴⁸” e não, de uma vez por todas, determinantes. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito é capaz de atualizá-la, integrá-la e diferenciá-la. Nesse caso, a resistência pode ter gerado esses três efeitos em suas causas.

De acordo com Martins (2001):

Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor da ação. (p.14)

No entanto, o desejo, a necessidade de participação, assim como a ideia e as condições da participação são problemáticas. Não é raro encontrarmos pessoas que tenham dificuldade de expressar suas opiniões e se envolver em empreendimentos coletivos, principalmente em áreas historicamente relegadas à política pública⁴⁹, como a educação. Mas, como podemos perceber, vivemos uma relação conflituosa entre normalização/normatização e liberdade/autonomia. A dificuldade da participação denuncia, também, a distância que vai se construindo entre os especialistas da educação/EF e a prática docente na graduação, como parte do acirramento de um individualismo que vem sendo consolidado dentro das universidades sob a forma de maior especialização nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Portanto, “mexer” no currículo pode significar uma perda, mas também, um ganho. Ou, as relações de poder que constituíam aquela identidade hegemônica, são expostas no momento em

⁴⁸ Uma expressão foucaultiana. (*apud* Veiga-Neto, 1996).

⁴⁹ A passividade pode ser inclusive um comportamento resultante da delegação sistemática de poderes.

que a proposta é colocada pela comissão, já que insinua um rearranjo nas configurações presentes. A formação de “guetos” na Escola, além da apropriação da disciplina por parte do professor que a ministra demonstram formas organizacionais e individuais de relações, já que “é no sujeito, então, que a racionalização e subjetivação se articulam e se contrabalançam.” (PICOLOTTO, 2007, p.162).

A resistência pode ser vista como um processo complexo de proteção contra ameaças de desequilíbrio daquela identidade [do professor como técnico] de que falava o entrevistado anteriormente. Houve, naquele processo e por meio dele, um descentramento daquela que, supostamente, se imaginava estar conformada às necessidades sociais e culturais tidas como estabelecidas. Desse modo,

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*. (HALL, 2003, p.21)

Poderíamos dizer que esse momento de reforma significou o deslocamento de uma identidade “sociológica clássica”, construída na EEFD, para a noção de um sujeito “pós-moderno”, com todas as implicações e limites que tal inferência possa comportar. Não que ela tenha somente sofrido os efeitos das mudanças sociais, econômicas, políticas, mas que também veio produzindo esse sujeito. Por exemplo, ao mesmo tempo em que se buscou uma “unidade” nacional na formação – através da definição de referenciais para caracterização do perfil pretendido – foi ressaltado e valorizado o caráter multidisciplinar da EF (Parecer 215/87), assim como as adequações, de cada instituição às particularidades regionais.

Tais mudanças têm relação com deslocamentos mais amplos operados na modernidade. Hall (2003) nos ajuda a compreendê-los quando assinala alguns “avanços” no pensamento moderno que contribuíram para o que ele chamou de “descentramento final do sujeito cartesiano”: o marxismo, que situou historicamente o sujeito como alguém capaz de agir em condições históricas e culturais, desviando-o de qualquer agência individual “essencialista”; a “descoberta” do inconsciente, por Freud que, deslocou o sujeito da “razão” e pôs a questão do subconsciente e da incompletude da identidade; a lingüística com o argumento de que por mais que nos esforcemos não podemos fixar de uma vez por todas “o significado de uma forma final,

incluindo o significado de sua identidade.” (id., p.41); o “poder disciplinar” identificado nos trabalhos de Foucault como técnicas de controle que individualizam cada vez mais o sujeito, envolvendo intensamente seu corpo, e; o impacto do feminismo como movimento social e crítica teórica que questionou o primado patriarcal em que as instituições se constituíram, politizando as diversas esferas da vida social.

Com a eleição das áreas de conhecimentos⁵⁰ no currículo, além da já referida multiplicidade de espaços de atuação, a hegemonia da formação técnica, particularmente na EEFD, foi até certo ponto abalada e possibilidades de identificação em EF se diversificaram: “...por um lado foi bom, porque foram chegando pessoas com novas linhas de pensamento, mas a gente não conseguiu construir, com essa diversidade, uma identidade.” Só assim, foi possível pensar na identidade como um problema.

São vários os fatores que complexificaram e desafiaram – desconfiamos que continue a desafiar – os projetos de reforma curricular em nível nacional e institucional para a formação em EF: além de seu caráter cada vez mais reconhecidamente multidisciplinar, existe uma “dificuldade” de compreensão ou mesmo de identificação dos professores de EF em relação ao seu caráter “pedagógico” que vá além do espaço formal (a escola); há um movimento contraditório de valorização social da educação e desvalorização da profissão docente; as práticas corporais convivem com a construção de valores cambiantes em relação ao corpo, e, naquele momento um tipo de profissional mais flexível foi requerido para dar conta das demandas do mercado de trabalho que se multiplicava: academias, escolinhas de esporte, clubes, projetos sociais de esporte e lazer e condomínios são alguns exemplos.

Em outras palavras, a (re)construção, manutenção ou adaptação de determinada identidade depende de um complexo de relações que envolve tanto as orientações de cada sujeito em diferentes momentos, quanto suas trocas com o espaço social (relação interpessoal, oportunidades e vínculos). É nesse sentido que a questão da identidade no movimento da reforma de 1987 foi visto como um problema. Caberia nos perguntar se a reconhecida impossibilidade de fixar uma identidade profissional descartaria a construção de um “eixo”, mesmo que provisório, na formação ou se este significaria o engessamento” do futuro profissional.

Ou seja, o fato de se reconhecer a impossibilidade de uma identidade “unificada”, implicaria o abandono de um projeto coletivo de construções identitárias contingentes? Em se

⁵⁰ As de cunho humanístico e as de cunho técnico.

tratando de currículo e educação seria possível nos esquivarmos das implicações políticas decorrentes? Concordamos com Moreira (2006, p.18) de que “não é possível existir identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim da sentença.” Ou tal investimento significaria uma tentativa de “retorno” à “identidade clássica”? Mesmo se quiséssemos isso não seria possível.

Está presente nessa questão um dos “nós” da formação em EF, que é a necessidade de construção de identificação no currículo e, ao mesmo tempo, possibilite a convivência com outros conhecimentos, outros sujeitos. Não temos resposta, e paramos por aqui antes que sejamos tentadas a prescrever. No entanto, desconfiamos que as alternativas para escapar ao dilema dificilmente serão bem sucedidas se ancoradas num retorno a um suposto “tempo áureo” ou na busca por um profissional “ideal”.

2.3 Mudança

Tudo o que vem sendo discutido neste capítulo guarda relação com este núcleo, tendo em vista que estamos lidando com a reforma como um componente ou um conceito produzido dentro de um contexto social de transformações sociais, econômicas e culturais com as quais se relacionam os processos de formação profissional e o currículo. Nesse sentido é possível perceber as mobilizações que caracterizam e catalisam as mudanças nos diversos níveis da organização social, possibilitando relacionar suas dimensões mais gerais, às mais locais e setorializadas, como a educação. Portanto aqui se concentra a maior parte do trabalho.

Os documentos dos quais nos valem para analisar a reforma do currículo de formação em EF devem ser vistos como parte e motor das mudanças e como um projeto pedagógico a elas articulado e interdependente, uma vez que “a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar, ver o mundo e o eu.” (POPKEWITZ, 1994, p.174). Referimo-nos ao que no Parecer 215/87 do Conselho Federal de Educação (CFE) ganha o título de “Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo”, e o que na proposta da EEFD se denominou “Reformulação do curso de Educação Física”, num contexto geral de mudança, como manifestação sócio-histórico-cultural.

A distinção feita pelo autor citado anteriormente nos ajuda a estabelecer a distinção entre mudança e reforma. Esta última refere-se “à mobilização dos públicos e às relações de poder na

definição do espaço público”, e mudança tem um sentido menos normativo e mais científico, envolvendo uma análise teórica e social dos processos de escolarização historicamente construídos (POPKEWITZ, 1997, p.11). Consideramos, portanto, a interrelação entre essas duas idéias na configuração do currículo⁵¹ a fim de perceber a mudança como um problema de *Epistemologia Social* que permite ver o currículo como “elemento da prática institucional e dos padrões de relações de poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária.” (id., p.23)

Ressaltamos, portanto, que a reforma é vista como um projeto, e não a partir do princípio de que traria, necessariamente, alguma mudança, já que os desejos contidos num projeto não só encontram seus limites e possibilidades em relações muito concretas, como não determinam de uma vez por todas seu rumo. Kramer (1999, p.169) lembra que “toda proposta contém uma aposta [...] traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui.” Além disso, não pretendemos analisar o processo de mudança como sinônimo de progresso ou evolução.

Popkewitz (1997) alerta para esse tipo de análise, pois muitos trabalhos sobre reforma dão ênfase ou nos indivíduos que dela participam – como se seus desejos e ações fossem determinantes no processo – ou em noções meramente técnicas da mudança, com objetivos de avaliar e encaminhar modificações. E aponta uma possível leitura, quando diz que “as complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais são um elemento-chave na ocorrência de reformas escolares que tem lugar na atualidade.” (p.122)

O movimento de reforma se tornou cada vez mais presente a partir de meados do século XX. O autor citado anteriormente lembra que “as práticas da reforma contemporânea têm relação com os problemas de autonomia e de regulamentação social [...] dominantes nos anos 80 e início dos anos 90.” (id., p.23). Em meio à crise na forma de organização do Estado, que controlava administrativa e financeiramente as instituições da sociedade, e que não apresentava mais condições de gerenciar as demandas sociais da maneira centralizadora⁵² com que vinha operando, gestou-se um clima de reivindicação social fazendo com que esse e outros fatores fossem decisivos na flexibilização da gestão institucional e dos recursos públicos (MARTINS, 2001).

⁵¹ Diante da impossibilidade de analisar mais de perto os atores que participaram das discussões que deram origem ao Parecer 215/87 e à subsequente Resolução 03/87, nos remetemos ao texto final para os fins deste trabalho.

⁵² Característica comum a partir da qual, desde a formação dos Estados Nacionais, estruturaram-se as formas de planejamento e gestão de suas políticas públicas.

Até os anos 70 as análises da relação entre poder e conhecimento, que se encontram no cerne dos assuntos educacionais, partiam da idéia de um poder central, e uma das finalidades desses estudos era identificar os mecanismos que possibilitavam tal controle. Assim, forneciam os princípios e motivações que direcionavam reivindicações progressistas no sentido da diluição do poder estatal na educação em favor de uma maior participação dos atores envolvidos no processo e nos espaços de escolarização.

O alcance dos movimentos sociais, junto às transformações econômicas, culturais e sociais, vieram demonstrar a fragilidade daquela concepção, de modo que as políticas públicas a partir dos anos 80, podem ser compreendidas como políticas de regulamentação social em que, nunca é demais frisar, “o poder, no sentido positivo, reside no complexo conjunto das relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade e suas relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p.22), deslocando-se para todas as relações sociais e não mais identificável tão somente numa instância central. Este fato vem modificando a própria maneira de pensar as relações sociais.

Diferentemente do bem-estar social preconizado e vivenciado pelos países desenvolvidos, cada qual à sua forma e medida, na América Latina ele tomou as características de um clientelismo e populismo, de modo que mantivemos relações de poder muito desiguais, e que ultrapassaram a questão econômica e da distribuição de renda, atingindo mesmo a potencialidade de participação democrática dos indivíduos em várias instâncias da vida social.

No contexto de redemocratização do Brasil, a reforma dos cursos de EF pode ser vista como parte da mobilização geral que tomou conta daqueles mais envolvidos com as questões educacionais, principalmente nos grandes centros. É interessante que, a EF, juntamente com outras práticas educativas (Zotti, 2004), tinha sido um elemento fundamental e estratégico no projeto político militar, mesmo que tenha sido garantida legalmente nas escolas desde 1961 (lei 4.024). Aliás a EF sempre foi requisitada e valorizada como meio educativo nas escolas por diversos motivos que extrapolam questões meramente epistemológicas, embora se acercasse do discurso científico de cada época.

Zotti (2004, p.146-7) cita, em nota, o parecer n.131/62 do CFE que distingue “disciplina” de “prática educativa”: a primeira se refere a atividades escolares com o fim de assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados de acordo com o nível de desenvolvimento, além de ser passível de mensuração. A segunda, são atividades que devem

atender as necessidades de ordem “[...] artística, física, cívica, moral e religiosa[...]” do adolescente, visam principalmente a formação de hábitos correspondentes, “...embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos.”

Vemos que a concepção de EF como prática educativa denuncia sua distinção em relação às outras matérias, assim como sua inserção num projeto político nacional, tornando possível as indicações de pessoas com notório saber na área, por exemplo, e flagrando sua juventude como disciplina acadêmica. A legislação educacional de 1971 (Lei nº 5.692) foi um dispositivo importante no caminho dessa consolidação. Ela demonstra uma continuidade ao manter os objetivos da legislação anterior, e alarga as possibilidades de inserção do profissional, incluindo a EF como componente curricular obrigatório em todos os graus de ensino.

A partir dos anos 70 o campo da educação parece ter experimentado um desenvolvimento intelectual significativo que influenciou os diversos espaços e grupos envolvidos com a educação. Foi construído no campo da EF, em fins dos anos 80 e nos 90, um ambiente de críticas ao regime militar e à necessidade de retirar da EF a imagem que pudesse estar relacionada a qualquer vestígio daquele período, tanto em relação à prática educativa, quanto em relação aos discursos constituintes/constitutivos de seu lugar na sociedade.

Vimos com Oliveira (2002) que a produção científica em história da EF sobre o período do regime militar, parece tê-la reduzido ao tecnicismo considerado prevalente naquele momento. Tal produção parece ter sido inspirada mais por um certo ressentimento do que numa leitura histórica e crítica – no sentido da auto-reflexão – da EF do período, que pode ser considerada uma forma de enxergar as questões que envolvem o fenômeno educativo como uma determinação do poder público. É inegável a força que ganham os discursos daqueles que se encontram em condição de legitimá-los, mas são condições contingentes e conflituosas, como vimos.

Ora, o processo de escolarização de massa no Brasil é relativamente novo, assim como a criação de universidades. A inserção de disciplinas modernas nos currículos escolares, inicialmente, parece ter ocorrido devido ao seu caráter utilitário, assim como por conhecimentos de experiência ou práticos, diferentemente daqueles sistematizados e organizados na academia (GOODSON, 1990). Além disso, as práticas curriculares nas escolas e universidades embora relacionadas e até certo ponto limitadas por regulações governamentais, não se resumem a elas.

Seria, portanto, ingênuo e redutor, delegar as demandas, discursos, produções no campo da EF, nos anos 80 e 90, tão somente à negação resignada ao legado do regime. Já vimos que

vários fatores estão aí envolvidos: demandas por *status*, poder, lutas ideológicas, além do fato de que a EF veio a se transformando, como disciplina acadêmica, dentro daquilo que naquele momento era considerado como tal, num contexto de demanda por maior qualificação e especialização, assim como de eleição de critérios normativos para tal.

Portanto, os diversos grupos sociais – comunidade acadêmica de EF e diretores de escolas de EF do país, comissões de especialistas em EF e Desporto ligadas à comissão central de currículos do CFE e da SEED/MEC e representantes do Conselho Nacional de Desportos (CND) – que estiveram em luta pela (re) construção dos sentidos e conhecimentos para/na EF, que podemos ver materializados no Parecer 215/87 e, até certo ponto, na proposta da EEFD/UFRJ – se esforçaram por retirar da EF principalmente aquilo que a identificava como simples prática educativa, demonstrando uma preocupação com uma formação e produção científicas, atribuindo inclusive as improvisações e os fracassos no esporte brasileiro às incompetências produzidas no âmbito da formação profissional.

Que modificações aquela Resolução buscou operar nos cursos de graduação em EF? Que discursos foram produzidos em sua formulação e que relações guardaram com a Reformulação da EEFD, finalizada em 1991? No título do Relatório que antecede o Parecer 215/87 encontramos “Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua **nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.**” (grifos nossos)

Esse relatório trata de descrever o processo de discussão desencadeado entre aqueles grupos ligados à EF no país, e o Parecer, que vem logo a seguir, apresenta um breve histórico da área e algumas justificativas para as mudanças pretendidas. A “nova caracterização” parece ter sido o grande filão daquela proposta. Em torno dela os outros componentes se ajustariam. Ela girava em torno, principalmente, da questão do perfil profissional, que por sua vez se atrelava às diferentes perspectivas em relação ao professor, e que se mostrou configurada na divisão entre licenciado e bacharel, com a extinção do técnico desportivo⁵³.

Embora fique claro nas primeiras linhas do Parecer (Id., p. 157) que “a reflexão em torno dos problemas que envolvem a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física, bem como a do Técnico Desportivo...” vinham sendo debatidos desde o ano de 1978, um entrevistado lembra ter participado de duas reuniões no CFE e diz que na segunda “*foi uma surpresa muito*

⁵³ Formação existente desde a criação da ENEFD e que passou por diversas modificações. É sintomática a ênfase atribuída e esta formação no Parecer. Ela poderia ser desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de pós-graduação.

grande [...] porque na primeira proposta do Relator não havia a palavra Bacharelado [...] na verdade nós não recebemos nenhum documento antes de ir pra lá.” Essa percepção pode ter relação com o fato dele não estar tão enfronhado nessa discussão antes de entrar para a direção, em 1986, mas também não descarta a possibilidade das discussões terem se desenrolado sem menção à palavra. No entanto, no relatório que antecede o Parecer consta que, em resposta à proposta remetida pelo CFE aos 96 cursos de EF, 40 responderam e dentre as sugestões apresentadas somente 2 delas se referiam ao curso de Bacharelado que ainda se encontrava em discussão em setembro de 1986.

É inegável que a criação do Bacharelado se deu num contexto de embates no campo e como uma possível saída para o aumento de vagas nos cursos superiores. Em se tratando dos embates, parece-nos que a concepção e a adoção da licenciatura ampliada que era defendida por aqueles que acreditavam ser ela uma prática eminentemente educativa, tenha sido contrabalançada por um discurso legitimador da criação de um outro – o bacharelado, representativo dos grupos ligados ao esporte, saúde e *fitness*, constituídos historicamente como representantes do conhecimento hegemônico na formação: “*na época os adeptos da ginástica de academia, do fitness, eles achavam que não tinha nada a ver o cara que queria trabalhar nessa área ter que cursar uma licenciatura.*” Ao mesmo tempo o mercado de trabalho se diversificava, juntamente a uma concepção de saúde associada ao cuidado individual com o corpo – não raro confundindo-se com o discurso da beleza – e de prevenção de riscos tidos como ameaças à qualidade de vida.

O aumento de vagas veio atender às demandas às pressões sociais, econômicas e políticas por mais acesso da população ao ensino universitário. Ao falarem sobre a criação do bacharelado na EEFD, em 1994, dois entrevistados lembram que: “*nós fomos praticamente induzidos, obrigados a criar um novo curso aqui dentro. Por que a universidade se propôs, junto ao governo federal, a aumentar o número de vagas do vestibular.*”

Bom lembrar que, embora a produção científica e a intervenção social em EF dos anos 70, 80 e parte dos 90 tenham se mantido distantes do movimento nacional pela formação de profissionais de educação (PRUDENTE, 2007, p.2), as denúncias em relação ao tipo de formação e prática profissional vieram da própria comunidade de profissionais. Como disse Reis (2002), citado por PRUDENTE (id.), tais denúncias estavam ligadas à “inconsistência teórica, as indefinições referentes à sua identidade, ao seu objeto de estudo e ao seu corpo de conhecimento,

deficiência na preparação profissional academicamente orientada e inadequação de seus currículos.”

No referido documento, ao tratar desse assunto (bacharelado e/ou licenciatura) utiliza-se como justificativa a inexistência de diferenças nos perfis profissionais das titulações anteriores (licenciado e técnico desportivo) – e lembra, pela segunda vez, que “a Educação Física não tem sido pensada como um campo de conhecimento específico” (p.173). Assevera, também, que os cursos de licenciatura têm negligenciado as pesquisas, o que “tem contribuído para a descaracterização desses profissionais.” (id.). Ora, esse discurso, desencadeado pelos próprios profissionais da EF, desconsidera a história da formação ao ser “guiado” pela ânsia da eficácia, ou seja, ao se concentrar “na forma como as coisas funcionam e no que pode ser feito para que elas funcionem melhor.” (POPKEWITZ, 1997, p.25).

Houve, portanto, uma indicação de que os cursos de bacharelado tivessem uma preocupação com a pesquisa científica que, supostamente, seria responsável pela consolidação do “campo de conhecimento específico” e que o perfil fosse diferenciado em relação à licenciatura, tendo em vista que deveriam ser titulações distintas. Uma bandeira que, possivelmente, vinha sendo levantada por grupos ligados às ciências tradicionais que até então haviam conseguido se sobrepujar no jogo de forças pela definição daquilo que conta no currículo e, portanto, na construção das subjetividades: *“vendo a pesquisa do ponto de vista da fisiologia como nós temos essa tradição [...] aqui só existia pesquisa no laboratório de fisiologia do exercício...por isso eu tenho essa cultura entranhada na minha cabeça.*

Ao se referir ao posicionamento das IES nos debates pela reforma curricular, em que todas enviaram propostas específicas para o curso de licenciatura, o parecerista critica:

[...] mais uma vez a inexistência do Bacharelado em Educação Física continuaria a contribuir para **sobrevalorizar** o conhecimento pedagógico e desportivo em relação ao conhecimento específico da área. (Parecer 215/87, p.176)

Uma vez que a licenciatura e o técnico desportivo faziam parte, a partir dos anos 60, de um mesmo curso, tratou-se de apontar seus limites, e mesmo de desqualificá-los a fim de propor outro modelo (Parecer 215/87). Ao mesmo tempo, a imposição para criação do curso de bacharelado poderia representar uma atitude autoritária, o que seria inaceitável. O resultado, estratégico no jogo de forças, foi que cada IES poderia optar pela licenciatura e/ou pelo

bacharelado, atendendo-se aos mais diferentes interesses na formação, de modo que a licenciatura continuou associada à educação formal e não-formal, podendo o profissional trabalhar nos mais diferentes espaços, e o bacharelado se configurou como uma opção por tema (saúde ou esporte, por exemplo) e com objetivos de desenvolvimento de pesquisas.

Na EEFD, dois anos depois da efetiva reformulação curricular, houve a tentativa de “*criar um curso completamente diferente desse que existia na licenciatura e que tivesse um perfil do profissional que não fizesse exclusivamente pesquisa [...] mas que pudesse atuar em áreas multidisciplinares [...] e teria como eixo a saúde.*” As áreas a que se referia o entrevistado eram medicina, enfermagem e nutrição. Houve, também, um embate interno para a criação do bacharelado. Algumas pessoas ligadas ao esporte, embora defendessem a licenciatura plena, gostariam que fosse criado um Bacharelado em esporte, o que não ocorreu.

Para tal foi feita uma aliança, de acordo com um entrevistado, com o Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (NUTES) do Centro de Ciências da Saúde (CCS). Além da EEFD ser uma unidade daquele centro, diferentemente de muitas faculdades de EF que são alocadas em centros de ciências humanas, o CCS é um centro que possui um *status* relevante na universidade, o que poderia se traduzir em um poder simbólico e material. Um argumento utilizado para descartar o esporte como tema do bacharelado foi de que o mercado de trabalho estava se ampliando para além dele e “*nós aqui na licenciatura não conseguimos cobrir esse espaço todo que tá aí aberto*”. Além disso, o discurso pela licenciatura ampliada incluía o esporte, já que antes ele era visto como uma atividade desenvolvida na EEFD nos moldes tecnicistas.

Ocorreu que até a última mudança curricular, em 2002, o bacharelado nunca foi bem compreendido naquele espaço, nem pelos próprios professores, muito menos pelos alunos. O próprio Parecer, ao tratar da necessidade de formação pedagógica, sinaliza e cria certa confusão em torno dessas duas titulações:

Para tanto basta considerar que a essência de suas atividades nessas instituições consistirá em ensinar, motivar e coordenar, para o que será imprescindível uma base de formação pedagógica, conhecimentos de didática e metodológicos, além dos princípios que regem os processos de ensino/aprendizagem [...] e sua razão é óbvia, suas atuações profissionais na prática se confundem, *ambos ensinam.* (p.178)

Em trabalho de monografia realizado na EEFD, Santos e Reynaldo (1997) perceberam isso ao entrevistar alunos dos dois cursos. Havia uma expectativa dos bacharelados de que fossem atuar com os esportes em geral, além de academias e treinamento personalizado, sem nenhuma menção à perspectiva da promoção, manutenção e prevenção da saúde, que era a proposta do curso. Também não houve uma preocupação maior com o desenvolvimento de pesquisas da maneira como preconizavam os defensores do bacharelado. Mesmo na proposta de criação do curso não há uma distinção clara entre um e outro.

É possível que isso tenha ocorrido pela proximidade que esta última apresenta com a atuação do licenciado, até confundindo-se com ela. Ou seja, historicamente houve uma interpenetração entre a saúde e a educação⁵⁴, especialmente a EF, que tornou possível certa naturalização da relação saúde/EF pelos profissionais da área. Vemos constantemente que nos discursos que buscam legitimar socialmente a EF, desencadeados pelas políticas públicas, pela mídia e pelo próprio campo, tanto a saúde quanto a educação são utilizados para justificar sua importância. Não raro pressupõe-se que a prática da atividade física é uma prática saudável, sem maiores questionamentos desses conceitos, nem das especificidades de cada prática em relação às possibilidades do praticante.

Mas desconfiamos que não seja somente esta a questão. Na EEFD, pelo menos inicialmente, *“nós fomos contrários a esse curso. Naquele momento nós abominávamos a idéia e não demos a menor bola pra isso.”* Talvez assumir, naquele momento, um curso com conhecimentos e características das ciências biológicas que durante tanto tempo significou o protagonismo de atores externos à EEFD, fosse um absurdo.

A criação do bacharelado na EEFD parece ter sido menos um projeto institucional e mais uma exigência externa. *“Você criou dois cursos, os alunos vinham perguntar e os professores não sabiam responder [...] e tem disciplinas do bacharelado sendo procuradas por alunos da licenciatura porque estão se sentindo em situação inferior e vice-versa.”* Ao licenciado era dedicada uma formação direcionada aos mais diferentes espaços de atuação, e ao bacharel aos espaços não-formais. Na realidade pouca diferença.

A opção da EEFD pela não adoção daquele curso, no primeiro momento, se deu pela compreensão compartilhada por várias IES – e que não se distancia das condições que a

⁵⁴ Hora (2000) demonstra isso em sua tese “Racionalidade médica e conhecimento escolar: a trajetória da Biologia Educacional na formação de professores primários”.

possibilitaram como veremos – de que a EF é eminentemente uma prática educativa. Essa perspectiva foi considerada, pelos entrevistados, como uma mudança significativa desencadeada no processo de reforma. Ou, passou a se valorizar a formação do professor em detrimento à formação de técnicos/atletas.

Isso nos leva a questionar a inserção de uma outra expectativa em relação ao trabalho docente que envolve a metodologia e a didática no processo pedagógico. Ou, o que nos parece novo aqui é a percepção da importância ou valorização de outro tipo de formação que guarda relações com as mudanças desencadeadas nas duas áreas no contexto social dos anos 80. Tanto no Parecer 215/87 quanto na proposta de reformulação do curso de Educação Física da EEFD, que tratam do perfil profissional, dá-se ênfase ao que chamaremos aqui de “profissional reflexivo e crítico”, como características do professor.

Ao identificarmos, nas entrevistas, duas modificações consideradas importantes no processo de reformulação da EEFD – esta mudança de ênfase na formação, e aquela em que o currículo é flexibilizado, inclusive com a proposta de “aprofundamento de conhecimentos” – trataremos das duas em momentos distintos nas próximas páginas.

2.3.a) A ênfase na “pedagogização”

Ao tratar desse aspecto pode parecer a alguns leitores menos familiarizados com a história da EF, que nunca houve antes uma preocupação pedagógica na formação em EF e que agora sim ela veio a ser contemplada, ou que esse tópico soe como algo redundante. No entanto, estamos vendo aqui as continuidades e descontinuidades como parte da análise histórica da mudança. Faria Junior (2006) lembra que a expressão “Pedagogia da Educação Física” foi adotada pelo Centro Militar de Educação Física em 1932, sendo parte do currículo de formação de instrutores da EsEFEx e de uso corrente na época. Tal pedagogia se assentava numa concepção de educação do período – de acento higienista e moral – assim como a metodologia de trabalho era pautada no Método Francês⁵⁵. Portanto, tal concepção foi possível num contexto social em que se pôde associar a educação à saúde, que era um campo privilegiado, tendo criado vários dispositivos de construção da civilidade não só no Brasil, mas no Ocidente. Portanto, aqui se trata de perceber

⁵⁵ O livro “Pedagogia da Educação Física” (1932) de Inácio de Freitas Rolim parece ter fornecido os elementos para a prática pedagógica do período, como disse aquele autor. A obra recebeu nova seção, sobre jogos, em 1933.

que esse sujeito [professor de EF] e sua ação são construídos historicamente em diferentes épocas e que, ao mesmo tempo – no caso aqui analisado – ao pensar de forma hierárquica e a partir de modelos, ele constrói o mundo assim.

Interessante ver que, segundo Faria Jr. (*op. cit.*), a pedagogia da EF esteve pautada no método/metodologia, que teve um período relativamente longo de primazia no campo, de 1935 a 1969. Sua prática baseava-se em testes de medida e avaliação do desempenho motor dos indivíduos⁵⁶, e uma de suas utilidades estava em possibilitar a organização de classes de ginástica e de exercícios físicos. Ou seja, o campo da EF no Brasil vinha se desenvolvendo dentro dos cânones da ciência de então. Logo, produto e produtora do discurso legitimador de sua presença nos espaços sociais, que veio a ser coroado com sua entrada na universidade, como vimos.

No entanto, em se tratando de uma prática educativa era de se esperar – se ainda fôssemos ingênuos – que a formação universitária ocorresse da mesma forma que a dos outros professores, já que havia sido criada, pouco antes da ENEFD, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da UB, responsável pela formação dos mesmos⁵⁷. O que não ocorreu em função dos objetivos políticos diferenciados para a EF, no contexto do Estado Novo. Tanto que seu objetivo era formar técnicos em EF e Desportos⁵⁸.

As discussões em torno da diferenciação entre didática e metodologia no campo educacional ocorreram na década de 1950, desencadeada pelo catedrático de “Metodologia da Educação Física e do Treinamento Desportivo” na ENEFD, além do questionamento quanto à adequação em relação à aplicação de testes mais adequados para a verificação da aprendizagem na formação, uma vez que a Divisão de Educação Física (DEF) percebeu que os programas das cadeiras de “Educação Física Geral” e “Metodologia da Educação Física e Desportos” eram completamente diferentes (FARIA JUNIOR, 2006). Aquele órgão propôs um encontro com os maiores nomes da metodologia da EF do país para debater o assunto.

No contexto acadêmico brasileiro daquela década, desenvolveu-se a noção de que a didática se diferenciava da metodologia porque não se resumia aos aspectos técnicos do ensino,

⁵⁶ Através da difusão de obras como “O valor físico do indivíduo – sua medição e avaliação” de Faria de Vasconcelos (1935).

⁵⁷ Após uma formação de três anos, ao aluno era conferido o título de bacharel. Àqueles que concluíssem depois o curso de didática (compreendia ‘seções fundamentais de filosofia’, ciências, letras e pedagogia mais uma ‘seção especial de didática’) era conferido o título de licenciado.

⁵⁸ No currículo dos cursos superiores de EF não havia didática, mas sim metodologia da EF como disciplina obrigatória.

mas os utiliza como recurso para desenvolver a personalidade do aluno⁵⁹. Vemos aqui como a nova concepção e distinção entre os diferentes elementos da prática docente vão sendo criados como formas de orientação e controle interno do processo de ensino e aprendizagem.

A EF esteve, segundo aquele autor, sob a primazia do método pelo menos até final dos anos 60, década em que várias modificações ocorreram nos cursos de formação, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶⁰, quando a formação em EF passa, efetivamente, a ser orientada pelos mesmos dispositivos legais das demais licenciaturas. Como vimos, em fins daquela década a insatisfação com as políticas de ensino superior, envolveu também a EF de modo que os alunos da ENEFD participaram do movimento estudantil, reivindicando mudanças também naquela instituição.

Em meio às reivindicação é criado o Boletim Técnico Informativo (BTI)⁶¹ pela Divisão de Educação Física (DEF), responsável por deslocar a imagem do professor de EF associada ao técnico para a de professor intelectual através da discussão em torno da didática, de modo que ela passou a constar como matéria no currículo mínimo fixado para os cursos de formação em EF a partir da Resolução 09/69. Tratava-se da Didática Geral e da EF.

Entre a década de 70 e meados dos anos 80 a EF esteve sob a égide da didática. Da primazia da metodologia – ou se quisermos dos métodos como modelos acabados e inquestionáveis – para a primazia didática⁶². As questões metodológicas vieram a ser integradas

⁵⁹ Nessa perspectiva Luis Alves de Mattos (*apud* Faria Junior, 2006) criou o conceito de “ciclo docente” que abrange as fases do planejamento (preparação de planos de curso, unidade e aula), da orientação da aprendizagem (motivação, apresentação da matéria, direção das atividades, integração e fixação da aprendizagem) e, do controle da aprendizagem (sondagem e progresso da mesma, manejo de classe e controle da disciplina, diagnose e retificação da aprendizagem e verificação e avaliação do rendimento).

⁶⁰ Por exemplo a substituição do “currículo padrão”, da UB, para o “currículo mínimo”, compreendido como um “núcleo necessário de matérias abaixo do qual ficaria comprometida uma adequada formação cultural e profissional...” (Lei 4024/61, *apud* Faria Junior, 2006); a licenciatura passa a ser um grau equivalente ao bacharelado e; de acordo com o Parecer nº 298/62, substitui-se “Metodologia da EF e Desportos” por “Pedagogia”, além das matérias pedagógicas de acordo com o Parecer 292/62 (Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. (Id.). No entanto, pela intervenção de Waldemar Areno no CFE, as matérias pedagógicas deixaram de ser incluídas no currículo de formação da ENEFD, mantendo a formação diferenciada da licenciatura em EF.

⁶¹ Antes Boletim de Educação Física. A mudança do nome se deu no sentido de ir de encontro à idéia de “alguns dirigentes antigos [que] costumam declarar que o professor de Educação Física no Brasil **não gosta de ler ou escrever** (grifos nossos) sobre assuntos técnicos de seu setor” (FERREIRA, 1968, p.6, *apud* FARIA JUNIOR, 2006, p.64). Além disso, o programa de publicação “buscava suprir a carência de títulos, uma vez que o mundo editorial até então não tinha percebido o potencial que a Educação Física, o Esporte e o Lazer tinham como **demandas reprimidas**” (grifos nossos).

⁶² O programa de publicações da DEF editou naquele ano “Introdução à Didática da Educação Física” de Alfredo de Faria Junior, construído sob uma base teórica nacional, de acordo com o autor (2006), já que adotou a perspectiva de

ao contexto desta última, junto a seus clássicos elementos: os objetivos, os conteúdos, os métodos, professor e aluno.

Foi no contexto de fortalecimento do campo da Didática que o paradigma da “Pedagogia por Objetivos” foi imposto pela Lei 5692/71. Com o objetivo de atingir uma eficácia social, via “na escola e no currículo instrumentos para obter os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam em determinado momento.” (SACRISTAN, 1982, p.10, *apud* FARIA JUNIOR, 2006, p.18). Tal idéia baseou-se no pragmatismo americano, e buscou uma maior racionalização na atuação pedagógica, com base no positivismo metodológico em que o observável, o experimental e o quantificável importavam como indicadores de eficiência e precisão⁶³.

Aquele paradigma [do método na EF], e seus modelos de formação, foram sendo questionados nos anos 80 por se pautarem na simples aplicação técnica de conhecimentos que desconsideravam as especificidades e natureza dos processos de aprendizagem profissional da docência. Ou, foram questionados a partir do momento em que os processos de aprendizagem profissional da docência veio sendo construídos no processo de profissionalização do professor. Como lembra Nóvoa (1995), “a pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, a qual atravessa toda a sua história profissional: [...] a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um *saber geral*, e não um *saber específico*, isto é, um *saber pedagógico*.” E acrescenta “...que este *corpo de saberes e técnicas* foi quase sempre produzido no exterior do ‘mundo dos professores’, por teóricos e especialistas vários.” (id. p.16).

Se fomos bem compreendidos, é perceptível que sempre houve ensino e aprendizagem em qualquer âmbito de atuação da EF. No entanto, os conceitos e práticas se modificaram, de modo que os termos “pedagogização” e “didatização” se relacionam à identificação da centralidade da categoria “professor” no âmbito da reforma curricular na EEFD/UFRJ. Algo que foi enunciado na Reforma anterior [1969] – mais relacionado à Didática, da forma descrita por Faria Júnior.

“ciclo docente” de Mattos, mas voltada para a EF. Esse livro foi distribuído gratuitamente pelo país, se tornando referência na área.

⁶³ Parece ter existido um contra-movimento quando, após o Congresso Internacional de EF em Strasbourg (1969), Jacinto Targa introduziu uma discussão sobre a metodologia ‘não diretiva’ defendida pelos representantes belgas, que, de acordo com Faria Junior, gerou muitas discussões. Ao nosso ver, no jogo de forças a ação diretiva parece ter prevalecido.

Toulmin (*apud*. Popkewitz, 1994, p.199) nos auxilia quando lembra que “a mudança está na maneira e nas condições nas quais os conceitos mudam”. Portanto, a abordagem pedagógica citada por eles, como norteadora do projeto, está inserida numa nova visão de pedagogia ao mesmo tempo que investe na produção de novos sujeitos, visto que “a forma como as pessoas contam a verdade sobre o mundo é parte das transformações sociais pelas quais as relações com o mundo e com nossos ‘eus’ são estabelecidos.” (Id., 1994, p.200).

Vemos então que a prática pedagógica vivida no campo da EF, passa por diferentes arranjos de modo que a tendência ensaiada anteriormente, mesmo que com um leve deslocamento da ênfase metodológica para a didática, ganha outros contornos nos anos 80. É lá que o conceito de professor é ressignificado em relação às demandas sociais, buscando no currículo a construção das habilidades/capacidades necessárias ao novo professor. Dito de outra maneira, “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer momento e lugar” (Vaz, 1992, p.71, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p.175).

A convivência do aspecto meramente prático da EF com os teóricos da área biomédica passa a disputar terreno com aqueles que reclamam seu aspecto pedagógico/educacional e respectivos aportes teórico-metodológicos (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática e outros). No entanto, é preciso considerar que sempre houve disciplinas teóricas na formação. De acordo com Melo (1999, p.21), com a aprovação do regimento interno da EEFD, em 1941, instalou-se uma distinção e hierarquização entre *cadeiras práticas* e *cadeiras teóricas*, que existiu desta maneira até 1969.

Logo, aqueles que iniciaram sua docência na EEFD nos anos 70 e viveram esse período de transformação do próprio campo, além da maior solicitação a participar e a prestar contas, passam a questionar a prática anterior daqueles que lá viveram aquela distinção. Estariam a propor um redimensionamento na concepção de formação e prática docentes, principalmente em relação às chamadas disciplinas práticas que compunham o currículo, além do elenco de novas disciplinas.

Existiram, naquele projeto/proposta curricular da EEFD, pelo menos duas questões relevantes, e interdependentes, sem as quais talvez não fosse possível optar, inicialmente, por um único curso. Uma delas se relaciona com a concepção de educação que está contida na proposta. A segunda estaria ligada à mudança na atuação docente, em termos didáticos. Existia a

perspectiva de que o curso “...fosse muito mais educação do que física.” E o professor “...mais voltado para a área da Educação.”

Portanto, a concepção de educação compreendida por eles, e exposta na opção da EEFD pela licenciatura ampliada, é aquela que compreende e ultrapassa a prática escolar institucionalizada. Vimos que sempre houve processo de ensino-aprendizagem nos espaços sociais em que a atuação profissional em EF esteve presente. O que parece ter modificado é a concepção de educação traduzida nas preocupações com a qualificação/instrumentalização daquele que pretende ensinar em direção à ruptura das práticas de formação em que se pressupunha que se o aluno aprendeu a fazer/copiar movimentos ele seria capaz de ensinar.

Uma das condições de possibilidade para a emergência desse discurso foi a notável presença do “pensamento pedagógico” no período, com a organização e mobilização do campo educacional, além do cenário social de reorganização do trabalho. Podemos dizer que até os anos 60 a educação esteve associada à organização racional/funcional do trabalho e a certa neutralidade política, configurando-se uma orientação pedagógica “tecnicista” nos diferentes sistemas de ensino (SAVIANI, 2007). A partir de meados dos anos 70, embora sendo ainda referência da política educacional, tal concepção foi o alvo das tendências críticas, possibilitada, entre outros fatores, pela política de incentivo à pós-graduação instalada no regime militar.

De acordo com Saviani (*op.cit.*) os cursos de pós-graduação tiveram inspiração organizacional norte-americana e influência teórica européia em função de que “...a maioria dos docentes guindados à posição de professores de pós-graduação vinham de uma formação marcada pela influência européia.” (id. p. 391) O que gerou uma contradição, durante os 70, na formação de dois tipos de docentes: os “agentes” dos interesses dominantes e os “...conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do Brasil, com uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação” (OLIVEIRA, 1980, *apud* SAVIANI, 2006, p. 391).

No entanto, uma leitura apressada pode levar à conclusão de que os pressupostos do “tecnicismo” – objetividade, racionalidade e neutralidade – como condição de cientificidade, invalidam as técnicas de trabalho construídas ao longo da história. Assim como as críticas iniciais – pautadas na visão crítico-reprodutivista – poderiam nos levar a presumir que a escola é um “aparelho” de reprodução das desigualdades sociais. Não estamos negligenciando a contribuição dessas teorias, visto que forneceram base para a resistência ao autoritarismo, compreensão da educação como prática social e crítica ao tecnicismo. Mas queremos ressaltar que tal leitura

dificulta a percepção das relações intersticiais de poder, além de levar à sensação de se estar num “beco sem saída”. Do mesmo modo as técnicas de trabalho do professor não se resumem ao tecnicismo necessariamente.

Uma combinação daquilo que Popkewitz (1997) percebeu nos conceitos sobre reforma nos Estados Unidos – uma ênfase nos aspectos funcionais – e outra de cunho crítico e progressista de influência européia, mas não somente – lembremos das desigualdades historicamente construídas no Brasil – parece ter sido a tônica das discussões do período. Além disso desconfiamos que aquela contradição seja aparente. Ou, dito de outra forma, a mesma racionalidade ou *episteme*⁶⁴, a saber a Razão Iluminista, que movimenta um, faz dançar o outro. Cada qual busca, à sua maneira, modelos universais “para regular a aquisição do conhecimento e a prática escolar” (Id., p.25). Pereira (2006, p.17-18) denomina tal *episteme* de *logos*, ou

o modo de pensamento cuja constituição está fundamentada na compreensão de certeza do real e na possibilidade de operá-lo a partir de categorias a priori do entendimento, fundamentadas num mecanismo de representação [...] impingindo valores e significados, constituindo um conjunto de binarismos (bem/mal, verdadeiro/falso, eficiente/ineficiente, virtude/pecado, etc) que servem para a manutenção da ordem lógica do mundo.

Saviani (id.) situa o termo “idéias pedagógicas” como a forma com que as idéias educacionais “...se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”, e o adjetivo pedagógico como possuidor de uma “...ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (p.6), denunciando o caráter eminentemente teórico da concepção anterior, podendo ser caracterizada como teoria *sobre* a educação e não teoria *da* educação, que é o que caracteriza a pedagogia como área de conhecimento, no seu entender.

Essa distinção se dá tão somente em termos didáticos, já que toda prática educativa contém e produz subjetividades, mesmo que não nos demos conta disso. Parece ter sido a compreensão desta inseparabilidade pedagógica que foi alimentada e requerida pelo projeto de reformulação curricular aqui analisada, e assumida por alguns na EEFD, incluído aí o discurso crítico, como podemos ver no item sobre o perfil do profissional de educação física no

⁶⁴ “O conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (Sheridan, 1981, p.209, *apud* Veiga-Neto, 1996, p.162).

documento de reformulação: “possuir capacidade de análise e síntese com ampla visão da realidade e atitude crítica para nela atuar de forma consciente e transformadora.” (p.11)

Aquele momento de denúncia possibilitou o desenvolvimento de um período de propostas e experiências pedagógicas contra-hegemônicas no âmbito da educação. Saviani (id.) cita dois aspectos que ofereceram limites a tais investidas: sua inserção num período de transição democrática e a heterogeneidade dos participantes e das propostas. Nesse ponto a reflexão do autor lança luz sobre a ambigüidade constante em termos que poderiam, *a priori*, ser identificados com as pedagogias contra-hegemônicas – como “crítica”, “reflexão”, “autonomia” – mas que, talvez pela sua concepção retórica ou idealista, têm sido facilmente capturados ou ressignificados pelos mais diferentes grupos sociais. Para aqueles que interpretaram a transição democrática como uma conciliação, seus mecanismos tendem a ser de preservação, enquanto os que lutavam contra a situação, tal transição significou a possibilidade de mudança. Mas nos enganamos se imaginamos que esses posicionamentos sejam totalmente liberados das condições de seu tempo, ou que os sujeitos têm total liberdade em suas ações.

Foucault (1988, p.3, *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 177) identifica três tipos de lutas sociais sempre em ação na construção do sujeito, mas que variam no tempo, em termos de combinação, intensidade e distribuição: lutas contra a dominação (religiosa, de gênero, racial, etc.), contra a exploração do trabalho, e lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros. Assim sinaliza que o sujeito está, ao mesmo tempo, submetido ao outro pelo controle e dependência e atado à sua própria identidade, pela consciência de si mesmo.

Várias propostas teórico-pedagógicas em direção a uma prática educativa transformadora foram desenvolvidas nos anos 80: pedagogias da “educação popular” – inspirada na concepção libertadora; pedagogias da prática – de inspiração libertária/anarquista; pedagogia crítico-social dos conteúdos – ênfase em conteúdos *vivos, concretos*, e; pedagogia histórico-crítica – tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico, com bases na psicologia cultural de Vigotski. (SAVIANI, 2007). No entanto, não descartamos a possibilidade de que a assunção de membros de esquerda a postos/cargos governamentais e, no espaço institucional – portanto, que desferiram críticas às formas autoritárias de ação – tenham se apropriado daquele discurso dentro de um esquema conciliatório, que não significa a suspensão das relações de poder, mas está associado a padrões culturais de ação política que busca estratégias de manutenção, mesmo que temporária, de exercício de poder.

A apropriação de tais idéias e propostas pedagógicas pela EF, se deu pouco mais tarde, num contexto de questionamento do paradigma da “aptidão física”. Movimento que tem sido chamado “movimento renovador da EF brasileira” (BRACHT, 1999, p. 75). Num primeiro momento a crítica teve um viés cientificista – que em última instância reafirmava as bases sob as quais aquele mesmo paradigma foi construído. Num segundo momento passa-se a incorporar aquelas discussões do campo educacional crítico.

De acordo com Bracht (*op.cit.*) “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF.” (p.78) Tal influência pode ser encontrada em algumas obras⁶⁵ e nas discussões para a reforma curricular em nível nacional e na reformulação da EEFD. Mas não significou uma unanimidade nem uma força hegemônica nos cursos de formação⁶⁶.

Portanto, essa efervescência e sua relação com a EF, pôde emergir num contexto de (re)organização e mobilização do campo educacional⁶⁷, como vimos. E, de acordo com Saviani (2006), observou-se dois vetores distintos. Um de caráter reivindicativo, ou de defesa econômico-corporativa, e outro caracterizado por uma preocupação com o significado social e político da educação, e pela luta por uma escola pública de qualidade e acessível a toda a população. Os temas⁶⁸ das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs) realizadas em conjunto pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Ande (Associação Nacional de Educação) e Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade) são um exemplo da força desse grupo – representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico – e que nos permite inferir que a ênfase no aspecto pedagógico da formação em EF foi parte desse movimento, tendo em vista o processo de inserção dos professores nos recém-criados programas de pós-graduação.

⁶⁵ Cita a “Metodologia do ensino da Educação Física”, de um coletivo de autores publicado em 1992, que se baseou na pedagogia histórico-crítica, e se auto-intitulou crítico-superadora (vemos muita influência dessa abordagem nos “Parâmetros curriculares Nacionais” (PCN’s), e; a pedagogia crítico-emancipatória, influenciada por Paulo Freire e no agir comunicativo, da Escola de Frankfurt; desenvolvimentista, incluindo aí a Psicomotricidade; movimento de renovação daquele paradigma da aptidão, com ênfase na “promoção da saúde”.

⁶⁶ Como demonstrou Oliveira (2002) muitos desses representantes combatiam as práticas corporais até então vigentes, especialmente o esporte, por acreditarem que seriam reprodutoras dos valores e princípios da sociedade capitalista.

⁶⁷ Bracht lembra da criação de associações e centros de estudo e pesquisa em nível nacional e em todos os graus de ensino.

⁶⁸ Em ordem cronológica: “A política educacional” (1980); “Educação: perspectiva na democratização da sociedade” (1982); “Da crítica às propostas de ação” (1984); “A educação e a constituinte” (1986); “A lei de diretrizes e bases da educação nacional” (1988), e; “Política nacional de educação” (1991). (SAVIANI, 2006)

A efervescência no campo da Educação, sob forte influência das ciências humanas e sociais, não rompeu, pelo contrário reafirmou, a noção de sujeito cara ao iluminismo, cujo pressuposto teórico repousa sobre a separação entre sujeito e objeto. Popkewitz (1994) a denomina de “filosofia da consciência”, que “...concede a soberania aos atores e à agência humana nas explicações da mudança.” (p.180). Isso não significa uma renúncia à razão nem mesmo a retirada do sujeito da história e da teoria social. Mas um reposicionamento dos mesmos como dimensões problematizáveis. O que tem implicações nas questões educacionais.

A compreensão ampla de educação, ao mesmo tempo que produziu questionamentos sobre as práticas até então desenvolvidas na formação, expôs o caráter multidisciplinar e as mais diversas tendências presentes no campo da EF. Vimos que não foi possível construir uma “*identidade na diversidade*” dentro da EEFD – não se trata aqui de querer buscar outra identidade. Mas, a ênfase que os entrevistados deram ao aspecto da “pedagogização” das disciplinas sinaliza para uma possível “nova” identificação em meio à crise que permeava a formação. De acordo com Moreira (1998) uma crise se caracteriza “por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos.” (p.14)

No item do documento de reformulação do currículo da EEFD, que trata do perfil do profissional de EF encontramos o seguinte:

considera-se que a formação do profissional de Educação Física deva-se constituir numa busca permanente, sendo, para tal, abrangente, crítica e comprometida com o momento histórico e o contexto sócio-cultural. Dessa forma, o Curso de Educação Física concebe o seu egresso tanto como educador comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade, aliando sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, quanto como um intelectual capaz de organizar, sistematizar e elaborar o pensamento do grupo social em que se insere.

Percebemos aqui a influência político-pedagógica na formação daquele futuro professor, em contraposição ao técnico de antes, como vimos. Vejam que estamos tratando da construção de subjetividades de que o currículo é portador, e lembramos no início deste capítulo de que a atuação docente está intimamente e irremediavelmente implicada nesse processo.

Acreditamos que essa reforma, entendida como parte de mudanças sociais as mais diversas e caracterizada por um momento de crise, evidenciou a impossibilidade de ver a prática

docente e a produção de conhecimento como neutras, retirando o sujeito de sua confortável posição de reprodutor e lhe incitando à auto-reflexão constante. Uma característica do sujeito moderno e, mais ainda, da pós-modernidade. Nesse sentido, mesmo aqueles omissos em relação aos processos de decisão coletiva e à reflexão em relação ao seu papel dificilmente podem escapar do caráter político de sua ação.

As mudanças em relação ao tipo de profissional a ser formado envolveram a criação de outras estratégias disciplinares – saberes e práticas – e validadas por esse discurso: “*ele passou a ter o perfil de um professor mais intelectualizado, mais consciente do papel dele*”, mesmo que nem todos os professores tenham se mobilizado nesse sentido. Concordamos com Popkewitz (1997, p.27) de que “...as ciências da mudança social tornam possível a existência de melhores métodos para regulamentar e disciplinar o indivíduo.”

Mudança esta que se mostra conflituosa e inacabada. Primeiro porque a referência a este técnico, identificado com uma prática docente baseada no fazer, ganha um sentido negativo em relação com um outro, intelectual em todas as situações de trabalho, sendo portanto uma construção discursiva num espaço-tempo, além de não ter significado uma completa ruptura, o que podemos observar nos dias atuais. Segundo, porque a prática do professor intelectual e crítico não dispensa os pressupostos da racionalidade técnica, assim como não coloca em xeque a dicotomia entre teoria e prática, que tem alimentado formas de hierarquia institucional.

Contreras (2002) lembra que foi o modelo da “racionalidade técnica” a inspirar a prática educativa e a fazer a relação entre conhecimento, prática profissional e pesquisa. Nele a ação profissional é entendida à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, dos contextos sociais e humanos nos quais ocorrem, e de suas consequências, reduzindo o conhecimento prático ao técnico.

Do mesmo modo aqueles professores que vêem seu trabalho a partir do referencial meramente técnico, “tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho, [...] é também limitando o contexto que evitam enfrentar o conflito social sobre os fins do ensino e as consequências sociais da aprendizagem.” (Id. p. 100). Caso contrário, ou seja, se há uma sensibilização em relação aos limites daquela atuação, terão de aceitar abertamente o compromisso profissional mesmo às custas da segurança que aquela prática lhes oferecia. No caso da reformulação na EEFD, como vimos, parece ter havido uma

preocupação em romper com a formação técnica e possibilitar uma reflexão em relação à atuação profissional.

A sensibilização de que fala Contreras parece ir ao encontro da reflexão, uma vez que ultrapassa a idéia de que o elenco de disciplinas ligadas à Filosofia e Sociologia, por exemplo, seja suficiente para uma consciência comprometida e radical que envolve o questionamento constante em relação aos discursos de verdade construídos em torno da EF e os efeitos de suas próprias práticas, discursivas e não-discursivas.

À medida que o projeto da modernidade avança, somos cada vez mais confrontados com nossa existência histórica, ou seja, se a auto-reflexividade é a marca da mudança iniciada na modernidade e sentida de maneira exponencial nas últimas décadas, não significa que todos se posicionem da mesma maneira. E isso porque são vários os fatores a interpelarem e moldarem nossas ações. Mas, como vimos discutindo, podemos compreender a proposta da EEFD como parte de um momento de crise em que esta capacidade/possibilidade é considerada.

Veiga-Neto (2008) ao analisar a inseparabilidade entre modernidade e crise – sentimento que permeia os acontecimentos que caracterizam mudanças – lembra que naquele período histórico significou uma negação radical dos valores sagrados e transcendentais da Idade Média, assim como o rompimento da ordem tradicional, herdada. Contra ela se organizaram forças políticas e religiosas interessadas em recompor a transcendência medieval que vinha se perdendo pelas novas práticas da estética renascentista. Esse momento é identificado como “segunda modernidade”, e se caracterizou “...como a primeira contra-revolução moderna, em que a ordem quer vencer o acontecimento, a vontade quer vencer o desejo, a administração quer vencer o imprevisível.” (idem, p.143)

Esse contexto tem a ver com a humanização do tempo, e com a apropriação da vida pelo homem, assim como está entre as condições de possibilidade para a instauração do pensamento histórico e a sensação de crise, que de acordo com o autor “...é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido.” Ou “...a manifestação do conflito ininterrupto entre as forças imanentes, construtivas e criadoras e o poder transcendente que visa restaurar a ordem.” (id.)

Etimologicamente a palavra crise significa tomada de posição, julgamento ou decisão. No grego ela é tanto faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa. Sua forma latina significa tomada de decisão com objetivo de mudar o curso de um acontecimento. Portanto, a

crise tem uma positividade, da qual devemos nos aproveitar, muito embora, no senso comum, identifiquemos a idéia corrente de que ela é negativa, ruim, algo que se deve evitar.

Veiga-Neto (id.) sugere que tal negatividade cresceu a partir dos saberes e práticas médicas, através de uma inversão no sentido da palavra. Do sentido de intervir (positivamente) contra a doença e a favor do doente, ela passou a denotar a indesejabilidade dos processos de degeneração e morte. Tal concepção transferiu-se para as ciências humanas, especialmente para a economia. Apesar dessas distorções e mesmo de seu caráter muitas vezes violento, ela está “...no caminho da afirmação da solução de um impasse [...] do destravamento de um processo histórico.” (p.144)

Um dos entrevistados, e ex-aluno da EEFD, disse:

quando eu entrei [como professora], em função de uma experiência que eu passei enquanto aluna, estagiando, e me deparei com uma turma pra dar aula [...] essa experiência foi muito traumática. A única coisa que eu fazia era carregar a criança de um lado pro outro da piscina, porque eu não sabia o que eu fazia, por onde começava [...]. Eu entrei com a meta de introduzir a questão pedagógica [didática e metodológica] porque eu não queria que nenhum aluno passasse pelo sufoco que eu passei.

As condições em que até então a prática e o conhecimento desenvolvidos na formação e reconhecidos como procedimentos meramente técnicos, baseados no conhecimento acumulado/produzido na área⁶⁹ e sem muita preocupação em questionar os fundamentos pedagógicos da prática e sua inserção social sofreram rupturas. É nesse sentido que podemos compreender a reforma na EEFD também como uma positividade. Foi criado, também na década de 80, o “PAP” (Projeto de Apoio Pedagógico) “*foi quando a gente fez efetivamente a fusão entre a escola [EEFD] e o Clube Escolar, que já existia, mas só utilizava as instalações da escola, não havia uma troca.*” Tal projeto tratou de inserir o aluno da formação na prática pedagógica do esporte, atendendo a alunos de algumas escolas públicas do entorno da Ilha do Fundão, sob a orientação dos professores da EEFD.

O processo de reforma veio acompanhado de estratégias discursivas em forma de diagnósticos e propostas em que aquele aspecto [técnico] fosse relativizado através de uma concepção de profissional reflexivo e crítico, com vistas a uma transformação social. Esses termos podem ser encontrados no Parecer 215/87: “possuir destacada capacidade de análise e

⁶⁹ Existia a idéia de que se a pessoa aprende a fazer, ela é capaz de ensinar.

síntese, com ampla visão da realidade e atitude crítica dela” (p.166); e no documento de reformulação do curso de EF da EEFD (referente ao perfil do profissional) ela vem acrescida de “para nela atuar [na realidade] de forma consciente e transformadora.” (p.11).

No que tange à capacitação técnica, temos no documento da EEFD: “dominar instrumental teórico, técnico e metodológico que permita desenvolver sua profissão com condições de liderança e comportamento ético.” (Id.). É possível perceber que este conhecimento técnico se distancia daquela formação anterior – uma reprodução das tradições de movimento produzidas na EF – por se tratar de processos racionalmente elaborados em torno do ensino, e do qual o professor deve se apropriar.

No entanto, Contreras (2002, p.135) lembra que “...parece mais ter prosperado [na literatura pedagógica] a difusão do termo reflexão do que uma concepção concreta sobre ela, que acabou transformando em um *slogan* vazio de conteúdo. O mesmo autor sugere que a utilização indiscriminada do termo não é um fenômeno casual, mas cumpre uma função de legitimação nas reformas educacionais.

Gill (2007) vai pelo mesmo caminho ao observar que quando um conceito ou idéia

é sistematicamente apresentada, a imprecisão pode se constituir em uma defesa retórica importante, exatamente porque ela fornece uma barreira a questionamentos imediatos e ao início de refutações. Ainda mais, se isso falha, e questionamentos são feitos, os locutores podem negar o sentido específico atribuído a eles.” (p.261)

Este e outros termos se tornaram quase mantras que, repetidos por grupos em condições privilegiadas em certos momentos e condições, ganham uma dimensão retórica estratégica de construção dos objetos, do “outro” e, ao mesmo tempo, de si. Nóvoa (1995) lembra que no processo histórico de constituição da função de professor, o aspecto do perfil se tornou cada vez mais importante como fator identificador, e ao mesmo tempo, construtor de certa profissionalidade, que se insere no movimento de secularização e estatização do ensino, e na elaboração de um corpo de saberes e técnicas. O que não é diferente da construção desse “novo” professor de EF.

A concepção de reflexão veio colocar em xeque a razão da perspectiva positivista e requisitar habilidades humanas ligadas à capacidade de deliberação, reflexão e de consciência, ou seja, exatamente ali onde as regras técnicas e o cálculo não são capazes de dar conta: nas

situações imprevisíveis, incertas e de conflito, como as de ensino. Contreras (Id.) lança mão da idéia de “profissional reflexivo” de Schön (1983; 1992) para falar da forma como os professores enfrentam aquelas situações.

Ele desenvolve o conceito de “reflexão na ação”,⁷⁰ para sinalizar as especificidades dessa atividade. A “reflexão na ação” ocorre quando se vivencia algo que nos afasta de uma situação habitual ou para a qual já havíamos desenvolvido algumas respostas práticas. Nesse momento é comum que “pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos *enquanto* estamos fazendo algo” (id. p.106), muito embora se possa refletir sobre o conhecimento implícito na prática – uma vez que terminada se pode pensar sobre o que aprendemos e o que suscitou. É naqueles momentos que entram em funcionamento recursos profissionais que não se explicam pelo domínio técnico ou determinadas regras para a tomada de decisões.

O que aponta para um posicionamento ético do profissional, já que é ele que, em sua prática reflete sobre quais devem ser os fins, o seu significado em situações complexas e conflituosas, e que papel desempenhar neles. O que o professor quer entender é, em parte, produto de sua intervenção. No entanto, os processos de reflexão tendem a ser

fonte de novos conflitos e discussões em torno dos limites que, para a compreensão e ação, as instituições e as práticas sociais colocam em relação aos problemas profissionais [...] a prática da reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais. (SCHÖN, *apud* CONTRERAS, 2002, p.110)

Além disso a concepção de “reflexão na ação” romperia a dicotomia entre pensar e fazer, já que se abraçam no diálogo gerado entre a ação e suas conseqüências, que levam a nova apreciação do caso. A reflexão aqui é “compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos.” (p.113) Extrapola, portanto, a concepção de pesquisa implícita na racionalidade técnica, já que tem na prática reflexiva sua maior expressão.

Contreras (id.) lembra que alguns críticos de Schön identificaram que, um dos limites desse conceito é que se trata do envolvimento individual dos profissionais em práticas reflexivas. Para eles, “se os processos de reflexão na ação se realizam a partir de determinados pressupostos de compreensão e valorização das situações, estes deveriam transformar-se, por sua vez, em

⁷⁰ Para Schön esse processo transforma o profissional em um “pesquisador no contexto da prática”.

objeto de reflexão.” (LISTON e ZEICHNER, *apud* CONTRERAS, 2002, p.139). Isso seria o exercício de reflexividade com o qual Gill escapa a críticas do tipo, se toda linguagem é construtiva, a dos analistas de discurso também o é. Às quais ele responde, sim, “os analistas de discurso estão bem conscientes disso: na verdade fomos nós que o dissemos a nossos críticos!” (p. 266). Em outras palavras, “uma análise pós-estruturalista de discursos públicos começa, primeiro, pelo reconhecimento reflexivo de que os objetos dessa análise são construídos pela própria análise.” (LADWIG 1996, p.53, *apud* VEIGA-NETO, 1999, p.20). Também aqui assumimos essa perspectiva, mas estamos trabalhando com os discursos por meio da compreensão histórica de sua constituição.

No documento de reformulação da EEFD a concepção de aprendizagem e de conhecimento se mostra parte daquela compreensão racionalista antes citada, ao situar que o egresso deve **absorver** novas metodologias e novos conhecimentos. Existe aqui algo de exterioridade na relação sujeito-conhecimento. Ao mesmo tempo não fica claro em que medida o aluno deveria ser crítico e reflexivo em relação aos conhecimentos e sua apropriação. Popkewitz (1997) lembra da contradição presente no âmbito das reformas educacionais da atualidade no que tange à qualificação. “Eles [os indivíduos] precisam ter uma ‘capacidade-solução de problemas’ que os torne capazes de encontrar soluções flexíveis dentro de sistemas racionalmente limitados.” (p.122)

Dentre as várias apropriações do termo reflexão⁷¹, ou versões, aquela que se encontra presente na reformulação do currículo da EEFD parece ter sido a genérica, “na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão.” (ZEICHNER, 1993 *apud* CONTRERAS, 2002, p.136). E, não raro, as teorizações educacionais baseadas nas teorias sociais da época, produzidas e vistas como atividades distantes da ação pedagógica, acabaram por desencadear frustração e imobilismo por parte dos professores⁷². Contreras (id.) argumenta que

[...] a falta da aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins [...] não supôs uma renúncia [...] à aspiração e à prática do ensino como uma profissão baseada na aplicação de técnicas derivadas de um conhecimento

⁷¹ Contreras (Id.) cita o trabalho de Zeichner (1993) em que este identificou na literatura pedagógica cinco variedades de prática reflexiva.

⁷² Goodson (2008) trata desse assunto em “As políticas de currículo e de escolarização”.

especializado, isto é, como uma prática profissional concebida sob a perspectiva da racionalidade técnica. (p.95)

Para ele, o que aquela racionalidade técnica, como modelo para a atuação profissional, demonstra, [acrescentamos as pedagogias da consciência], “...é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível...” (id., p.105). As pedagogias da consciência as quais sustentaram boa parte do discurso pela reforma naquele período atribuíram também à crítica (além da reflexão) um papel fundamental na educação, tendo em vista seu projeto político de transformação social. Isso porque se reconheceu que, se vivemos numa sociedade não só plural, mas extratificada e desigual, a reflexão não seria suficiente para superar aquela situação. Portanto, sem renunciá-la, buscou-se uma concepção que desse conta de qual deveria ser a orientação para a reflexão do professor.

As opções, interesses e pretensões em educação são variadas e [que] vivemos em um mundo plural que não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, porque o que representam as diferentes opções são diversas pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim. (CONTRERAS, 2002, p.133)

O autor nos sugere que o motivo de apropriação da teoria crítica tem a ver com a idéia de que “sua reflexão [dos professores] não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais [...] (p.156). A idéia de esclarecê-los sobre sua condição de alienados parece ter sido o motor daqueles empenhados com a educação.

Díades como libertador/opressor e consciência/alienação, por exemplo, dão conta de uma concepção de sujeito e de mundo que, como dissemos, é cara ao Iluminismo, tanto quanto a “racionalidade técnica”, porque pressupõe a existência de uma razão *a priori*. Ela permite que se imagine que alguns, iluminados, teriam acesso à consciência – seria a de classe? – e deveriam, num ato messiânico – qualquer aproximação com a religião será coincidência? – trazer a verdade à consciência.

A perspectiva que adotamos recorre à implosão daquela suposta razão ao historicizar radicalmente as relações sociais. Ou, não se partiu de um pressuposto ou declaração de algum princípio a fim de informar como é a reforma curricular, por exemplo, ou qualquer outro objeto social. Isso não significa abandono niilista da luta contra as mais diferentes formas de opressão.

Mas sim que, não existem privilegiados nem sujeitos fixados – os opressores e os oprimidos – nas relações de poder, o que implica uma atenção ou crítica constante ou *hiper-crítica*⁷³ no sentido que fala Veiga-Neto (1996, p.148-9).

Nesse sentido foi nas relações tensas entre a demanda pela formação de um professor crítico e reflexivo, o movimento social de valorização e abertura de espaços para práticas corporais informais, mudanças no cenário social mais amplo, as diferenças de concepção e interesses presentes no campo, demanda por maior especialização e a dificuldade em esclarecer aqueles termos, situando-os para além da sua associação com a educação formal, que aquela reforma pôde acontecer.

Em tese nada impediria que aquele professor supostamente reflexivo, crítico e competente pudesse atuar como tal – intelectual – em qualquer espaço. Aliás esta era a idéia, e o momento era favorável. No entanto, o projeto parece ter esbarrado em sua inconsistência – as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas nos ajudam a detectá-las, como vimos –, nas investidas contra e nos padrões internos de organização e ação na EEFD. Ou seja, o que possibilitou a um grupo a enunciação daquele discurso pela educação ampla, também o fragilizou.

Vimos, portanto, que aquela “nova caracterização” e a tentativa de diferenciar os perfis profissionais foram parte de discursos que apresentaram certas continuidades na formação, mas operaram algumas rupturas e possibilitaram o aparecimento de outros grupos e das mais diferentes práticas, discursivas e não discursivas, no campo da EF. Se a formação do professor de EF na UFRJ esteve, como já foi dito, distante das outras licenciaturas até a década de 1960, não quer dizer que não tenha havido preocupações e discursos pedagógicos em torno de sua prática.

Não podemos fechar os olhos para a possibilidade daquele discurso sobre educação ter sido uma forma encontrada por seus representantes de não perderem nenhuma parcela do mercado de trabalho que viesse a ser criado. Claro que as condições de emergência daquele discurso pela qualificação mais flexível tem relação com as mudanças sociais, como vimos. Se a convivência de práticas, concepções e conhecimentos⁷⁴ na constituição da formação em EF

⁷³ “Nessa perspectiva hiper-crítica, o social não é tomado enquanto cenário onde acontece a história e onde se dão processos epistemológicos que de certa forma o transcenderiam e/ou o precederem. Em outras palavras, o social não é o cenário onde sujeitos constroem e articulam conhecimentos graças a uma racionalidade intrínseca, fruto de uma capacidade genética inata e colocada em ação a partir de um interacionismo inscrito numa suposta condição humana e humanizante (Walkerdine, 1988, 1994)”.

⁷⁴ Durante a história de vida dessa instituição vários cursos independentes foram oferecidos e sofreram modificações através dos tempos: Técnico Desportivo, Treinamento e Massagem, Curso Superior de Educação Física, para a

parece uma questão insuperável, isso não quer dizer que ela prescindia de discussão e que exima alguém de uma escolha, declaradamente pública em relação à formação, com todos os limites e possibilidades que ela carrega. Assunto que encontra relação com as discussões do próximo tópico.

2.3.b) O “adeus” ao Currículo Mínimo e as “boas-vindas” ao Aprofundamento de Conhecimentos

Outros fatores considerados significativos de mudança, pelos entrevistados, foram a perda do elo com o “currículo mínimo” e o “aprofundamento de conhecimentos” propostos naquela reforma. Nesse ponto vemos uma consonância com o discurso que buscou legitimar a reestruturação dos cursos de formação em EF no Brasil. Os grupos responsáveis pelo processo de construção dessa reforma curricular, se esforçaram por criar e justificar outra configuração curricular através de uma (re)interpretação do significado e intenção atribuído ao currículo mínimo estabelecido pelo artigo 26⁷⁵ da Lei 5.540/68. Chegaram à conclusão de que tal dispositivo visava garantir uma unidade no processo de formação profissional, mas não dizia que os cursos deveriam “...ser iguais quanto ao perfil desejado, à estruturação e às matérias que comporão seu currículo.”

Essas idéias foram desenvolvidas nas discussões que deram origem à Resolução 03/87 e simulam uma ruptura em relação à noção tradicional de currículo à qual esteve ligada a figura do currículo mínimo. Uma das justificativas era de que “há muito a ideia de currículo deixou de significar a de um mero rol de matérias e disciplinas.” (Relatório, p.160) Cita-se exemplos de estudos sobre cursos de excelência em EF na Europa e EUA, os quais “sempre contêm campos e, por haver essa diversidade, eles abarcam grandes áreas de conhecimentos.” (id. p. 161)

A proposta buscou uma relação entre a caracterização do perfil dos profissionais a serem formados e as áreas de abrangência, dentro das quais seriam definidas as matérias/disciplinas

formação de licenciados, Curso Normal de Educação Física e Medicina da Educação Física e Desporto. (Par. 215, p.170)

⁷⁵ “Art.26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes às profissões reguladas em Lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.”

para atingir tal perfil, além da duração mínima para integralização do curso⁷⁶ e parcelas de carga horária destinadas à “Formação Geral”⁷⁷ e ao “Aprofundamento de Conhecimentos”⁷⁸.

Desde a Modernidade⁷⁹, o currículo, e sua própria concepção e criação, vem se tornando elemento-chave nas reformas educacionais. Como artefato da educação escolarizada, ele foi inventado na passagem do século XVI para o século XVII (VEIGA-NETO, 1998, p.94) e nos remete às origens de uma organização do conhecimento a ser “transmitido”. Goodson (1995) demonstra que, o aproveitamento do termo latino “pista de corrida” tem relação com a emergência de uma sequência na escolarização. Silva (2003, p.21), falando do desenvolvimento do campo do currículo, lembra que “a própria emergência dessa palavra, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método”.

Todas essas idéias traduzem, de certa forma, as teorias tradicionais sobre o currículo, desenvolvidas nos EUA e na Europa. De acordo com Silva (2003), o desenvolvimento daquele campo como um “campo profissional especializado” se deveu a um conjunto de fatores:

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultados das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (p.22)

No entanto as preocupações iniciais não levavam em conta o terreno das relações sociais em que o currículo e a escolarização estão inseridos. As obras do início do século XX o tratavam como algo que simplesmente deveria ser bem administrado. Silva (2003) cita a obra de Bobbit, de 1918, e a de Tyler, de 1949, demonstrando que as concepções deste último – que teve como base a “filosofia social” e a “psicologia da aprendizagem” a favor de uma eficiência técnica – teve grande influência no Brasil pelo menos até os anos de 1980. Talvez por ter sido traduzido e publicado em português e por representar os ideais científicos, com a apresentação minuciosa em termos técnicos/didáticos de ensino.

⁷⁶ Mínimo de 4 e máximo de 7 anos ou 2.880 horas/aula.

⁷⁷ 80% da carga horária (sendo 60% dedicadas às disciplinas de cunho técnico e 20% às de cunho humanístico).

⁷⁸ 20% da carga horária. A grade curricular resultante da reformulação está no anexo III deste trabalho.

⁷⁹ Nos referimos ao processo histórico de longa duração, a partir do século XVII, caracterizado pela mudança na forma como as pessoas pensavam os fenômenos sociais e na forma como estão localizados no tempo e no espaço.

No Parecer 215/87, fica claro que tal noção [administrativa] de currículo, embora não tenha incorporado as discussões do campo do currículo, passa a envolver a compreensão de outros elementos como: diversidade de experiências, a responsabilidade da escola e planejamento a partir dos objetivos, que, postos em situação concreta institucional, vêm a ser problematizados. Ao justificarem a opção por outro currículo afirmando ser ele muito mais do que um rol de matérias, acrescentam: “hoje, consensualmente, é entendido como o conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos, pressupondo um planejamento que permita chegar com economia aos objetivos educacionais pretendidos.” (Id.)

Aqueles envolvidos na produção teórica do campo do currículo vinham realizando ataques ao modelo proposto por Tyler desde fins dos anos 70, embora os empenhos daqueles tenham se caracterizado mais por denúncias do tecnicismo prevalente até então do que por propostas, como já dissemos. Enquanto aqui as questões curriculares giraram em torno da escolha de conteúdos que deveriam compor o currículo, de acordo com os objetivos propostos, na Europa e EUA a visão do currículo como um dado implicitamente aceitável, vinha sendo questionada, por um lado, pela chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) inglesa – que criticava a sociologia “aritmética” – e, por outro, pela crítica norte-americana às perspectivas tradicionais de currículo. (SILVA, 2003). Esse movimento realizado na Europa e nos EUA se fez mais presente no Brasil, pouco mais tarde⁸⁰.

As concepções dos entrevistados em torno do currículo variam entre uma ideia mais tradicional: “*nós inserimos várias disciplinas obrigatórias nesse currículo que nós não tínhamos – Antropologia do Corpo, Filosofia, Sociologia...*” ou, “*essa reforma ampliou o nosso currículo [...] ele ficou mais rico pro aluno*”, Em outra, percebe-se uma preocupação com a sua função: “*o currículo tem que estar na direção de uma unidade, de alguma coisa que funciona de alguma forma [...] tem que ser de acordo com a realidade [...] uma coisa que tem que ser muito discutida.*” E outra em que ele é visto de maneira menos rígida e determinista: “*é alguma coisa que está em curso, que é dinâmico, ele não é estático [...] e o documento é um elemento de orientação pra que esse processo ocorra.*”

A ênfase nos aspectos formais e nos conteúdos, se aproximam do conceito de currículo como referente “ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências,

⁸⁰ Cita a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular.

representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização...” (Forquin, 2000, p.48).

Essas ideias encontraram, nos acontecimentos dos anos 80, as condições de seu questionamento no país. Para Saviani (2007, p.400) aquela década foi um período fecundo na educação⁸¹, ao contrário do diagnóstico economicista, que lhe atribuiu o caráter de “década perdida”. Foi o que caracterizou o que Moreira (1998) chamou de teoria curricular crítica, “essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios.” (p.12).

No entanto, com o acirramento da globalização e das características da pós-modernidade, além da derrocada do socialismo e do comunismo, a teorização crítica viveu uma crise de modo que os questionamentos iniciais foram relativizados, tanto por uma maior preocupação com a qualidade na/da educação, quanto pela mudança de concepção da dinâmica de poder, incorporando as contribuições dos estudos feministas, dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural a partir dos anos 90. Se compreendemos o currículo como uma produção discursiva historicamente criada e, portanto, imerso em relações conflituosas de poder, as duas primeiras concepções dos entrevistados devem ser problematizadas, enquanto que aquela última aponta para uma perspectiva pós-estrutural.

Portanto, dizer que as pessoas envolvidas no processo de reforma curricular – tanto nacional quanto na EEFD – não tiveram contato com a produção no campo do currículo deve ser ponderada, visto que muitas das questões debatidas eram parte do mesmo discurso tanto no campo do currículo quanto no da educação em geral, visto sua estreita relação nos processos de escolarização. Mesmo com intensidades e graus variados, e observando grande preocupação com a educação básica, podemos admitir algumas regularidades que permearam as práticas e (re) formulações curriculares.

Uma delas pode ser encontrada no movimento pela interdisciplinaridade no Brasil. Naquele período se vinha discutindo as limitações que os muros disciplinares proporcionavam à aprendizagem, dificultando a integração entre as matérias que compõem o currículo. De acordo com Veiga-Neto (1996) “a interdisciplinaridade era buscada não só no dia-a-dia das práticas

⁸¹ O autor se refere a uma gama de organizações de profissionais da educação, de todos os níveis de escolarização, além de ressaltar a significativa ampliação da produção acadêmico-científica do período.

concretas das salas de aula, como também nas instâncias do planejamento educacional, especialmente no planejamento curricular.” (p.128)

Em que medida esse movimento pode ter relação com a EEFD? Nos causou certa surpresa quando um entrevistado disse que “*havia uma perspectiva de interdisciplinaridade*” naquela proposta curricular. À medida que líamos, diversas vezes, o material das entrevistas percebíamos que tal preocupação se apresentava de maneira diluída, quando se falava da distância entre os departamentos, entre as disciplinas, conteúdos e professores. Veremos que o movimento pela “inter” envolve uma crítica àquela “racionalidade técnica” abordada anteriormente, e que no currículo se mostra como contraposição àquele tradicional composto por disciplinas/matérias isoladas. Veiga-Neto (1996), referindo-se à obra mais conhecida de Fazenda (1993a⁸²), lembra que havia uma idéia evolutiva em relação aos níveis de aproximação entre as disciplinas, desconsiderando-se o processo histórico de constituição recíproca entre Modernidade e disciplinaridade.

Haveria, segundo aquela autora, um primeiro nível – o multidisciplinar – as disciplinas se encontram isoladas em currículos em que elas se justapõem, mas praticamente não conversam entre si. No segundo nível – o pluridisciplinar – haveria uma troca de experiências, metodologias e conhecimento, mas sem criar novo conhecimento fora delas. No terceiro nível – o interdisciplinar – haveria uma integração bem maior a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. E no último – o transdisciplinar – ocorreria uma verdadeira fusão entre elas, de modo que seria difícil estabelecer os limites entre as antigas disciplinas. O que, segundo ela, não passa de uma idealização utópica.

Não é absurdo que essas discussões tenham influenciado a organização do currículo em áreas de conhecimento, sugeridas pela Resolução 03/87, que se apresentaram da seguinte maneira: na parte de Formação Geral, considerou-se dois aspectos, o humanístico e o técnico. No primeiro constam as seguintes áreas de conhecimento: conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade. No segundo aspecto está o conhecimento técnico,

entendido como o conjunto de conhecimentos e competência para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da

⁸² Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.

Educação Escolar e Não-Escolar, contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

A parte denominada Aprofundamento de Conhecimentos,

deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

A Formação Geral se pautou numa concepção de EF como “fenômeno de marcante universalidade no quadro de uma educação permanente e objetiva, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de nosso povo.” (Relatório, 1987, p.159).

Do mesmo modo, na EEFD, a eleição de um “princípio unificador” do currículo – o movimento humano – foi uma tentativa de “evitar a composição de currículos que se incham através do enxerto casuístico de matérias com pouca articulação e identidade...” (p.7). O movimento humano foi a opção temática eleita por “ser capaz de estabelecer um fio norteador porque sua própria abrangência envolve uma série de elementos que, em conjunto encerram a **totalidade da figura humana**⁸³.” (id.)

Quelhas (1995) acredita “que a postura central exposta no documento [da EEFD] corresponde à visão holística da Educação Física.” (p.92) Nos anos 80, dentre as diversas abordagens críticas à EF tecnicista, houve um questionamento ao dualismo corpo/mente de que era(é) portadora e porta-voz. Não surpreende que os princípios desse movimento sejam, senão os mesmos, muito próximos daqueles que buscaram legitimar a interdisciplinaridade, no entanto, com uma diferença:

[...] É necessário abordar as questões do corpo na sua abrangência maior de comprovante da existência do **Homem Integral**. Nessa perspectiva, as concepções de movimento para um corpo que tem ação, emoção, intuição, energia, expressão, comunicação, extrapolam uma visão segmentada de destrezas e habilidades motoras, exigindo uma nova dimensão do processo educativo [...] (EEFD, 1991, p.7)

⁸³ Grifos do documento.

Para aquele autor, os limites de tal abordagem estariam na inversão que opera, sem levar em conta as relações sociais de construção das concepções de corpo. O anti-racionalismo presente naquela idéia [holismo] pode ser considerado um ponto comum com aquele outro movimento de que falamos. O que pode ser encontrado também em Ferreira (2003, *apud*. Veiga-Neto, 1996b, p.113) quando situa o holismo⁸⁴ como mais um recurso discursivo na constituição do movimento pela interdisciplinaridade: “a interdisciplinaridade é [...] uma visão de mundo que, no caso, é holística.”

Logo, seguindo a argumentação do movimento interdisciplinar, se a fragmentação do conhecimento era o problema, haveria uma saída: a fusão dos conhecimentos. E o currículo seria a via pela qual essa restauração poderia se concretizar. A busca de uma suposta aliança perdida ou unidade do conhecimento não se restringiria aos conteúdos ensinados, mas proporcionaria que as novas gerações pensassem de maneira diferente tanto a ciência quanto os outros saberes⁸⁵. Os limites de tal empreendimento esbarram na própria concepção de Gusdorf (*apud* VEIGA-NETO, id.) que desconsidera que a ciência, a tecnologia e a própria concepção de razão são construídas, e que “simplesmente não haveria mundo moderno sem eles.” (p.130)

As tentativas de integração entre os departamentos e as disciplinas que vimos acontecer na EEFD – por meio da criação da disciplina “Atividades de Integração⁸⁶” – foi uma tentativa de diálogo que, dentro dos conceitos antes citados se constituiria mais como um exercício pluridisciplinar. Vimos, no entanto, que nem mesmo essa troca foi possível naquela instituição. Além disso, os entrevistados lembraram que, para dar conta das áreas de conhecimento que deveriam fazer parte da formação, teriam que fazer parceria com outras unidades da UFRJ, e “...*parece que não ficou muito bem alinhavada essa parceria.*” Um dos limites encontrados, foi que, mesmo reconhecendo e preconizando uma formação multidisciplinar, no momento da efetivação desse currículo as pessoas esbarraram com os muros concretos e disciplinares que constituem, historicamente, o conhecimento na universidade: “*quando a gente chegava no momento de chamar o professor da outra unidade era uma estranheza total, IFCS, CCS... FE menos, porque a gente já tinha uma cultura de envolvimento com ela.*”

⁸⁴ “Entendido como uma tendência própria do Universo segundo a qual todas as unidades estariam ligadas entre si e organizadas numa ampla totalidade.” (Id, p. 113)

⁸⁵ Veiga-Neto está se referindo às idéias de Gusdorf.

⁸⁶ Seu sentido inicial foi modificado e ela passou a fazer parte do aprofundamento em Recreação e Lazer.

Em Ata da Congregação de 1988 vemos que houve uma tentativa de maior aproximação entre a Faculdade de Educação e a EEFD através da formação de uma comissão mista entre essas duas unidades, inclusive com proposta de se desenvolver a “Semana de integração EEFD-FE”. Mas, “...*interessante que os professores da faculdade de educação [os da formação específica em educação física] não estavam envolvidos nessa discussão [do currículo] com a gente.*” Embora não tenhamos como medir o grau de proximidade entre essas unidades, a fala do entrevistado e o fato da consultora da comissão de currículos, que inclusive dava aula no mestrado da EEFD, ser da FE denotam, mais uma vez, a busca de maior contato com a Educação.

Não só o caráter multidisciplinar constitutivo da EF, e a multiplicidade de grupos e concepções tornaram inviável a compreensão de uma certa unidade do conhecimento supostamente perdida ou totalidade, que nunca existiu. Mas também, o recurso a uma visão holística mais nos parece uma estratégia retórica do que uma compreensão e projeto que fosse nessa direção. Assim foi que algumas disciplinas de “cunho humanístico” foram retiradas do currículo com o tempo, como disseram alguns entrevistados.

Desconfiamos mesmo que, no campo da EF, a idéia da especialização como doença ou degeneração de uma suposta unidade ou totalidade humana, que buscou legitimar aquele movimento pela interdisciplinaridade, teria pouco espaço, visto que a especialização vinha sendo valorizada como mecanismo possível de legitimação do/no campo. Não só isso: nos parece que a EF – em suas mais diversas manifestações e seus representantes – caminhavam em direção oposta. O campo, o mercado de trabalho se diversificavam e se multiplicavam, e era preciso qualificação para ocupá-lo. A gestão dos recursos e dos cursos se modificavam. Sim, alguns poderão dizer que é exatamente por essa percepção, que alguns se apressaram em construir uma contra-corrente.

Concordamos, se olharmos o movimento, mesmo em suas variações discursivas, como o fez Veiga-Neto, no campo da educação. Mas, é sabido que, embora considerada uma atividade pedagógica, a EF apresenta especificidades. Vimos a “pressão” para a criação do Bacharelado no período aqui analisado e, em 2004 a Resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações para a Licenciatura Plena – nos termos das DCN’s para a formação de professores da educação básica – demonstram as relações de força de que viemos tratando aqui, de modo que percebemos o quanto

aquele projeto dos anos 80, de uma Licenciatura ampliada – com base numa ampla concepção de educação – vem sendo constantemente minado.

Soares (2003b, *apud* Lüdorf, 2004, p.131), lembra que, “o corpo, o esporte, o exercício físico e a Educação Física escolar ainda não eram considerados, até aquele momento [anos 80], objetos passíveis de serem tratados pelas ciências humanas, uma vez que ainda não revelavam sociedades.” Estas parecem ser caracterizadas como tais a partir do que vinha sendo constituído – pelas práticas discursivas e não-discursivas sobre a ciência, o conhecimento e a educação – como produção acadêmica em torno dos temas ligados à EF. O que veio a se tornar realidade a partir daquela década, com diversos olhares em torno do Esporte, da saúde e do corpo, a nortear as práticas no/do campo.

Vejamos que o incômodo sentido pelos entrevistados em relação ao distanciamento entre departamentos, disciplinas e professores na EEFD é constitutivo de um momento histórico, sensação que é, no limite, insuperável, do mesmo modo que a formação sob as bases da racionalidade técnica também o é. Já falamos sobre isso quando nos referimos à identidade e à crise. Por mais que se tenha reconhecido, no currículo, a importância das dimensões humana, filosófica e sociológica na formação, houve limites internos – dificuldade de articulação entre unidades como o CCS, o IFCS a FE e o instituto de Psicologia, além da percepção dos professores da EEFD de que não poderiam/queriam ficar dependentes de outras unidades: “a perspectiva atual da EF é de minimizar a sua dependência curricular junto a outras Unidades da UFRJ.” (Relatório da Comissão Revisora do Currículo da EEFD/UFRJ, 1992) – e externos – relacionados à construção e organização histórica do conhecimento a partir da Modernidade, inclusive da EF. O que não invalida as tentativas internas de interlocução, nem formas diferenciadas de conceber e tratar o conhecimento construído.

Veiga-Neto (id.) situa um discurso recorrente nas modificações curriculares realizadas naquele período, e que de forma indireta foi sinalizado antes, que é a ênfase no aspecto psicológico/comportamental/individual. Ao relacionar as práticas educacionais e curriculares à fragmentação do conhecimento e do ser humano, coloca-se como condição para se superá-la a **atitude** das pessoas envolvidas. Algo que transpassa todas as ações em torno do currículo. “Mais do que uma mudança de estrutura curricular, impõe-se uma mudança de atitude por parte desses profissionais e das IES que os formem.” (Par.215/87)

Silva (2003) alerta para as subjetividades forjadas pelo currículo, mesmo que seus programadores e professores não se dêem conta disso. A conexão entre eles se dá através da “ação” da disciplina-saber, que cria condições para que cada um veja como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido.

Na medida em que o currículo foi o artefato que articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, pode-se dizer que, desde sua criação [...] funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno. (VEIGA-NETO, 2008, p.145)

Tanto o discurso da centralidade da atitude dos sujeitos em relação às mudanças necessárias quanto o deslocamento epistemológico e pedagógico desenvolvido na reforma têm relação com as condições de possibilidade de seu desenvolvimento. Além de estar inserido num momento histórico do acirramento da crise da racionalidade Moderna – sentida e vivida naquilo que se chama de pós-moderno –, em se tratando do país, nos anos de 80 e 90 testemunhamos as tentativas de (re)invenção das práticas sociais democráticas, suspensas por duas décadas.

A constituição de 1988 e a LDB/1996 podem ser vistas como produto e produtoras de formas de governo que buscam equilibrar duas dimensões que caracterizam de forma paradoxal as relações Estado-sociedade: a autonomia e a regulamentação social. E podem ser identificadas pela proliferação de termos como atitude, autonomia, flexibilidade, desregulação e descentralização.

No parecer 215/87 tais dimensões estiveram presentes por meio de uma busca de maior flexibilidade e autonomia na organização e administração dos cursos. O resultado dos trabalhos de uma das últimas reuniões do Grupo de Trabalho (GT) responsável pela síntese das diversas propostas, em junho de 1986, demonstra que o grupo chegou a duas conclusões. Uma delas é a seguinte:

2º - Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidade de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente.

Além disso um dos aspectos do discurso da flexibilidade administrativa, compreendido aqui como desejo e projeto compartilhados entre Estado e sociedade civil, que deveria se efetivar como prática seria a autonomia das unidades/dos sujeitos na elaboração de seu currículo, mesmo que dentro dos limites impostos pelos aspectos responsáveis por criar uma unidade nacional na formação⁸⁷.

A concepção de autonomia, desde os ideais preconizados pelo liberalismo, passou por diversas transformações. O individualismo que lhe deu origem confrontou-se, a partir do século XIX, com uma realidade de grupos, organizações e interesses partidários burocratizados, de modo que, como disse Martins (2002, p.209), “...os protagonistas da vida política numa sociedade democrática não são os indivíduos, mas, sim, os grupos...” concorrentes e com uma autonomia relativa em relação a um governo central⁸⁸.

A consolidação desse conceito no pensamento social se deu na primeira metade do século XX num contexto de conflitos sociais, e se estendeu à educação, em que também predominava, até os anos 70, a urgência em retirar o controle exacerbado do Estado em relação à escola, para exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática, como podemos observar nas denominadas pedagogias libertárias, ativas e as que defendem a individualização ou personificação do ensino (MARTINS, 2001, p.34).

As críticas recaíam sobre a falta de eficiência e eficácia, de modo que uma descentralização⁸⁹ administrativa, financeira e política passou a ser requerida juntamente a processos de regulação. A partir dos 80, a vontade de “...contribuir para a redução das ‘desigualdades sociais’ transforma-se agora na vontade de assegurar uma maior ‘eficácia social’ dos sistemas educativos.” (NÓVOA, 2006, p.86-7). Este autor cita algumas ideias comuns que permearam as reformas no período: qualidade através da profissionalização, tendência curricular privilegiando dimensões científicas e tecnológicas, capacidades reflexivas com introdução de novas estratégias pedagógicas e metodologias de avaliação, descentralização do ensino ou maior autonomia às escolas e maior preocupação com avaliação institucional. (Id.)

⁸⁷ Interessante ver que desde a criação da Universidade do Brasil a autonomia administrativa e didática é valorizada. No entanto naquele momento a autonomia relativa era vista como uma preparação para a autonomia plena das universidades. (FÁVERO, 2000) Algo que, na perspectiva aqui adotada, é, também, uma idealização utópica.

⁸⁸ A autora cita Bobbio (2000, p.35) para lembrar que ocorreu uma perda de autonomia singular do indivíduo ou do que “...só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos.”

⁸⁹ Para a autora descentralização “implica transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras, a partir da transferência de parcelas de decisão...” (p. 129)

Nos anos 80, no Brasil, aquela matriz política desenvolvida pelo nacional populismo e pela ditadura foi questionada em função do reordenamento nas relações internacionais “em nome da necessidade de uma reconfiguração nos padrões de inserção [...] na economia transnacional.” (MARTINS, p. 126). Nesse contexto, a questão da participação social e política envolve a complexidade da representação ou diluição nas relações de poder, ao mesmo tempo em que os valores democráticos, seus elementos fundantes e o individualismo são revistos em função da globalização da economia e reorganização do trabalho.

Portanto, diferentemente dos movimentos sociais dos anos 60 e 70, a autonomia institucional preconizada nas reformas educacionais a partir dos 80 se encontra no seio de uma reorganização social em que ela própria é valorizada e incentivada, pelos centros de decisão, como condição de funcionamento da democracia e do modo capitalista de produção. Martins (2001, p.122) lembra que temas presentes nas reformas a partir de então (descentralização, autonomia institucional, flexibilidade curricular, importância da participação dos sujeitos e liberdade de escolha de docentes e discentes), encontra correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais, trazendo, portanto implicações para a formação e os processos de decisão institucional.

No entanto, Hall (1997) nos lembra que, embora os discursos de justificativa para uma política de desregulação⁹⁰, principalmente dos aspectos econômicos – o Estado é ineficiente, paternalista, centralizador – tenham grande força, é preciso tomar cuidado com a possibilidade de dicotomizar essa relação, posto que os mercados não funcionam por si sós. Criam órgãos reguladores e se auto-regulam. Ou então seriam organizações anárquicas. Além disso convivem com formas de regulação estatal. Portanto, não se trata de escolher entre a suposta liberdade do mercado ou a restrição estatal, “...mas entre *modos diferentes de regulação*, cada um dos quais representa uma combinação de liberdades e restrições.” (p.37).

A alusão à flexibilidade e autonomia não se resume a questões burocráticas, financeiras e de organização curricular, envolvendo todos os indivíduos e ações na formação, pois como lembrou Martins (2001) a autonomia é constituída tanto pela dimensão individual quanto social – ela é duplamente centrada. Teixeira (1988, p.21) lembra que, se a autonomia da universidade é

⁹⁰ Os termos descentralização e desregulação podem ser tratados como sinônimos. Não é intuito entrar em detalhes, mas o primeiro parece se referir a um momento histórico de redemocratização, portanto, ao processo de diluição nas decisões políticas e institucionais, embora não excluísse a desregulação nos processos econômicos. Pensamos que a (des) regulação é um conceito que pode ajudar a compreender as relações Estado-sociedade em suas diversas dimensões.

decorrente da natureza de suas funções, ela não deve ser vista tão somente como concessão do Estado. Mas acrescenta que as dificuldades que ela levanta tem relação com a “instabilidade e insegurança” dos países latino-americanos pela sua lenta adesão aos hábitos democráticos.

Vimos a noção de governamentalidade antes. No entanto, a ideia mais geral de governo – como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação do outro – nos permite retirar uma suposta associação entre liberdade e autonomia. Ou seja, a autonomia não significa nem pressupõe a liberdade – no sentido abstrato, próprio de uma suposta natureza humana e que, estando oprimida, seria alcançada pela revolução. Mas se a pensarmos como pequenas revoltas diárias e concretas, como a liberdade da crítica, por exemplo, elas podem ser vistas como interdependentes⁹¹.

Isso porque reconhece o poder⁹² como um regime que foge a sentidos pré-estabelecidos, e que portanto não se identifica com um sujeito, instituição ou Estado. Nem pode ser concebido como um objeto, uma coisa a que se aspiraria. Seria antes

...a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originem e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, *apud*. PIMENTAL FILHO E VASCONCELOS, 2007, p. 10)

É, portanto, uma situação estratégica que está por toda parte constituindo as relações, de modo que todos somos convocados. Num cenário de reorientação política na gestão do Estado, em que o trabalho perde sua centralidade como elemento que estrutura as relações sociais de acordo com o espaço ocupado pelo indivíduo, acontece uma (re)inauguração daquilo que Martins (2002) chamou de individualismo negativo. Nele o que está em jogo são as dificuldades e riscos de existir como indivíduo.

⁹¹ Veiga-Neto (1996, p.203) lembra que “as noções de mônada, em Leibniz, e de sujeito do conhecimento, em Kant, alinham-se junto à noção cartesiana do eu pensante. Todas essas noções estão na base dos conceitos de autonomia individual por meio do esclarecimento pela razão, de consciência como a de alienação como renúncia à conscientização. É fácil ver que essa lógica sustenta o mundo moderno, em termos filosóficos, sociais, econômicos, epistemológicos, científicos e políticos.”

⁹² Recorremos mais uma vez a esta noção reconhecendo sua importância para a análise.

Na argumentação que desenvolve a autora faz sentido falar em negativo ou positivo. No nosso caso não. Preferimos ver essa mudança de ênfase em termos de uma positividade, não como julgamento, mas como potência, e enxergá-lo historicamente. Não que negligenciem as consequências catastróficas e violentas que tal individualismo tem suscitado e reforçado. Mas cremos que a compreensão histórica desse momento nos pode ser mais útil politicamente do que a formulação de um juízo ou o apontamento de uma saída. O que a autora denomina individualismo negativo, Forquïn (2000, p.53) vai chamar de individualismo moderno.

Para Veiga-Neto (2008) “tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensado e tratado o currículo.” (p.141). A ênfase que, até os anos 80 se dava na disciplina – podemos mesmo situar aqui os dois eixos que a compõem, corporal e do saber, como componentes constitutivos da disciplinaridade – é deslocada para uma ênfase no controle. Por tudo o que até aqui foi dito, e pela experiência vivida na EEFD, acreditamos – com todos os riscos e limites que possamos expor –, que a reforma analisada esteve mergulhada na crise de uma formação moderna na EF – da produção de *corpos dóceis* – e o desenvolvimento de estratégias que caracterizam uma formação pós-moderna – produção de *corpos flexíveis*. Não estamos dizendo que houve um processo evolutivo. Mas sim percebendo as condições em que a reforma curricular esteve mergulhada.

Lembramos anteriormente que a convivência das diversas estratégias de regulação e de controle envolvem formas de ação. Nos discursos da reforma curricular da EEFD, eles se tornam identificáveis pela maneira como o conhecimento é visto – como algo externo que deve ser absorvido. Para conhecer e para ensinar é necessário tanto o auto-controle disciplinar quanto o saber que constitui uma “matéria”. No entanto, ao se buscar uma formação reflexiva e crítica, os próprios saberes ou a forma como são vistos e as ações devem (deveriam) ser problematizáveis, não negadas. A flexibilidade, dentro desse projeto, envolveria a busca por experiências docentes que contemplem a reflexão e a crítica como constitutivas do ato educativo independente do local de atuação.

Compreendemos que os dispositivos escolares da modernidade foram cruciais para a instauração da sociedade disciplinar que conhecemos. E o que caracteriza aquele período é a noção de unidade e solidez presentes nos processos de invenção do conceito moderno de subjetividade. Considerando o currículo como um desses dispositivos, ele “assumiu a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal –

disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber.” (id. p.145) Elas [as disciplinas] estabelecem campos específicos de permissões e interdições. Com base em Michel Foucault, Veiga-Neto (2008) conceitua um dispositivo como

a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros. (id. p.145)

Tendo, portanto, a disciplinaridade como seu fundamento prático e epistemológico, o currículo pode ser compreendido como “o braço escolar e institucionalizado dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação” (POPKEWITZ, 1994, *apud* VEIGA-NETO, 2008): “*a questão não é só o currículo. A questão tá lá na disciplina.*”

Se tudo funcionou muito bem durante tanto tempo, nas últimas décadas, com a dissolução das fronteiras, o currículo, e demais dispositivos disciplinares, sofrem um golpe por dependerem da existência de limites e partições hierarquizadas. Como saída encontrada, no que tange ao eixo do saber, vemos as tentativas inter, trans, contra e pluridisciplinares, além da transversalidade temática no currículo. No eixo corporal vemos aumentar a violência escolar e o refinamento das técnicas de controle do tempo e do espaço escolares, não raro sendo retomadas antigas práticas disciplinares exaltadas e exacerbadas, como o castigo.

Na formação do professor de EF o controle é ainda mais evidente tendo em vista que se trabalha diretamente com o corpo. Ao identificarmos outras concepções de EF, lembramos que as mudanças sociais dos anos 80 também possibilitaram uma cultura de valorização estética do corpo, desviando o que em princípio era associado à saúde biológica para a valorização da estética (no seu sentido mais usual) e a produção de um “mercado do músculo”, perceptível no *boom* das academias naquele período. Lüdorf (2004) ao entrevistar alguns professores da EEFD em sua tese de doutorado, identificou duas categorias centrais em relação a questão de como deveria ser o trabalho do professor, tendo em vista as características atuais de corpo, por eles identificadas. Uma seria o agente de saúde (60%) e outra a de educador (33,33%). Nas palavras da autora,

Ainda que na área de Educação Física tenha ocorrido uma grande evolução no tocante à incorporação de discursos oriundos das ciências humanas e sociais, o papel do professor de Educação Física continua a ser associado à figura do

agente de saúde, pautado por aspectos técnicos e biológicos. O trabalho do professor, na perspectiva de formação, reflexão, questionamento e crítica, práticas estas, reconhecidamente associadas a uma postura de **educador**, foi mencionado apenas por cerca de 30% dos sujeitos. (Id., p.176)

Para Lüdorf (2004) a perspectiva de trabalho que vê o corpo como instrumento “poderia ser exemplo dos corpos dóceis, propostos por Foucault (2000), uma vez que são utilizados, transformados e aperfeiçoados, estando sujeitos às técnicas de disciplinamento.” (id., p.202) Vemos aqui um exemplo da continuidade da disciplina associada ao controle individual. Tanto que naquele mesmo trabalho, quando alguns entrevistados associam o agente de saúde a um trabalho educativo, não raro o professor é tido como aquele que vai informar e fornecer elementos para que o aluno entre nos “padrões” de saúde e estética valorizados.

Para Veiga-Neto (id.) é num plano mais funcional do que arquitetural que se encontra a ênfase nos procedimentos de controle. Os leitores devem se lembrar da Pedagogia por Objetivos imposto pela Lei 5692/71 a que nos referimos antes. Seu objetivo se encaixava muito bem a uma visão de adequação às necessidades estruturais, consideradas mais ou menos estáveis, da sociedade. Por isso era suficiente intervir no planejamento dos objetivos e na seleção dos conteúdos.

No entanto, com a exacerbação da crise da disciplinaridade a ênfase recai sobre os outros dois elementos constitutivos do currículo – a maneira com que os conteúdos são postos em ação, e como são avaliados. É por aí que as técnicas de controle na escola estão se intensificando. Mesmo que Veiga-Neto (Id.) esteja se referindo a um período muito recente, vimos tentativas nessa direção com a implantação dos relatórios dos professores na EEFD, além da noção de que não era possível manter as mesmas formas de ação pedagógica e de avaliação de antes (baseados na performance).

Vimos também que muitos dos padrões de comportamento se mantiveram e várias das tentativas de mudança foram esvaziadas. Se houve possibilidade dos professores rejeitarem a proposta de assinatura da folha de ponto, assim como a feitura dos relatórios (Planindes), como vimos, com a criação de mecanismos externos à unidade com vistas à avaliação dos cursos, incluindo vários dados como indicadores de produtividade, não há muito como escapar uma vez que o curso inteiro é avaliado a partir da produção dos professores.

Tais mecanismos de avaliação podem ser considerados técnicas de controle. Veiga-Neto (id.) entende a palavra controle como ação continuada, infinita de registros e armazenamento, ou

ação de fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar. Nesse sentido é o inverso da vigilância que é incorporada por aqueles que ela toma para si como objeto. O controle, mesmo ameaçador, é descontínuo, episódico no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação. De um lado estão vigilância, disciplinamento e subjetivação, e de outro, controle, informação e (também) subjetivação.

O que não significa que as disciplinas desapareceram ou desaparecerão, nem tampouco que o controle seja algo novo, mas sim que há uma mudança de ênfase “em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros” (id. p.146) e voltadas não mais somente para disciplinar, mas para conter e registrar informações sobre nossas ações. O suposto “adeus” ao mínimo e a flexibilidade na organização curricular pode ser visto como estratégias desse tipo, e a autonomia da instituição e dos sujeitos vem acompanhada da contra-partida da produção.

É, portanto, no próprio indivíduo, em relação com os discursos principalmente midiáticos, que se encontram as diferentes formas de assujeitamento. Diante disso podemos ter uma atitude dócil, resignada e disciplinada, ou podemos ser flexíveis e entrarmos estrategicamente no jogo. Se essas características podem ser mais facilmente identificadas nos dias atuais, nos anos 80 elas não eram tão nítidas, mas alguns acontecimentos analisados aqui, sinalizam sua existência. Poderíamos, então, situar a resistência de alguns professores a “entrar no jogo” como uma atitude dócil, ou ao contrário? Estariam, os envolvidos com a reformulação curricular, sendo flexíveis e jogando estrategicamente? Não pretendemos aqui chegar a uma conclusão quanto às intenções dos sujeitos envolvidos, mas situá-los parte de um momento e contexto, nos mecanismos narrativos construídos e nas circunstâncias históricas e sociais que envolvem o objeto, reconhecendo que nem sempre e nem em todas as situações é possível ser uma coisa ou outra.

A opção por ser disciplinado ou flexível, dependendo da situação, é estratégica, já que mergulhada em relações de força. Não há ponto onde ancorar as ações de uma vez por todas. O currículo daquele período, e talvez o atual, parece ter incorporado e fomentado tanto a disciplina – através da formação de *corpos dóceis* – quanto o controle – através da responsabilização dos sujeitos, professores e alunos, em suas ações e decisões. Como vimos, existe uma estreita ligação entre os mecanismos gerais de controle da/na sociedade pós-moderna, os dispositivos escolares e a vida cotidiana.

Do mesmo modo Martins (id.) lembra que as reivindicações das últimas três décadas vêm, paulatinamente, ressignificando termos como autonomia e flexibilidade nos discursos oficiais que fundamentam agendas dos vários organismos multilaterais e de governo. Nesse sentido eles estariam, na atualidade, mais relacionados à capacidade dos indivíduos de se integrarem/adequarem a processos constituídos por demandas pragmáticas, de modo a diminuir os riscos de se tornarem *outsiders*⁹³, do que ligados a preocupação com outras formas de organização social que permeou o discurso crítico dos anos 80. Se existe uma preocupação com a transformação, ela é hoje menos pretensiosa e busca mudanças na contramão das injustiças a que todos estamos envolvidos, como potenciais alvos e executores. Em nível institucional, estariam relacionados à ampliação de espaços de discussão interna e à construção de um projeto pedagógico socialmente produtivo também naquela direção.

Percebemos que a autonomia institucional e a flexibilidade na elaboração do currículo, preconizada no Parecer 215/87, foi sentida, principalmente, na possibilidade de desenvolver as áreas de aprofundamento que, de acordo com a Proposta Curricular da EEFD/UFRJ, foram as seguintes: Recreação e Lazer, Educação Pré-escolar, Desporto e Dança. Segundo os entrevistados a única que não teve condições de se concretizar foi a Educação Pré-escolar, em função da inexistência de docentes envolvidos com esse tema, ao ponto de desenvolvê-lo na graduação. *“Mas a gente não tinha pessoas pra tocar esse aprofundamento.” “A gente não tinha uma disciplina, na época, que se direcionasse pra especificidade do ensino na educação infantil.”*

Tal postura é sintomática da euforia que envolvia a EF e a EEFD naquele momento histórico. Em consulta às Atas das reuniões da Congregação entre 1897 e 1993 sentimos certa movimentação em relação a vários assuntos: especializações oferecidas em Esporte, Dança e Psicomotricidade para o antigo 1º grau; criação de comissões internas para tratar de vários assuntos, entre eles avaliação de professores (em 20/05/988 foram aprovados a Comissão e seu regime interno de apreciação de planos e relatórios individuais – que havia sido proposto no ano anterior), comissão editorial para a revista “Arquivos”; comissão de currículo, de extensão e outras; processo de credenciamento do Mestrado em EF; viagens de professores a eventos culturais e competições esportivas; participação – principalmente do Departamento de Arte Corporal – nos eventos artísticos e científicos no Centro de Ciências da Saúde (CCS) e cessão de

⁹³ Termo utilizado por Norbert Elias para designar aqueles que se encontram fora dos padrões culturais e de consumo preconizados pela sociedade capitalista contemporânea.

professores para ministrarem cursos em outras instituições; licenças de professores para cursos de Mestrado e Doutorado fora da instituição, dentre outros.

Concordamos com Martins (2001), quando ao fazer referência à “autonomia delegada” cita Munin (1998, p.24) dizendo que “...A idéia de liberdade oferece a promessa de poder e obstrui a relação entre o benefício desejado e os recursos necessários para obtê-lo.” Está aí um exemplo da confusão que se pode fazer em relação à liberdade e à autonomia. Por isso alertamos antes para as ideias de liberdade e autonomia relacionadas à noção de poder nas relações concretas. Ou, no sentido que estamos aqui analisando, a liberdade, como essência humana, no limite, não existe.

Portanto, *“Deu-se a opção ao aluno de se aprofundar naquela área que ele tinha interesse, que ele se identificava, queria trabalhar no mercado. Mas que na verdade acabou ficando restrito ao desporto mesmo.”* O que pudemos observar é que, em função das características e experiências dos docentes, o aprofundamento em Desporto foi o que se sobressaiu. *“Era uma coisa tranqüila pra nós, porque era nossa tradição.”*

Ao mesmo tempo, a relação flexibilidade-autonomia-atitude envolve o corpo discente quando os entrevistados avaliam que com aquele currículo o aluno teria mais opção de escolha. Vimos que se desenvolveram vários mecanismos democráticos durante o processo de discussão da Reformulação Curricular na EEFD. Um deles foi o questionário para os alunos. Além disso, o fato de o aluno ter possibilidade de escolher sua área de aprofundamento e as disciplinas a cursar, foi visto como algo positivo pelos entrevistados: *“achei interessante naquele momento [...] foi algo que agradou o corpo discente [...] deu-se a opção ao aluno de se aprofundar naquela área que ele tinha interesse, que queria trabalhar no mercado.”* Tendo em vista a flexibilidade preconizada no/pelo currículo, supôs-se que ele estivesse exercendo sua autonomia ao tomar a atitude de escolher a área de aprofundamento a cursar.

É interessante que, ao se extinguir a formação anterior de “Técnico Desportivo⁹⁴”, se crie um espaço no currículo para o aprofundamento de conhecimentos. Parece um paradoxo que se reivindique uma formação mais ampla, caracterizada por uma universalidade (Parecer, p.159), e ao mesmo tempo se proponha ao que chamaríamos de especialização precoce. Não é nosso intuito nos aprofundar na discussão sobre formação universal/generalista e/ou

⁹⁴ Durante um período era uma formação posterior à Graduação e depois passou a ser incorporada a ela com o cumprimento de duas disciplinas desportivas.

especialista/instrumental que sempre ocupou os debates educativos, notadamente a partir da escolarização de massa. Mas pensamos que este seja mais um indicador da crise vivida no período.

Ao enunciar que “*O mercado pro profissional de EF é muito amplo...ele não paga bem [...] mas você tem aí uma oferta de atividades e ações enormes né*”, ao mesmo tempo em que a possibilidade de escolha está inserido num discurso democrático, que envolve a idéia de autonomia e a valorização da atitude do aluno, estão ratificando e constituindo verdades em torno dessa formação e desse currículo. Muitas dessas práticas “passam como respostas necessárias, narrativas inquestionadas, dadas como certas” (PIGNATELLI, 1994, p.139), como por exemplo, a de que é necessário uma formação flexível porque a oferta de atividades na área da EF é grande. Questioná-las pode abrir espaço para alternativas às práticas tecnicistas das/nas quais muitos professores se constituem e lançam mão.

No entanto, por se tratar de um aprofundamento, o aluno já estaria definindo ali sua área de atuação posteriormente à formação. É certo que nada impediria que ele trabalhasse em outra área ou mesmo mudasse de profissão. No entanto, estamos falando dos mecanismos que buscaram legitimar o aprofundamento na formação. Estaria ele associado a uma certa busca “moderna” de identidade (profissional) e supostamente pronto para ocupar aquele espaço no mercado?

Parece então que a parte do currículo responsável pela formação daquele profissional flexível, e ao mesmo tempo crítico e reflexivo, que, como vimos, se baseou no discurso pela licenciatura ampliada, era aquela da formação geral que envolvia as áreas de conhecimento (de cunho humanístico e técnico). Portanto, a organização do currículo naquelas áreas de conhecimento e a inserção de diferentes disciplinas, junto à mudança didático-pedagógica que os professores deveriam realizar foram consideradas, à época, suficientes para garantir a flexibilidade necessária à ocupação dos espaços de trabalho. No entanto, se aproximarmos o profissional flexível à concepção de educador no sentido defendido pela representante do departamento de Arte Corporal – um professor capaz de criar a partir dos elementos desenvolvidos nas aulas – vemos que os caminhos poderiam ser outros, e a concepção é outra.

Nesse sentido, o profissional flexível que, para Veiga-Neto (id.), se caracteriza por ser permanentemente tático e estar sempre pronto a mudar de rumo para enfrentar melhor as mudanças, talvez necessitasse mais do que um repertório amplo de conhecimentos e técnicas,

ainda mais se lembrarmos aqui de seu compromisso – enquanto educador crítico e reflexivo – com formas menos discriminatórias de atuação. Ou seja, a idéia de profissional flexível não significa necessariamente a de um professor comprometido – não raro é associado à capacidade de se “enquadrar” em diferentes espaços a qualquer custo. Mas um professor comprometido certamente não pode prescindir da flexibilidade, até mesmo para modificar o curso de sua ação na direção em que acredita.

A ambigüidade presente tanto entre as concepções quanto na forma de apresentação do currículo, sinaliza para a convivência entre as características pós-modernas, presentes nos mecanismos de regulação das práticas institucionais, tendo em vista os acontecimentos que caracterizaram algumas mudanças sociais daquele momento, e as modernas, presentes na forma como o conhecimento é concebido na preparação do profissional. A disciplinaridade como estratégia de auto-governo co-existe com outras estratégias de controle que, não raro, envolvem e ultrapassam aquelas desenvolvidas por meio do currículo. O quanto cada um será disciplinado ou flexível será função das relações entre sua subjetividade e as exigências sociais. Portanto, falar em autonomia, atitude, flexibilidade e regulamentação envolve a compreensão de que estas se dão em relação com vários outros fatores passíveis de serem vividos e pensados num determinado tempo-espaço, e não como resultado de uma suposta vontade ou autonomia pessoal ou institucional.

Como pudemos ver, os entrevistados citaram alguns entraves implicados na reformulação do currículo. Martins (2002, p.219) lembra que “...as possibilidades e limites para o exercício da autonomia são dados, historicamente, por um conjunto de fatores.” Portanto, a idéia de autonomia e sua prática, vistos como relação social, não é nunca uma resposta definitiva para conflitos e contradições sociais. Aliás, na perspectiva aqui adotada nada o é. Do mesmo modo, os limites encontrados e as ações postas em movimento internamente não invalidam o processo, assim como expõem suas fragilidades e possibilidades.

Porém, se vimos que o poder não se resume àquilo que é oficialmente delegado,

uma reestruturação formal das escolas, que aparentemente concede aos professores mais poder de decisão, pode ser vista como um movimento que fornece aberturas, mas que deve também implicar uma resposta e que será, necessariamente, contestada. A preocupação, aqui, é com o potencial para a desilusão por parte dos ‘recém fortalecidos (*empowered*)’ professores, que vêm seus esforços paralisados, subvertidos ou cooptados. (PIGNATELLI, 1994, p.147)

Foi o que aconteceu com o aprofundamento em Educação Pré-escolar e em Luta, além da “deserção” da Dança para um outro curso dois anos depois. No Relatório da Comissão Revisora do Currículo (EEFD) consta a restrição de algumas disciplinas de aprofundamento em Dança, também com a justificativa de minimizar a dependência junto a outras unidades, visto que eram disciplinas constantes em outros currículos. Podemos ler neste mesmo documento: “entende a CR [comissão revisora] que é anseio antigo da nossa escola, a busca pela condição de vir ela própria consagrar a complementação pedagógica dos seus alunos e, conseqüentemente, emitir diplomas.”

O mesmo ocorreu com algumas disciplinas de cunho humanístico que foram sendo alteradas ou retiradas do currículo com o passar dos anos: Sociologia, Filosofia e EF, Fundamentos Antropológicos da EF, por exemplo. De modo que, como vimos, a concepção de educação dentro da EEFD veio sendo modificada e percebemos, nos anos 2000, uma associação explícita com a saúde. (LÜDORF, 2004)

Pode parecer estranho que não tenha havido nenhuma menção ao aprofundamento em saúde, e nem uma “luta” do departamento de Biociências da Atividade Física por espaço no currículo ou pelo aprofundamento. Esse “silêncio” pode ser compreendido se situado no contexto dos anos 80. Uma determinada concepção de educação [crítica e reflexiva] foi o grande filão daquele momento – mesmo os adeptos da EF mais desportiva passaram a sinalizá-la como prática educativa com importância na formação. Mas a saúde foi considerada um dos pressupostos teóricos a nortear a proposta de reformulação: “a Educação Física é concebida, **primordialmente**, como parte integrante das estratégias de promoção e prevenção da saúde e, como apoio, no tratamento e reabilitação, nas diferentes fases da vida humana.” (grifo nosso, EEFD, 1991).

A palavra grifada denota aquilo que já sinalizamos antes sobre uma possível naturalização da relação EF e saúde. É claro que, em princípio, ela não eliminaria a possibilidade de uma educação e saúde. O que não fica delineado no currículo. Tanto que em um dos documentos a que tivemos acesso existe uma observação de próprio punho logo abaixo da exposição daquele pressuposto [saúde] – muito provavelmente da Comissão Revisora – em que dizia que naquele momento o currículo não atendia.

Logo, tanto a perda do elo com o “mínimo” quanto o aprofundamento, sentidos pelos entrevistados como uma abertura para autonomia em gerir os assuntos da instituição, quanto as

formas representativas – comissão de currículo e outras que foram formadas na EEFD no período – dificilmente escaparam das expectativas particulares de cada membro nas escolhas possíveis, mas definitivamente não foram por elas de uma vez por todas determinadas, mas sim que existiram lutas e condições sociais, econômicas e culturais em que tais discursos puderam ser produzidos e também produzissem certas subjetividades, por meio daquele currículo.

Do mesmo modo, muitas das propostas esbarraram nos limites estruturais e individuais. Mas também sinalizaram uma tendência da sociedade pós-moderna em que quanto mais habilidoso, flexível e versátil for o sujeito mais ele consegue se inserir num mercado de trabalho configurado em relações cada vez mais incertas, inseguras. Talvez este tenha sido o maior paradoxo daquele momento e daquela reforma curricular – a formação de um professor crítico e reflexivo e que deveria, pelo menos no papel, se contrapor às relações desiguais que marcaram a história do país, e, ao mesmo tempo, ser competente e flexível para dar conta do crescente mercado com características que se direcionavam na contramão da construção de formas mais igualitárias de relação.

Um dos entrevistados questiona: *“eu tenho minhas dúvidas se o aluno tem que passar por um rol tão grande de disciplinas.”* À época parece ter sido esse o meio de modificar o perfil do profissional de EF. Ao avaliarem aquele currículo, passados quase vinte anos, os entrevistados concordam que ele acabou virando uma *“colcha de retalhos”* ou, como um deles disse: *“porque o que é o currículo hoje? [...] você tem um monte de informação, e juntando tudo talvez dê pra fazer um bolinho. Mas você tem nada, ou quase nada de muito.”*

Ao tratar da Agência Docente, Pignatelli (1994) toca em questões que estão relacionadas diretamente às de currículo que estamos discutindo aqui. Lembra que, ao ser *“guiada [a agência docente] por preocupações tecnicistas ou terapêuticas, ela continua presa ao trabalho das Ciências Humanas, tal como as descrevi⁹⁵.”* (p.138). No caso de se escapar a tais preocupações o professor vive um paradoxo: ao invés de se perguntar *“é verdadeiro?”*, se perguntar, *“quem quer que seja verdadeiro? Quais os efeitos de dizer que isto é verdadeiro e não aquilo?”*, eles *“minam o próprio chão autorizado sobre cuja base falam.”* (Id., p.139). O mesmo ocorre com aqueles envolvidos com a reforma curricular, e talvez com os outros professores ao lidarem com os discursos

⁹⁵ Trata-se do rigor científico adotado pelo conhecimento dessa área, responsável pela “descoberta” de identidades opressivas.

hegemônicos sobre saúde e corpo. Ou seja, ao questioná-los tem-se o reconhecimento de que eles próprios são constituídos e envolvidos por esses regimes de verdade.

O reconhecimento daquele paradoxo poderia levar à conclusão de que as ações e decisões em relação ao currículo se resumem à intriga, ao cálculo ou à vantagem, ou à arbitrariedade. Mas Cherryholmes alerta que mesmo “as configurações arbitrárias são produzidas por fatores históricos, culturais, políticos econômicos e lingüísticos.” (p.152) Portanto, de uma perspectiva pós-estrutural ou pós-moderna, as normas podem e devem existir nas instituições. Vale à pena a citação de Murphy (1988), da qual lança mão Pignatelli, (1994):

Os pós-modernistas nunca afirmaram que estabelecer normas é impossível, mas apenas que elas se originam no uso da linguagem. Para alguns realistas, entretanto, esse anúncio equivale a proclamar o caos. A educação pós-modernista não encoraja a ausência de normas, mas, de forma muito mais importante, exige que as pessoas assumam a responsabilidade por sua verdade. (p.139)

Para escapar ao determinismo ou à fixação dos significados construídos no currículo é que olhamos a reforma de maneira crítica, por uma liberdade fundada na contestação dos discursos de verdade, na tensão entre a afirmação e a crítica. Não no sentido de uma superação ou busca de algo realmente verdadeiro. Mas, concordamos com Pignatelli (id., p.142) para quem a política docente – e nós acrescentamos, a política curricular – deve possuir três características: “ela deve ser *reativa, não-programática e esteticamente informada.*”

No primeiro caso, não se trata de um “ativismo pessimista”, mas na reação a algo que ameaça nosso bem-estar ético. Se trata de perceber esses perigos e contra eles agir. Por exemplo, vimos o quanto estão envolvidos, os diversos agentes da EEFD, às contingências históricas que podem se mostrar como problemas, por exemplo, aqueles ligados ao controle burocrático e gerência científica da educação, que por sua vez foi sentida na distância entre os departamentos, professores e disciplinas⁹⁶.

Esta reação exigiria uma resposta provisória e informada, “que permaneça atenta às aberturas e possibilidades não-antecipadas, assim como consciente do potencial de sua própria prática para marginalizar e obscurecer outras vozes.” (PIGNATELLI, 1994, p.144). Ou seja, a

⁹⁶ E, também, em temas ligados às questões de equidade, como: isolamento docente, intensificação do trabalho docente, avaliações baseadas em testes padronizados, a natureza prescritiva do currículo, a falta de poder de decisão docente em questões de administração, etc.

crítica de que falamos é imprescindível para um projeto pedagógico fundado na perspectiva pós-moderna ou pós-estruturalista que entende, que “o discurso verdadeiro produzido pelos saberes oficiais, quando conflitados pelas exigências dos saberes não-oficiais, se vêem impelidos a modificarem seu conjunto de regras e procedimentos, ao mesmo tempo em que os próprios recursos não-oficiais efetuam uma releitura das práticas discursivas dos saberes oficiais.” (PEREIRA, 2006, p. 23).

A ação *não-programática* exige a consciência da parcialidade do conhecimento que estamos lidando, e a resistência ao impulso de vincular nossas respostas a modelos universais, capazes de organizar e explicar vários movimentos e situações. O que não significa paralisia diante do desconhecido, mas sim a possibilidade de nos vestir com outras armas – a imaginação e a intuição, por exemplo. A idéia administrativa/tecnicista e neutra de currículo, dificulta que os projetos contemplem esta perspectiva.

E, por fim, deveria ser estética por exigir o cultivo da disposição inventiva. Como disse Greene (1988, *apud* Pignatelli, 1994, p.145),

Ele acreditava que o pensamento deveria ser aprendido como um ofício, “como uma dança, como uma forma de dança” e que uma educação realmente nobre significava ser capaz de dançar com conceitos, com palavras...”. Trata-se de uma visão que enfatiza a provisoriade, o movimento, a abertura de perspectiva, a aprendizagem de um ofício.

Como nos lembra o autor antes citado, a mesma autonomia profissional que fornece respostas necessárias aos ditames centralizados, também pode levar a um conservadorismo ocupacional – “a redução das questões educacionais a questões técnicas e científicas, reguladas por uma classe profissional, privilegiada [...] supostamente agindo no interesse do público.” (Id., p.147). Menos que defender nossa [professores] imunização a tais práticas e condições – visto que geramos e somos constrangidos pelo discurso oficial – trata-se de continuamente testarmos e nos prevenirmos dos efeitos dos discursos que utilizamos. É uma outra maneira de olhar e questionar os modos de produção dos sujeitos, mais especificamente, dos profissionais da EF. Isso não significa uma nova narrativa-mestra ou uma proposta rápida e eficiente, o que selaria um acordo com uma concepção moderna. Mas a sinalização por alternativas que, consideramos urgentes na atualidade.

Cherryholmes (1993, p.162) nos lembra que “teorias e princípios organizadores formulados como significados transcendentes são produtos da atividade humana e portanto são necessariamente marcados pelas incertezas e transitoriedade dos esforços humanos.” As constantes discussões em torno do currículo, certa vez considerados como agonia ou morte do campo, sinalizam para o movimento de construção e desconstrução dos seus significados. O reconhecimento da forma como eles são construídos modifica a compreensão da natureza do discurso curricular. E ao invés de nos perguntarmos por objetivos da aprendizagem, estruturas das disciplinas e estrutura curricular, o debate se move para o questionamento de que tipo de profissional e de instituição queremos, sabendo de sua mútua constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes da complexidade que envolve as relações institucionais, optamos por olhar a reforma curricular e o currículo de formação como um dispositivo histórico-cultural-discursivo na produção das subjetividades sociais, e mais especificamente, dos professores de EF, no período aqui analisado.

Vimos a continuidade de alguns padrões de ação e organização institucional presentes naquela reforma como também as descontinuidades e fissuras em relação às concepções de professor que naquele período foram postas em luta na configuração do currículo. É visível que todo o processo veio se fazendo não sem conflitos ou relações de poder pela legitimação daquilo que deveria compor as experiências e o conhecimento requeridos, com uma preocupação acentuada com o mercado de trabalho.

No núcleo “organização institucional” discutimos as relações que marcaram a construção histórica da EEFD em departamentos e vimos que a estrutura como justificativa das limitações de ação não se sustentam por si sós, posto que é parte das relações institucionais. Popkewitz (1997, p.30) lembrou que “o foco nas *relações institucionais* que padronizam os acontecimentos da escolarização podem ser analisados na simples palavra *currículo*”, pois ela foi criada, como vimos entre os séculos XVI e XVII, para fazer a interrelação entre a economia e as filosofias sociais com a gestão.

Procuramos então tratar das relações internas e externas na configuração daquela organização, problematizando o enunciado de que os departamentos se constituíam num impeditivo para a efetividade da mudança proposta naquela reforma. À indagação final daquele tópico¹, vimos que, se não há uma saída-mestra, temos observado que a insistência em buscar formas idealizadas de organização e ação tem desconsiderado a historicidade dos fenômenos e tornado os projetos pouco produtivos. A crítica constante e o olhar histórico, nos parece potencialmente mais atraentes na construção de alternativas.

Ao eleger o núcleo “identidade e resistência”, analisamos os enunciados que lhe deram corpo como parte de uma crise que transpassava todo o contexto social daquele período, assim como sua relação com mudanças nos padrões de organização social do trabalho que envolvia o

¹ A extinção dos departamentos, ou mesmo sua reforma, possibilitaria aquilo que supostamente ele impede, ou seja, o diálogo?

próprio campo da EF. Vimos que naquele momento a convivência entre uma identidade do curso construída pelas práticas tecnicistas, se viu abalada. Se trataria de construir outro professor de EF. Consideramos que a identidade é permanentemente posta em xeque e reorientada em função de vários fatores. O projeto de uma identidade fixa, no limite uma ilusão, e no caso da formação em EF uma identificação construída que gozou de certa hegemonia durante os anos 70, dificilmente se sustentaria da mesma forma a partir dos anos 80.

Na ótica daqueles responsáveis pela reforma, a participação “é vista como válida enquanto ela ajuda as pessoas a aceitarem o âmbito, a direção e a administração de uma mudança planejada.” (POPKEWITZ, 1997, p.26). Num outro registro, ou olhar, a resistência a participar e a modificar a atuação encontra nos padrões cultural e historicamente construídos e nas relações de poder que constituem o próprio espaço institucional e o campo, suas razões de ser.

Do mesmo modo consideramos os enunciados em relação às mudanças sentidas como parte da historicidade de que os fenômenos culturais são portadores e produtores, Nesse sentido a mudança envolve a construção de outras percepções e ações na produção cultural historicamente delineadas – no caso o currículo – enquanto a reforma se refere a questões de debate público na configuração burocrática e organizacional que, embora guarde relações com a mudança, não é suficiente para desencadeá-la.

Consideramos que o discurso pela pedagogização encontrou no solo tenso das relações sociais daquele período suas condições de emergência, e que, mesmo preconizando uma formação crítica e reflexiva parece ter esbarrado numa compreensão de conhecimento baseada na racionalidade técnica e nos limites internos da instituição. Do mesmo modo o profissional flexível foi compreendido como aquele capaz de ocupar o mercado de trabalho, sem um maior questionamento.

O “adeus” ao currículo mínimo e as “boas-vindas” ao aprofundamento são mais alguns indícios dos discursos construídos em relação à autonomia. Vimos que esses termos ganham sentidos diferentes dependendo do contexto histórico em que são postos em ação. O currículo mínimo continuou existindo, mas com outro arranjo e o aprofundamento parece ter sido mais um apêndice da formação, demonstrando a característica paradoxal daquele momento de crise, e como tal, prenhe de possibilidades.

Nesse sentido, as condições de possibilidade daquela reformulação tiveram relação com o desenvolvimento intelectual no campo da educação e da EF, com as demandas por práticas

democráticas, pela gradual inserção do país na economia global e outros. Ao mesmo tempo possibilitou a construção de outros olhares e práticas da EF.

Num momento de acirramento das características pós-modernas, um trabalho crítico nos permite ver o objeto cultural e histórico eleito – o currículo – com uma postura menos romântica e mais atenta às próprias ações, já que são produzidos discursivamente. Não buscamos aqui culpados ou vítimas, nem uma outra narrativa que pudesse dar conta de resolver os problemas que o próprio currículo suscita. Mas alertamos para a historicidade dos discursos e dos padrões culturais ou estruturais vistos como “limites mutáveis e pontos de interação entre instituições e sistemas sociais.” (POPKEWITZ, 1997, p.30)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROEIRA, Kalline P. e NETO, Amarílio F. **Currículo e Educação Física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1980-2000)**. In: NETO, A. F. (Org.). Pesquisa Histórica na Educação Física, vol.6. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, Jul/Dez. 2001, p. 99-116.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George e ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.17-36.
- BENITES, L.C., NETO, S. de S. e HUNTER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. In: Educação e Pesquisa, v.34, n.2. São Paulo, maio/ago. 2008, p.343-360.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p.123-155.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº48, agosto/99.
- BRASIL. Par. Nº. 894/69, aprovado em 2 de dezembro de 1969. **Currículo Mínimo de Educação Física**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996)**.
- BRASIL, Conselho Federal de Educação/DF. **Reestruturação dos cursos de graduação e Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo**. Par. 215/87, aprovado em 11/3/87.
- BRASIL, Conselho Federal de Educação/DF. Resolução 03/87.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação/CES/MEC. Par. nº. 58/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33. Acesso em: 5 jan 2009.
- CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papyrus. P.15-44, 2001.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. **Um Projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais**. In: SILVA, T. T. da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.143-172.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-188.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.) O currículo nos limiães do contemporâneo. Rio de Janeiro DP&A, 1998, p. 37-68.

DUARTE, André. **Heidegger e Foucault, críticos da modernidade**: humanismo, técnica e biopolítica. In: Trans/Form/Ação, São Paulo, 29(2): 95-114, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade do Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: Educar, Curitiba: Editora UFPR, n.28, 2006, p.17-36.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In: Cadernos de Pesquisa, n.114, 2001, p.197-223.

FORQUIN, Jean Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, dezembro/00, p.47-78.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce que la critique?** Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>. Acesso em 5 jan. 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GILL, Rosalind. **Análise de discurso**. In: BAUER, Martin W. e GASKELL. George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.244-270.

GOMES, Ana Maria Rabelo. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília : SESI/DN, 2005, p. 13-30.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Estudando o currículo**: uma perspectiva construcionista social. In: GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.65-79.

_____. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. In: Teoria & Educação, 2, 1990.

FARIA JUNIOR, Alfredo. **Didática da Educação Física no Brasil**. In: DaCosta, Lamartine (Org.). Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFED, 2006, p.63-69.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade, 22(2), jul./dez., 1997, p.15-46.

HORA, Dayse Martins. **Racionalidade Médica e conhecimento escolar: a trajetória da biologia educacional na formação de professores primários.** (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2000.

LIMA, Homero Luis Alves de. **Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: Uma Análise Crítica.** Pesquisa histórica na educação física, v.4. In: NETO, A. F. (org.). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

LÜDORF, S. M. A. **Do corpo design à educação sociocorporal: o corpo na formação de professores de Educação Física.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito.** In: Cadernos de Pesquisa, n.º. 115, p.207-232, março de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

_____. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática.** (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 2001.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas.** São Paulo: IBRASA, 1999.

_____. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos – Uma possível história.** (Mestrado em Educação Física). Unicamp, Campinas, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.9-29.

MENDES, Cláudio Lúcio. **A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relação de poder, atores e seus discursos.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFMG, 1999.

MOREIRA, A. F. B. **Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades.** In: MOREIRA A. F. B. e PACHECO, J. A. (Orgs.): Globalização e educação: desafios para políticas e práticas. Portugal: Porto Editora, 2006, p.11-29.

_____. e MACEDO E. F. de. **Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barborsa (Org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 11-28.

_____. **A crise da teoria curricular crítica.** In: COSTA, Maria Vorraber (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro DP&A, 1998, 11-36.

NÓVOA, António. **As Ciências da Educação e os Processos de Mudança.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2006, p. 71-106.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.): Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995, p.13-34.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia.** In: Educação e Pesquisa, vol.28, nº1, São Paulo. Jan/Jun, 2002.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **Movimentos sociais:** abordagens clássicas e contemporâneas. In: Revista eletrônica de Ciências Sociais. Ano I, edição 2, nov. 2007.

PIGNATELLI, Frank. **Que posso fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente.** In: SILVA, T. T. da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.127-154.

PIMENTEL FILHO, Ernesto e VASCONCELOS, Edson. **Foucault:** da microfísica à biopolítica. In: RAGO, M. e MARTINS, A. L. (Org): Revista Aulas, n.3, dez. 2006/mar. 2007, p.1-22.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Reforma educacional, uma política sociológica:** poder e conhecimento na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomaz S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** In: SILVA, T.T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

PRUDENTE, Paola Luiza Gomes. **O currículo do curso de educação física:** embates em torno da formação de professores. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo. **Enfoques Curriculares Predominantes no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ.** Dissertação de Mestrado, EEFD/UFRJ, 1995.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C. e ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Felipe Rocha dos. e REYNALDO, Ubirapuan. **Concepções de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física:** reflexões no âmbito da EEFD/UFRJ. Monografia apresentada à EEFD/UFRJ, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 347-449.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares:** da disciplina para o controle. In: Revista de ciências da educação, nº 7, set/dez, 2008, p.141-149.

_____. **Currículo e História:** uma conexão radical. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro DP&A, 1998, p. 93-104.

_____. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V.17, nº2, janeiro/1996a, p.128-135.

_____. **A ordem das disciplinas.** (Tese de Doutorado em Educação). UFRGS, 1996b.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. **Preparação Profissional em Educação Física:** das leis à implementação dos currículos. (Mestrado em Educação Física). Unicamp, Campinas, 1996.

ANEXO I**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo selecionado para participar da pesquisa “O currículo da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro: histórico e influências na formação do professor de Educação Física”, a qual tem por objetivo analisar em que medida as decisões legais (pareceres e resoluções) referentes ao currículo de formação do professor de EF influenciaram o currículo da EEFD/UFRJ.

Entretanto, essa participação não é obrigatória, ficando-lhe facultada a desistência ou a retirada do consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Sua participação consistirá em ser entrevistado pelo pesquisador, durante cerca de 30 minutos fornecendo informações e reflexões sobre a reforma curricular de 1987.

Não há nenhum risco relacionado com a sua participação e não será necessária a realização de qualquer exame físico ou de laboratório para esse trabalho.

Os benefícios relacionados, referentes às reflexões que porventura possam advir, poderão ser utilizados pela instituição (EEFD/UFRJ).

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e assegura-se o sigilo de sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação, sendo-lhe garantida a privacidade.

A presente entrevista será utilizada somente no projeto de pesquisa da mestranda em Educação, Keila Nunes Valente, da UNIRIO, ficando esta autorizada a fazer uso delas para elaboração do texto da Dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Você receberá uma cópia deste termo e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento, com o pesquisador, através do telefone 2552-5874/ 7673-4450, ou através do e-mail keilavalente@yahoo.com.br.

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Entrevistado

Keila Nunes Valente
Mestrando UNIRIO

ANEXO II

Roteiro de entrevista

- 1) Qual a sua trajetória profissional? Que cargos assumiu e assume nesta instituição? Que disciplinas ministrou e/ou ministra? Desempenhou atividades administrativas? Qual(is)? Quando? Como foi?
- 2) Como foi organizado o processo para a reforma curricular proposta em 87? Houve participação dos departamentos? Qual foi a metodologia de trabalho desenvolvida pelo grupo (encontros, reuniões, discussões...)? Como você veio a participar do processo? Como você avalia sua participação? Acredita que houve participação de todo o corpo docente? Qual foi o grau de envolvimento das pessoas naquele momento?
- 3) Como você avalia a resolução de 87 que aprovou a reforma? Quais foram seus pontos relevantes na sua opinião?
- 4) Quais eram as principais questões debatidas? Havia grupos em disputa? Que grupos e de que tipo eram as disputas? Eram representantes de que idéias?
- 5) Fazendo uma avaliação, hoje, daquele momento e dos resultados, quais foram, na sua opinião, as implicações da implantação da reforma do curso para a formação do professor de EF? Na sua opinião que tipo de profissional a Escola passou a formar a partir da reforma curricular de 1987?
- 6) O que você entende por currículo, qual a sua concepção?

ANEXO III

**NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
IMPLANTADO A PARTIR DO 1º SEMESTRE DE 1992
ESTRUTURA CURRICULAR**

Formação Geral: Disciplinas Obrigatórias

Nome da disciplina	CHS	CR	Requisitos
---------------------------	------------	-----------	-------------------

Conhecimento Filosófico:

Introdução ao Estudo da Corporeidade	75	4.0	
Filosofia e Educação Física	60	4.0	
Educação Física: Profissão E Conhecimento	30	2.0	
Fundamentos Filosóficos Da Educação	60	4.0	
Total	225	14.0	

Conhecimento da Sociedade:

Introdução à Sociologia	60	4.0	
História da Educação Física	60	4.0	
Fundamentos Antropológicos Da Educação Física	30	2.0	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60	4.0	
Fundamentos Sociológicos da	60	4.0	

Educação			
Total	270	18.0	

Conhecimento do Ser Humano:

Crescimento e Desenvolvimento	60	4.0	
Bioquímica	30	2.0	
Fisiologia I	60	4.0	
Fisiologia do Exercício I	60	4.0	
Cinesiologia	45	3.0	
Anatomia I	60	4.0	
Anatomia II	60	4.0	Anatomia I
Psicologia Aplicada À Educação Física	60	4.0	
Psicologia da Educação I	60	4.0	
Psicologia da Educação II	60	4.0	
Total	555	37.0	

Conhecimento Técnico:

Primeiros Socorros	30	2.0	
Higiene Aplicada à EF	60	4.0	
Introdução à Metodologia Científica	30	2.0	
Metodologia da Pesquisa em EF	45	3.0	
Avaliação em EF Escolar	45	2.0	
Teoria e Prática da Ginástica Geral	45	2.0	
Teoria e Prática da Ginástica	60	3.0	

Escolar			
Psicomotricidade I	60	3.0	
Recreação	60	3.0	
Voleibol I	60	3.0	
Basquetebol I	60	3.0	
Handebol I	60	3.0	
Futebol de Salão I	60	3.0	
Ginástica Artística I	60	3.0	
Natação I	60	3.0	
Capoeira I	60	3.0	
Outra Luta I (a escolher)	60	3.0	
Atletismo I	60	3.0	
Dança I	60	3.0	
Folclore Brasileiro: Danças e Folguedos	60	3.0	
Didática Geral	60	4.0	
Didática Especial I	30	2.0	
Didática Especial II	30	2.0	Didática Especial I
Total	1215	65.0	

Formação Geral: disciplinas complementares

Disciplinas de Escolha Livre – mínimo de 4 disciplinas	180	8	
---	------------	----------	--

Formação Geral: requisitos curriculares suplementares (obrig.)

Caracterização	CHS	CR	Observações
Prática de Ensino de EF	180	4.0	
Atividades de Integração (2)	60	2.0	Atividades de caráter interdisciplinar

Monografia	120	3.0	A ser regulamentada
Total	360	9.0	
Total da Formação Geral	2805	151.0	

Aprofundamento em Desporto: disciplinas obrigatórias

Fisiologia do Exercício II	60	4.0	Fisiologia do exercício I
Biomecânica I	45	3.0	
Metod. Treinam. Desportivo	60	3.0	
Escolha de 2 Desportos	90	4.0	Requisitos Pertinentes
Atividade de Integração			
Desporto: (RCS)	60	3.0	
Total	285	17.0	

Disciplinas complementares de escolha condicionada

Disciplinas do grupo A e B (6 num grupo e 2 no outro, à escolha do aluno)	270	12.0	
--	------------	-------------	--

Disciplinas complementares de escolha restrita

Mínimo de 2 nas outras áreas de Aprofundamento	90	6.0	
Total	360	18.0	
Total no Aprofundamento em desporto	645	35.0	

Aprofundamento em Recreação e Lazer:

Disciplinas obrigatórias

Teoria do Lazer	60	4.0	
Lazer e Recreação na Infância	45	2.0	
Lazer e Recreação para	60	3.0	

adolescentes e adultos			
Prática de Recreação	60	2.0	
Atividade de integração: Recreação e Lazer (RCS)	60	3.0	
Total	285	14.0	

Disciplinas complementares de escolha condicionada

Mínimo de 4	210	10.0	
--------------------	------------	-------------	--

Disciplinas complementares de escolha restrita

Mínimo de 3 nas outras áreas de aprofundamento	150	8.0	
Total	360	18.0	
Total de aprofundamento em recreação e lazer	645	32.0	

Aprofundamento em Pré-escolar

Disciplinas obrigatórias

Fundamentos da pré-escola	45	3.0	
Recreação no pré-escola	60	3.0	
Psicomotricidade e pré-escolar	45	2.0	
Metodologia da EF para o pré-escolar	60	3.0	
Atividade de Integração: pré- escolar (RCS)	60	3.0	
Total	270	14.0	

Disciplinas complementares de escolha condicionada

Mínimo de 4	210	10.0	
--------------------	------------	-------------	--

Disciplinas complementares de escolha restrita

Mínimo de 3 nas outras áreas de aprofundamento	150	8.0	
Total	360	18.0	
Total de aprofundamento em pré-escolar	630	32.0	

Aprofundamento em Danças**Disciplinas obrigatórias**

Fundamentos da Coreografia I	60	3.0	
Técnica de Dança I	60	3.0	
Progressões do movimento	30	2.0	
História da Dança I	30	2.0	
Música e Movimento	60	3.0	
Atividades de Integração: Dança (RCS)	60	3.0	
Total	300	16.0	

Disciplinas complementares de escolha condicionada

Mínimo de 2 no grupo A	90	4.0	
2 no grupo B	90	4.0	
2 no grupo C	90	4.0	

Disciplinas complementares de escolha restrita

Mínimo de 2 nas outras áreas de aprofundamento	90	4.0	
Total	360	16.0	
Total aprofundamento em Dança	660	32.0	

