

**ROBERTA PINTO INSAURRIAGA**

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CURRÍCULO EM  
REDES DE INTERESSES: A REFORMA CURRICULAR DAS  
LICENCIATURAS - EM ANÁLISE O CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA UFPEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (Educação).

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2010.

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Prof. Dr. Jarbas dos Santos Vieira

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Lorea Leite

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Dedico esta dissertação a ti, minha filha Luiza, pretexto das minhas investidas acadêmicas e razão da minha perseverança. Que esta conquista possa, também, espelhar teu futuro e te dirigir a uma trajetória de projetos e conquistas.

**TE AMO! VAMOS EM FRENTE!**

## **Agradecimentos**

Essa é sempre uma parte delicada para fazer, pois corremos o sério risco de deixar de mencionar alguém muito querido.

Então optei por agradecer nominalmente as cinco pessoas que, sem dúvida, se não tivessem colaborado comigo nessa etapa, eu não teria conseguido terminar.

Ao Meu Marido

Que com o apoio diário e o carinho, além de fazer o papel de pai, muitas vezes, fez também o de mãe. Agradeço a paciência nos momentos de agonia, quando a escrita não fluía e tudo era desastre, pelo seu AMOR incondicional. Sem isso, não teria chegado ao final!

Rodrigo, Obrigada!

À Minha Filha

Que acompanhou parte dessa trajetória e, mesmo sem ter a mínima noção do que é tudo isso, passou por desgastes, sentindo muito minhas ausências, tendo que aprender a dormir aos embalos do papai e das vovós, e ainda assim, me recebendo com aquele enorme sorriso em cada momento dedicado a ela.

Luiza, acabou!!! Obrigada!

À Minha Sogra

Que mesmo exausta e sem dormir por ter trabalhado, sempre se mostrou pronta, disponível, sem sequer comentar. Que não soube desempenhar seu papel de “sogra”, e mostrou grande talento com o papel de uma mãe, pois demonstrou preocupação, acima de tudo.

Heloisa, Obrigada!

À Minha Mãe

Que, ainda sem entender muito do que se trata tudo isso, tomou conta da minha filha com zelo e carinho, se especializando em LUIZA, para que a minha ausência fosse amenizada.

Mãe, Obrigada!

Ao Meu Orientador

Que, com todo seu acolhimento e consideração, ao invés de cobranças me deu incentivo, paz e calma para enfrentar as dificuldades e as autocobranças nos momentos inesperados de minha vida. Sem isso, eu jamais teria conseguido.

Álvaro, Obrigada!

Aos familiares, amigos, professores, colegas de trabalho e de estudo, e aos demais que tenham me ouvido nessa caminhada, muito obrigada pela paciência e compreensão!

Todos que passam em nosso caminho fazem à diferença!

## RESUMO

Esta dissertação descreve um estudo de caso que teve por finalidade analisar como as propostas do projeto de reformulação dos cursos de Licenciatura, 2005, foram recontextualizadas na institucionalização dos novos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFPel, e como esse processo se relacionou com a constituição de novas identidades profissionais. O estudo constitui-se de uma análise em âmbito nacional (documentos), com um recorte empírico bem delimitado nos cursos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho, que partiu de uma análise política e pedagógica do processo de reformulação curricular, traz a descrição de como aconteceu o encaminhamento da referida reforma nessa instituição de ensino, como foi o envolvimento docente e discente, quais os principais embates e quais instâncias participaram, apresentando as mudanças mais significativas encontradas nos novos currículos e relacionando-as às proposições nos documentos legais de encaminhamento da reforma. Na coleta dos dados foram utilizados os recursos de análise documental, observações e entrevistas semi-estruturadas, na perspectiva de diagnosticar, por intermédio dos contextos macro e micro, as implicações produzidas no currículo escrito e na projeção pedagógica para a constituição das novas identidades profissionais em formação nos cursos de Educação Física (licenciatura/bacharelado) da UFPel. Para tanto, estabelecemos como princípio teórico-metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, no qual é evidenciada a importância da interrelação de contextos (de influência, de produção do texto e da prática) aliada ao conceito de recontextualização de Basil Bernstein a fim de explorar as relações global/local, demonstrando que toda política está sujeita à interpretação e recriação na implicação e nas formas de seu exercício.

**Palavras Chave:** Formação Profissional, Currículo e Educação Física.

## **ABSTRACT**

This thesis describes a case study that analyzes how restructuring of Teacher Education programs (undergraduate), which has been occurring since 2005, had been recontextualized in the process of creation of new courses in Physical Education, at UFPel – Federal University of Pelotas, and how this process is related with new professional identities. The study consisted of a documental analysis of national policies, with a delimited empirical data focused on the courses of the School of Physical Education of the Federal University of Pelotas. The work discusses pedagogical and political aspects of this curricular restructuring, and describes how it was constructed in this institution, in terms of teachers and students involvement. This analysis try to understand what kind of involvement, which instances get involved (department, etc), describing and discussing political arenas and battles over curriculum and school knowledge issues. It presents the most significant changing and discusses the proposals of legal documents for this restructurin. The data come from documentary analysis, semi-structured interviews, and the analytical perspective used Ball's approach through the macro and micro contexts, the implications of the written curriculum and the pedagogical views for the new professional identities in the new Teacher Physical Education program (licenciatura/bacharelado) of the UFPel. In doing so, were established as theoretical and methodological framework the Stephen Ball's Cycle of Politics, in which the most important thing is the interconnection of the contexts (the contexts of influence, of production of the text and the practical one). It was applied with the concept of Bernstein's recontextualizing in order to understand professional identities related to the global/local, macro/micro, social relations.

**key words:** Professional Formation, Curriculum and Physical Education.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Fase do curso e Carga horária das Práticas como Componentes Curriculares (PCC), antigo Pré-estágios .....	78
<b>TABELA 2</b> - Estágio curricular Supervisionado .....	80
<b>TABELA 3</b> – Disciplinas obrigatórias do campo biológico, pedagógico e técnico e sua distribuição nos cursos .....	87
<b>TABELA 4</b> – Número de disciplinas optativas e fase em que são ofertadas em cada curso .....	93
<b>TABELA 5</b> – Disciplinas que se mantêm sem alterações para os currículos novos .....	94
<b>TABELA 6</b> - Disciplinas que correspondentes entre os cursos, mas possuem alteração na nomenclatura .....	95
<b>TABELA 7</b> – Disciplinas novas nos cursos novos .....	96
<b>TABELA 8</b> - Disciplinas Obrigatórias ofertadas por outras unidades .....	97
<b>TABELA 9</b> – Fase do curso e carga horária destinada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) .....	100
<b>TABELA 10</b> - Componentes Curriculares, Carga Horária Total e Distribuição Teórica e Prática dos Novos Cursos .....	100

## **LISTA DE SIGLAS USADAS NO TEXTO**

ADIESEF – Associação de Dirigentes de Ensino Superior em Educação Física.

COCEP – Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa.

CONFEF - Conselho Federal de Educação Física.

CREF – Conselho Regional de Educação Física.

DA – Diretório Acadêmico.

ESEF – Escola Superior de Educação Física.

IES – Instituições de Ensino Superior.

MEC – Ministério da Educação.

PET – Programa de Educação Tutorial.

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação.

RAAD – Relatório Anual de Atividades Docentes.

SESU – Secretaria de Educação Superior.

UFPel- Universidade Federal de Pelotas.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Contextualização .....	12
1.2 Justificativa .....	17
1.3 Objetivos .....	19
1.3.1 Geral .....	19
1.3.2 Específicos .....	19
1.4 Procedimentos Metodológicos .....	20
1.5 Estruturação do Trabalho .....	22
2 A PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	26
2.1 Mudanças Processadas na Sociedade Como Um Todo .....	27
2.2 Mudanças no campo de atuação Profissional .....	29
2.3 Mudanças no Âmbito Educacional .....	33
2.3.2 O Ensino Superior e as Mudanças: o contexto nacional .....	37
2.3.3 O Professor e as Mudanças: a reforma das licenciaturas .....	41
3. SUJEITOS, DISCURSOS E SUBJETIVIDADES: AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS COMO FOCO DE GOVERNAMENTO.....	45

4. DOS MACRO AOS MICRO TEXTOS: EXPLORANDO OS CONTEXTOS DA REFORMA, INVENTANDO OUTROS TEXTOS .....	53
4.1 Contextualizando a Pesquisa: a reforma na ESEF – UFPel .....	55
4.2 Percorrendo do Texto ao Contexto: a condução do processo de reformulação curricular na ESEF.....	58
5. RECONTEXTUALIZANDO E INVENTANDO UM NOVO TEXTO NA ESEF: ENTRE AS PROPOSTAS, OS EMBATES E AS ADEQUAÇÕES LOCAIS .....	73
6. A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA DE PODER: REFLEXÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113
ANEXOS .....	122

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização**

As mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, como fruto do processo de globalização, marcado dentre outros, por avanços da tecnologia de informação e comunicação, e principalmente pela exigência de padrões de excelência, culmina na necessidade de repensar as instituições de ensino como espaço de transformação social.

A universidade no seu papel social, então, sofre alterações que acompanham as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas mudanças que buscam exprimir a estrutura e alguns modos de funcionamento da sociedade, configuram e reconfiguram as identidades profissionais através dos discursos e práticas de gestão nos processos de formação. A educação e o currículo não são magistérios neutros (APPLE, 1979), e constituem-se neles, meios de corporificação de princípios, valores e verdades. É no imperativo do saber, do fazer, do ser e da tecnologia que os novos discursos se transformam em texto de políticas educacionais e assim subvertem os sujeitos a seus efeitos. Para Silva (2001) é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

Muito além de conteúdos o currículo assume um papel importante na construção profissional, sejam através do texto, discurso, práticas e significados. Como afirma Silva (2001), o currículo está no centro da relação educativa, que corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.

O currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. No currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é zona de produtividade. Essa produtividade,

entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (SILVA, 1999).

As políticas educacionais, enquanto texto legal da educação, são artefatos promovidos e modificados com o intuito de produzir significados e sentidos que possam intervir na constituição dos sujeitos e suas identidades, sejam elas profissionais ou estudiantis. Elas operaram por meio dos discursos presentes e atuantes nas suas formas de apresentação e planificação, que são representados nos mais diferentes contextos do ato educativo, e nas relações que existem entre esses espaços.

Como as mudanças sócio-culturais refletem as idéias de seu tempo, é preciso pensar as relações de força e contexto atual que interpelam as transformações sociais. As políticas de currículo sugerem um campo de estudo educacional, onde existe a possibilidade de explorar as relações com as intensas transformações sociais ocorridas nos últimos tempos e atribuídas aos seus mecanismos de governo e gestão. É por causa disso que os estudos sobre o currículo no Brasil, já há algum tempo, assumem outras propostas e caracterizações divergentes daquelas restritas à incorporação de conteúdos e sua organização. Juntamente a isso ganha visibilidade e prestígio crescentes no desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa, que hoje aborda novos temas e reflete novas Influências.

Freqüentemente, as políticas de currículo são entendidas como simples diálogos entre o momento da legislação – nas instâncias de governo – e o momento da implantação, através da sistematização e trabalho dos professores. Mas é pautado em uma interpretação contrária a essa e com a contribuição de autores como Ball (1994) e Lopes (2004, 2005) que essa teorização primou-se pela superação dessa concepção.

O avanço das produções teóricas em políticas curriculares tem possibilitado a este estudo uma compreensão de política curricular para além dos documentos curriculares oficiais. Possibilita, pois, uma investigação que reconhece as diferentes instâncias de elaboração e implementação das políticas curriculares, considerando em meio a isso os processos culturais, sociais e políticos envolvidos entre os documentos curriculares e os agentes que atuam a partir, através e na constituição e significação desses.

A ressignificação nas identidades profissionais, especialmente nas identidades docentes é, dentre outras verdades, pressuposto de mudança curricular dos cursos de licenciaturas das Universidades Federais, iniciada concretamente pela SESu/MEC, através do edital n° 4, de 4 de dezembro de 1997, no qual solicitou que as Instituições de Ensino Superior

(IES) enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. A idéia básica do Ministério pressupõe a adaptação dos currículos a propostas de mudanças dos perfis profissionais. Resta saber, no entanto, que perfil estava sendo traçado até o momento e quais os signos que os produziam, e ainda, qual é o perfil esperado desde então, e que signos o podem produzir, ou incorporam essa tentativa.

Aos cursos de licenciatura cabe uma nova dimensão como campo de atuação profissional e como projeto que contribui para a constituição da identidade docente. Dessa forma, pode originar um outro campo de atuação dos saberes específicos de uma área restrita em uma identidade que se confunde e ao mesmo tempo tem de se distinguir da ressignificação proposta às licenciaturas de um modo geral. O que, grosseiramente, pode ser descrito como uma divisão dos cursos de licenciaturas em duas áreas de atuação profissional, como forma de especialização, que propõe como título o Licenciado e o Bacharel para o mesmo campo de saberes. Somado a isso, orientam os textos legais dessa reforma, algumas propostas como: – flexibilidade na organização curricular; – dinamicidade do currículo; – adaptação às demandas do mercado de trabalho; – integração entre graduação e pós-graduação; – ênfase na formação geral; – e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Os textos das definições políticas oficiais são documentos de trabalho para interpretação de políticos, professores, instituições, todos encarregados de uma hermenêutica dessa legislação por meio de práticas diárias. Isso porque os textos legais não são limitadores de significados. Ao invés disso, permitem diferentes interpretações. O que nos faz reconhecer no contexto prático das instituições de ensino e de seus sujeitos (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos) uma produção estritamente local das políticas de currículo, ao elaborarem diferentes propostas em cada contexto, os quais são pautados pelos mesmos documentos oficiais e produzem diferentes interpretações.

Pelas mesmas razões, o currículo não pode deixar de ser visto como uma relação social. O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de sala de aula, passando aos seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (SILVA, 1999).

É um novo quadro de referências profissionais encaminhando as reformas educacionais brasileiras, em especial aquela voltada à formação de professores, no qual, segundo Ball (2005), estão envolvidas algumas técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder. Nesse jogo, novas identidades docentes são anunciadas e envoltas por novos discursos e conceitos dos quais podemos destacar o conceito de competência regendo o que pode ser conhecido agora como “pós-profissionalismo”, assim descrito por Ball (2005) na tentativa de evidenciar a ressignificação que é concebida ao termo profissionalismo nos textos gerenciais pós-reforma. É então esse novo profissional, no qual se pauta a última reforma brasileira nos cursos de formação de professores no Brasil que dirigimos nosso foco de atenção nesse trabalho, no qual desenvolvemos idéias a partir de uma pesquisa que se propõe a analisar as relações envolvidas nas políticas de currículo como efeito local e documentado, partindo do contexto macro ao micro. Nesse processo são consideradas as características anteriormente citadas, como os processos de decisão e gestão das políticas de currículo, nos quais evidenciamos a relação entre a geração, formulação e desenvolvimento das políticas de currículo no reconfigurado processo de profissionalização do campo educacional, sem deixar de considerar setores de influência dessa ação. A teoria desenvolvida por Ball a respeito do ciclo de políticas nos servirá de suporte (BALL, 1998, 2001; BALL and BOWE, 1998). A teoria dos ciclos compreende três contextos: 1) contexto de influência; 2) contexto de definição e disseminação de textos das políticas curriculares; 3) contexto da prática; os quais serão retomados adiante com mais abrangência em um capítulo específico.

De fato, ao delimitarmos nosso foco de estudo, o que buscamos analisar é de que forma os discursos, oriundos do campo de influência, afetam a reconstrução das diretrizes de estágios curriculares nos cursos de formação de professores, produzindo significados que se hibridizam com as orientações do campo de produção e prática das políticas de currículo traduzidas em textos oficiais e locais.

No processo de análise, configuramos um estudo de caso, no qual foram relacionados documentos nacionais da reforma que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002), com o documento local (grade curricular) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, que representa nosso campo empírico em nível micro. Consideramos que o caso em estudo

não só é resultado de relações múltiplas, como também é produtor de múltiplas outras relações. Buscou-se investigar não só as recriações e reinterpretções que a instituição apresenta dos documentos nacionais, como também os efeitos que essas reorganizações curriculares, os discursos nelas embriados e as *recontextualizações* (BERNSTEIN, 1996, 1998) expressas no *currículo escrito* (GOODSON, 1995) significam na constituição das identidades dos profissionais formados em meio às propostas curriculares em andamento.

O curso escolhido para compor este estudo, como campo de imanência do processo de institucionalização da reforma, não pode ser caracterizado como uma ação desproposital. Ele é o certificador da pesquisadora que propõe este estudo, pois foi aonde foi obtido o título de Licenciatura Plena em Educação Física, aonde teve a oportunidade de vivenciar, participar e acompanhar o começo do processo de reforma local, e, portanto a fonte de algumas inquietações teóricas e empíricas.

Não podemos deixar de considerar também que, para este curso em específico, o contexto político e pedagógico dessa reformulação curricular é diferente de todas que já ocorreram, pois ela nasceu no meio de um jogo político muito tenso entre quem era a favor e quem era contra dividir a área em duas profissões (bacharelado e licenciatura). Isso não é pouca coisa. Remete a relações a serem consideradas por este estudo. É uma reformulação atravessada por interesses políticos e econômicos, que evidenciam diferentes posturas entre entidades públicas, privadas, CONFED (Conselho Federal de Educação Física) e áreas correlacionadas.

Dada a intenção deste trabalho, foram organizados seis capítulos (1. Introdução; 2. A Profissionalização em Educação Física e a Docência na Sociedade Contemporânea; 3. Sujeitos, Discursos e Subjetividades: As identidades profissionais como foco de Governo; 4. Dos Macros aos Micros Textos: explorando os contextos da reforma, inventando outros textos; 5. Recontextualizando e inventando um novo texto na ESEF: entre as propostas, os embates e as adequações locais; 6. A Identidade do Profissional de Educação Física como Estratégia de Poder: reflexões finais) como forma de estruturar nossa proposta, considerando a relevância e pertinência ao desenvolvimento do mesmo.

## 1.2 Justificativa

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige das universidades muito mais do que difusão e acúmulo de subsídios. Há uma demanda por experiências reais, nas quais se transporte a vida real para a situação de aprendizagem, em que se deseje ser sujeito de transformações práticas, vividas e aprofundadas em um percurso de busca do conhecimento. Luckesi (1997) bem lembra que todas as práticas humanas se dão por um contexto teórico que é formulado, amadurecido e desenvolvido no próprio exercício da prática. Não existe, pois, teoria sem prática, nem prática sem teoria.

Esta tarefa de relacionar prática e teoria vem a ser bastante significativa na constituição das identidades profissionais. Remete-nos à idéia de significação, interpretação e adaptação de propostas de uma outra ordem, que não apenas o campo de imanência em que se está inserido, na fabricação dos saberes, atitudes e características que configuram uma dada identidade profissional. Não é apenas esta relação que determina uma identidade acadêmica e estrutural dos cursos de graduação. Os discursos do campo de trabalho, a configuração das relações sociais atuais, a interpretação e ressignificação das políticas curriculares, os saberes, a própria organização curricular, as relações de força nas instâncias macro e micro e as identidades docentes que assim que corporificam os processos pedagógicos fazem parte deste processo.

A reforma é uma prática política que, pelo menos desde o século XIX, em contextos ocidentais e coloniais, personifica os esforços realizados para administrar mudanças (Popkewitz, 2004), de um projeto social que é tanto do Estado quanto do indivíduo. Podem ser aí incluídas as alterações na legislação social brasileira, que representa o mundo do capitalismo globalizado do final do século XX e início do século XXI, por serem elas efeitos de discursos, capazes de inscrever novas identidades como forma de ocupação de novos espaços pelos indivíduos de uma sociedade. As Diretrizes Curriculares e a regulamentação da profissão precisam ser analisadas como mediações desse contexto mais amplo de relações sociais.

As exigências na proposta deste novo modelo de profissionalização, no Brasil, apontam para algumas preocupações quanto às respostas de um modelo mais flexível de currículo na formação profissional e docente, no qual se pretende mais do que um novo processo de formação, um novo espaço para a formação, no qual o próprio

profissional/professor é responsável por sua formação permanente. Caberá ao profissional/professor, individualmente, identificar suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar a sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional, pois ser profissional “implica ser capaz de aprender sempre” (Referências para Formação de Professores, 1999, p. 63).

A reforma na qual se produz este estudo incorpora ao seu projeto um movimento de bifurcação profissional, no qual uma profissão é dividida em duas e dissolve um currículo em dois novos, que idealizam profissionais distintos do modelo anterior. Trocando em miúdos, a partir da institucionalização da reforma, o profissional de Educação Física formado em uma Licenciatura Plena, que era habilitado para a plenitude nas ações relacionadas, identificado com os aspectos que ligam o corpo e os aspectos biológicos e fisiológicos aos aspectos pedagógicos e formativos, deixa de existir dando espaço a duas novas identidades profissionais, o Licenciado, ao qual deve identificar-se majoritariamente com os processos pedagógicos e formativos, enquanto o Bacharel deve ocupar-se das atividades que se identificam com os aspectos biológicos e fisiológicos como base principal. Como se fosse possível segregar em áreas de interesse aspectos que estão entrelaçados. Ou como se fosse possível relevar os aspectos pedagógicos e formativos contidos nas atividades físico-desportivas sem atentar para as manifestações de ordem biológica e fisiológica. Assim como não parece inviável revelar os aspectos biológicos e fisiológicos sem atentar para os aspectos pedagógicos. Mas, as atividades se mantêm. O que a mudança propõe são diferentes campos de atuação com diferentes focos. Em síntese, busca-se um profissional de Educação Física voltado ao trabalho escolar e outro profissional de Educação Física voltado ao campo não escolar (clubes, academias, escolinhas de desporto, treinamento personalizado, arbitragem etc.).

Pensar, mediante a isso, a constituição das identidades docentes e profissionais dessas novas certificações concebidas para a formação em Educação Física, assim como as relações estabelecidas e as “tecnologias” (FOUCAULT, 2002) engendradas nesse projeto, ascende à possibilidade de outras relações e proposições nessa encruzilhada de formação para esse profissional, sendo que, para Vieira (2002), a identidade docente passa a ser marcada apenas pela adesão ou não às demandas desse modelo e às exigências de mercado.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Geral**

Analisar como as propostas do projeto de reformulação dos cursos de Licenciatura, 2005, são recontextualizadas na institucionalização dos novos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFPel, e como se relacionam com a constituição de novas identidades profissionais.

### **1.3.2 Específicos**

- Analisar quais discursos trazidos pelas reformas educativas atuais se fazem presentes na reconfiguração das políticas e documentos curriculares locais;

- Analisar dentre os saberes disciplinares, quais se tornam ou se mantêm relevantes ou quais deixam de ser relevantes para as novas identidades profissionais, considerando os processos de recontextualização das produções locais;

- Analisar que reordenamentos entre o contexto teórico e prático – carga horária, período, estrutura das práticas como estágios curriculares – são construídos e incorporados na nova proposta de formação;

- Analisar dimensões temporais, vivências acadêmicas, estrutura curricular, cargas horárias propostas, formação complementar, bem como distribuição das disciplinas e aplicação frente às demandas de flexibilização e competências profissionais;

- discutir os processos de construção das identidades profissionais nas propostas curriculares nos diferentes contextos;

- Analisar os contextos de influência, de produção como texto e da prática envolvidos no processo de elaboração dos novos documentos curriculares.

#### **1.4 Procedimentos Metodológicos**

Ao propor um estudo que busca desenvolver relações e estabelecer vínculos entre processos localizados de governamentalidade (FOUCAULT, 1990) na formação profissional e as políticas curriculares implementadas no país, configuramos o mesmo como uma análise qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) de base empírica, a fim de considerar as características imanentes emergentes ao longo do processo investigativo.

O estudo qualitativo considera a complexidade dos fatores em questão, permitindo que interpretações sejam feitas em escalas menores e particulares, quando ponderamos o ambiente estudado e os sujeitos nele envolvido. Laville & Dionne (1999), sabiamente, lembram que nesse tipo de processo investigativo, os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, assim como o pesquisador, o qual também se caracteriza como ator, agindo e exercendo sua influência. Isso significa que este estudo não tem a pretensão de propor resultados exatos, controláveis ou de verdades absolutas. Apresenta, contudo, um compromisso de fundamentação teórica e metodológica, uma vez que nossa base empírica não é pensada unicamente a partir de um conhecimento objetivo, de uma observação natural direta, mas também a partir das reações nela provocadas e interpretações construídas de outras fontes de conhecimento das questões estudadas.

Essa estratégia metodológica toma corpo em um estudo de caso de caráter descritivo-analítico, instrumentalizado em análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas.

A seleção de uma base documental como instrumento, tem por intento abstrair relações de poder, as quais, expressas em suas sínteses, são resultados de disputas em diferentes contextos. Para Chizzotti (1995), o documento é qualquer informação sistematizada sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material, como fonte durável de comunicação. É toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.

Os documentos do tipo oficiais representam nossa opção de consulta nessa investigação. Reconhecemos neles a possibilidade de captar relações de poder, econômicas,

políticas, culturais e sociais de nosso tempo, bem como a capacidade contida nos mesmos de reorganizar e produzir novas relações de poder. São instrumentos e esforços de inscrição, orientação e administração dos corpos em outros locais e espaços de participação. São também esforços de moralização.

O estudo pauta-se nos documentos oficiais que dizem respeito à recente proposta de reformulação dos cursos de Licenciatura – 2005, os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Cursos de Licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002). Essas diretrizes indicam elementos de uma política em nível macro, no caso nível nacional. E utiliza um recorte empírico bem delimitado aos cursos de Educação Física da UFPel (Licenciatura Plena, Licenciatura e Bacharelado) descritos nos documentos locais (“currículos escritos”), caracterizando o nível micro em que não só se apresentam como resultado de relações múltiplas, como também produtor de múltiplas outras relações. Ao analisar os macro e micro contextos, buscamos investigar não só as recriações e reinterpretações que a instituição apresenta dos documentos nacionais, como também os efeitos que essas reorganizações curriculares, os discursos nelas embricados e as “recontextualizações” (BERNSTEIN, 1996, 1998) expressas no “currículo escrito” (GOODSON, 1995) significam na constituição das identidades dos profissionais e os aspectos de governamentalidade da formação profissional.

E, embora esses textos e estruturações possam expressar muitas das relações de força que as incorporam, pensar em nível local (campo empírico) requer um olhar ao subtexto dessas relações e conflitos, aonde outras disputas conjugam os efeitos da reestruturação curricular que conformam um híbrido de particularidades locais. Logo, é na tentativa de capturar a substância dos conflitos e hibridizações locais, que algumas entrevistas semi-estruturadas fizeram parte dos instrumentos de coleta de dados. A amostra das entrevistas compreendeu alguns agentes (coordenadores e professores) envolvidos nesse processo de reestruturação do currículo local e foram somadas à interpretação das recontextualizações micro. Para tal proposta, o roteiro da entrevista compreendeu uma descrição e avaliação por parte dos agentes na participação dessa construção, buscando a atuação individual, as dificuldades enfrentadas, as estratégias adotadas e os conflitos emergidos. Através da entrevista, foi importante ainda buscar informações a respeito das concepções individuais e o

entendimento da nova identidade profissional; a forma como se informaram dos processos regulativos e a posição e novas práticas assumidas frente à mudança.

### **1.5 Estruturação do Trabalho**

Até pouco tempo atrás, os estudos sobre políticas curriculares apresentavam enfoques de investigação mais limitados e privilegiavam uma noção atrelada aos currículos prescritos. Mas, há algum tempo uma visão mais abrangente de política curricular, que considera os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos atrelados a diferentes instâncias de produção dessas políticas, tem sido desenvolvida na produção de alguns estudiosos desse campo (BALL, 1994; LOPES, 2004, 2005).

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Exigem um esforço constante por parte de seus autores para lhes fixar o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são constantemente retrabalhadas e reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição, etc. (BALL, 1994).

Partindo dessa concepção de política curricular, na qual os espaços, as relações, as representações e o momento histórico são partes constitutivas de suas produções e efeitos é que incorporamos ao nosso trabalho uma perspectiva de análise que considera os contextos em que são elaborados, interpretados e disseminados. Por contextos, reconhecemos os diferentes espaços em que organizações, reorganizações, significações, e ressignificações acontecem na implementação de uma política.

Ao reconhecer os diferentes contextos, a sistematização de ciclo de políticas desenvolvida por Ball (1998, 2001; BALL and BOWE, 1998) nos servirá de suporte metodológico para compreender os movimentos apresentados entre os contextos. O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996, 1998) também servirá como base

para uma interpretação dos processos de implementação das políticas educativas em nível local.

A idéia de ciclos de políticas (BALL, 1998, 2001; BALL and BOWE, 1998) compreende três contextos: 1) contexto de influência, que opera direta e indiretamente no centro produtor de políticas (redes sociais e políticas, comunidades epistêmicas e a circulação internacional de idéias, organizações multilaterais, publicações diversas, consultorias, palestras); 2) contexto de definição e de disseminação de textos das políticas curriculares, instância de produção e de definições políticas (instâncias de governo); e 3) contexto da prática, constituído pelas escolas e pelos agentes nelas envolvidos.

As esferas governamental e não-governamental convivem e relacionam-se entre os diferentes contextos, em que são difundidos e concebidos diferentes discursos e leituras do movimento de reforma.

Com isso, pautamos nossas análises no reconhecimento da complexidade em que se fazem e se tornam as políticas curriculares e, dessa forma, buscamos relações que relevem as instâncias macro e micro, que possibilitem considerar os movimentos de negociação, interpretação, significação e recontextualização das mesmas. A partir disso, reafirmamos a interpretação de políticas curriculares como um ciclo de políticas.

Logo, nossa investigação, no que denominamos por micro instâncias, ficou detida à análise dos documentos locais, os currículos escritos, ao reconhecê-los como processo último de recontextualização em documentação oficializada da reforma curricular e de entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos agentes (coordenadores e professores) envolvidos na construção desses documentos locais, na expectativa de compreender a substância desses processos de recontextualização micro, correspondendo estas análises ao contexto da prática do ciclo de políticas. Alertamos, entretanto, que o contexto da prática desenvolvido pela teoria de Ball (1998, 2001; BALL and BOWE, 1998) não se limita aos documentos oficiais locais e os conflitos que envolveram a sua construção, mas também as ações e os efeitos que se produzem a partir desses conflitos e reconfigurações, ainda que representem fontes relevantes de significação dos agentes envolvidos e uma base concreta que pode evidenciar relações estabelecidas para sua produção em nível local, justificando, pois, nossa investida nessa fonte de análise para a dissolução da problemática que é aqui desenvolvida.

Como forma de integrar nossas análises locais a contextos macro, selecionamos os documentos nacionais que encaminham as diretrizes da reforma, legalizando possibilidades,

limites e principalmente processos de subjetivação para a recontextualização em produções locais, os quais já referendados no tópico anterior. Esses documentos compõem o contexto de definição e de disseminação de textos das políticas curriculares do ciclo de políticas. São eles a representação dos esforços em inscrever racionalidades políticas nas sensibilidades, disposições e consciências dos indivíduos (POPKEWITZ, 2004). Entretanto, esses documentos também são produto de relações de forças, bem como de recontextualizações, dos mais diversos setores de organização e convivência social em um âmbito cada vez mais global. Essas relações múltiplas de forças é que caracterizam o contexto de influência no ciclo de políticas, pela sua capacidade de operar direta ou indiretamente no contexto de definição e disseminação das políticas curriculares. Apontam, por sua vez, para nossa análise a relevância de um estudo dos atuais processos de globalização, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho, como proposta de articular algumas interpretações de seus efeitos e suas implicações no campo de formação profissional, pautado pela última reforma do Ensino Superior. Eis que nesse momento, de análise do contexto de influência, utilizamos como estratégia metodológica, a pesquisa teórica como fonte de dados. Textos e obras reconhecidas, que desenvolveram pesquisas e teorias acerca desse contexto, que serviram de base para a produção do segundo capítulo deste trabalho e possibilita análises relacionadas aos demais contextos estudados.

Além de buscar as relações, reproduções, reinterpretações e resignificações entre os contextos, no que diz respeito à análise dos documentos, que compõem nossa amostra dos contextos de definição/disseminação e de prática, elegemos quatro categorias de análise: 1) saberes disciplinares (o que se torna, se mantém ou deixa de ser relevante para as novas identidades profissionais); 2) estágios curriculares (que reordenamentos – carga horária, período, estrutura – incorporam a relevância para essa nova formação); 3) dimensões temporais (relativizando a vivência do acadêmico com a estrutura curricular a partir da carga horária total do curso, bem como sua distribuição e aplicação frente às demandas de flexibilização e competências profissionais); 4) identidades profissionais (que discursos, caracterizações e ordenamentos representam os esforços em constituí-las), sobre as quais atribuímos uma análise de conteúdo (MANN, 1975).

Em síntese, a partir dos discursos e das produções teóricas e documentadas nos registros oficiais de governamentalidade da formação profissional é que buscamos diagnosticar os efeitos das relações de poder estabelecidas nos e entre os contextos na

constituição das identidades profissionais em Educação Física. Diante de tal pretensão, iremos estruturar nosso estudo em seis capítulos, dos quais os primeiros quatro (1. Introdução; 2. A Profissionalização em Educação Física e a Docência na Sociedade Contemporânea; 3. Sujeitos, Discursos e Subjetividades: as identidades profissionais como foco de governamento) constituem a fundamentação teórica e a base epistemológica dessa investigação, seguida pelos três últimos (4. Dos Macros Aos Micros Textos: explorando os contextos da reforma, inventando outros textos; 5. Recontextualizando e Inventando um Novo Texto na ESEF: entre as propostas, os embates e as adequações locais; e por último 6. A Identidade do Profissional de Educação Física como Estratégia de Poder: reflexões finais) que caracterizam a produção teórica a partir dos dados analisados, explanando os processos de percurso e composição dos mesmos e então embarcando na tentativa de algumas conclusões.

## **2. A PROFISSIONALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Neste capítulo procuramos discutir as características marcantes do fenômeno da globalização em tempos atuais que se relacionam mais concretamente com as repercussões no campo educacional.

As políticas e subjetividades, presentes na elaboração e organização da educação institucionalizada e de suas tecnologias, não podem ser abordadas como fato isolado e desconectado das mudanças que acontecem e se apresentam nos mais diferenciados setores sociais e das distintas partes do globo.

A rapidez com que acontecem e as dimensões que caracterizam os recentes processos de globalização são representações importantes que originam mutações socioculturais profundas. Essas características têm feito parte cada vez mais significativamente do convívio social global das últimas décadas. O novo milênio traz consigo mitos e promessas, nos quais os avanços tecnológicos e científicos ocorrem de forma tão intensa, que o futuro assume uma dimensão incerta.

As representações e significações de tempo, espaço, poder, trabalho, comunicação, informação, educação e relações interpessoais que configuram nosso tempo são também consideradas aqui, quando em meio a tantos discursos e projetos de administração social, a formação profissional é pensada.

As relações que permeiam os processos de significação e representação dos aspectos sociais nos permitem direcionar certos olhares e evidencia-nos a inconstância de tais processos e impossibilidade de lugares restritos e inatingíveis. Mesmo quando discutimos contextos e propostas educacionais, considerando as idéias de determinado momento histórico e espacial, no sentido de circunscrito a um contexto, a uma singularidade, estamos tratando de uma contingência.

Buscamos, portanto, neste capítulo discutir: Quais são as mudanças que atingiram globalmente a sociedade? Quais implicações se apresentam para o campo educacional frente às mudanças e às novas representações sociais? Como as mudanças afetam os processos de formação profissional, em especial em Educação Física? Quais são as mudanças demandadas, hoje, para a identidade do profissional de Educação Física?

## **2.1 Mudanças Processadas na Sociedade como um todo**

As grandes mudanças que atravessam a sociedade contemporânea culminam em novos contornos e novas dimensões de arranjos sociais e formas de se relacionar. Percebendo o desenho dessa sociedade, reconhecemos transformações que correspondem e originam mudanças profundas na constituição dos sujeitos. Essas mudanças não estão dissociadas das mudanças processadas nas formas de organização e gerencialismo (BALL, 2005). Isso supõe, como afirma Ball (2006), que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças genéricas.

Tais modificações nos arranjos e estruturas sociais são partes de um processo mais abrangente que imprime novas formas de regulação social. O que Popkewitz (2000) chamou de “Administração social da Alma”.

A passagem da modernidade para a sociedade contemporânea é também marcada por um novo modelo de sociedade. Uma sociedade que vive uma transição de um modelo de Sociedade Disciplinar, como apontado por Foucault (2001), para um modelo de Sociedade de Controle, como identificou Gilles Deleuze (1992). Tal transição é marcada pelas práticas de governo que atuam na produção dos sujeitos a fim de que maneiras de pensar, sentir e agir sejam incorporadas no *self* dos indivíduos. Práticas centradas na vigilância e em coerções caracterizam a Sociedade Disciplinar, enquanto tecnologias mais avançadas de produção do *self* de práticas mais dissipadas e subjetivas que se expandem junto às redes de informação e ligam projetos sociais a aspirações das pessoas na produção das condutas congregam o que chamamos de Sociedade de Controle. Os processos de mudanças vivenciados no mundo são

também uma mudança comportamental, baseada em razões intrínsecas, em valores novos e crenças novas.

As novas tecnologias que hoje interpelam a “Administração Social da Alma” (POPKEWITZ, 2000) estão presentes nas mais diferentes esferas sociais e extrapolam as instituições disciplinadoras. Ultrapassam a fronteira entre o público e o privado, de tal forma que o confinamento passa a ser o estabelecimento de uma lógica na qual não é necessária a existência de fronteiras que limitem o lado externo e interno das instituições. Isso não quer dizer que o aspecto disciplinar desapareça na sociedade contemporânea, porém, que tem sua representação alterada mediante a atuação das instituições.

As formas de gerir e administrar a vida social na contemporaneidade são marcadas pela volatilidade e abrangência de seus efeitos e planificações. A compressão tempo/espço supõe alguns preceitos nesse processo de globalização, no entanto Bauman (1999) alerta para que essa expressão não encerre a multifacetada transformação em curso dos parâmetros da condição humana.

A abrangência dos processos que produzem e conduzem à vida social alude uma congregação das partes do globo e uma uniformidade desses processos. Isso significa que estamos diante de políticas econômicas, culturais e sociais cada vez mais globais. Um híbrido de relações e processos que fomentam ações individuais em uma ordem macro extrema. Um processo de unificação da humanidade. Entretanto, é justamente sobre isso que Bauman (1999) chama a atenção quando sugere que não encerremos as transformações em curso da condição humana na expressão “compressão tempo/espço”. Não está sendo aqui negando, o que nesse estudo optou-se por chamar de ordem global em constituição, que diz respeito a essa generalização dos processos de *Administração Social da Alma* em uma perspectiva de dimensões desprovidas de fronteiras e distâncias, mas concordando com o referido autor quando ele diz que esses processos tanto dividem quanto unem em função das mesmas causas que promovem a uniformidade do globo, pois se para alguns remete à globalização, para outros denota localização.

A capacidade de transpor a “compressão tempo/espço” é uma condição aludida como possibilidade de todos, contudo de viabilidade de poucos e desejo de muitos frente à condição de desigualdade na obtenção da liberdade que ora é transformada em mercadoria.

Vivemos um tempo em que a liberdade é sonho de consumo. Ao mesmo tempo em que não é de acesso para todos, vislumbra os ideais de sucesso e felicidade da condição social

humana. O almejo por esse ideal de sucesso e liberdade condiciona os localizados no desejo de ser globalizado. E mesmo fisicamente inerte, não é opção de escolha a imobilidade em um mundo em constantes transformações, no qual “os desconfortos da existência localizada compõe-se do fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpelam sentidos, ações que elas não controlam, chega dos sonhos e consolos comunitaristas dos intelectuais globalizados” (BAUMAN, p. 8, 1999).

Nesse sentido é que não podemos considerar as transformações sociais que ocorrem atualmente como fruto tão somente das relações de convívio e bem estar social das comunidades. São transformações principalmente atravessadas por forças econômicas que apresentam e constituem sentido na racionalidade dos indivíduos atuais.

Ball (2006) também discute mudanças nas práticas de governo a partir de um processo de reestruturação que vem abandonando o Estado de Bem Estar Social e se submetendo ao poder do mercado, e que Jessop (1994, apud BALL, 2006) atribui à substituição do discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista.

A vida social nos processos de mudança é agora regulada mediante intervenções das novas formas e tecnologias de controle, em que a presente retórica encontra nas novas práticas de *Administração Social da Alma*, uma grande conexão e potencialidade no que se refere à definição de políticas dos mais diversos campos, dentre eles os educacionais e trabalhistas. Mesmo sem deixar de considerar que essas mudanças e transformações são comuns a todos os setores sociais, e não são desconectadas, voltaremos nossa atenção às mutações que definem as políticas educacionais e a formação das subjetividades contemporâneas.

## **2.2 Mudanças no campo de atuação Profissional**

A transição para um modelo de acumulação flexível é fato no atual desenvolvimento do setor econômico de nossa sociedade. Como transição de um modelo baseado em princípios do fordismo, mantém alguns de seus elementos e inova em outros, apresentando novas noções

de qualidade, quantidade, rigidez e flexibilidade. Esses elementos estão na base dos processos de reestruturação e competição internacional.

A acumulação flexível se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...) Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (HARVEY, 1989: 140).

Ainda que mediante processos de transição, os padrões de acumulação mantêm-se na base dos meios produção e organização social do trabalho. Logo, as novas formas de investimento e racionalização do setor de produção suscitam estratégias e subjetivações de incorporação de constituição de uma identidade profissional mais contemporânea.

A esfera financeira produz significações no campo de atuação e formação profissional que se fundamentam por fenômenos de representações e efeitos diretos e concretos no cotidiano individual do contexto social, como o desemprego, ascendente nos mais diversos campos de atuação e produção. O trabalho como forma concreta de desenvolvimento do papel individual e coletivo na sociedade, seja na sua presença ou ausência, é ainda capaz de qualificar ou desqualificar as ações e capacidades que incorporam as identidades profissionais de um contexto histórico e local.

A proporção e a velocidade que as mudanças acontecem no desenvolvimento financeiro, científico e tecnológico, marcam o abandono pelas determinações puristas e deterministas para assumir a amplitude de um saber que valoriza o profissional que detém conhecimento das mais diversas áreas. Os saberes difundidos na constituição dos profissionais estão, nesse momento, sendo aliados a capacidades individuais que têm sido ostentadas sob o conceito de competências. É sob esse conceito que muitos profissionais vivem hoje o que Ball (2005), chamou de “Pós-profissionalismo”, quando distingue entre momentos históricos a origem dos subsídios que constituem a prática profissional. O que o autor entende por profissional caracteriza-se, dentre outras coisas, pela efetiva produção do seu ser profissional em meio a sua atividade, a partir de sua capacidade reflexiva e dialógica, enquanto o pós-

profissional, ou “não-profissional”, como alude a partir da visão de outros autores, tem sua prática constituída a partir de estruturas e processos exógenos ao campo de exercício da atividade.

O Pós-profissionalismo (BALL, 2005) é a caracterização do profissional da contemporaneidade. Essa categoria é presença intimidadora e legitimada nas políticas de formação profissional da atualidade. Suscitam o bom profissional, por meio de critérios de qualidade bem delimitados e concluídos, desconsiderando qualquer resultado ou efeito que seja divergente do esperado, anulando assim, a capacidade produção de sua prática a partir da demanda local. Ball (2005), ao fazer diferenciação entre o que ele chama de profissional e pós-profissional, argumenta ainda que esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena, pelas quais submetem o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que a valorização da prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e de ordem descontextualizada. “Em outras palavras, o 'pós-profissionalismo' está acima da 'confiança' e da contingência e é antagônico a elas. A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como 'desculpa' inaceitável para falhas na execução ou na adaptação” (BALL, 2005: 3).

O profissional da modernidade tem sua identidade afetada por uma racionalidade técnica, mas que só se faz possível mediante o silogismo de uma cultura social hegemônica e internalizada. É importante lembrar, contudo, que as relações não são tão deterministas e que consideramos, como já colocamos anteriormente, as relações de forças que interagem e produzem mutações entre os processos de constituição profissional, ainda que aqui explicitemos alguns dos esforços de legitimação, normalização e regulação de uma cultura e modos de gerir a vida na sociedade.

As constantes mudanças não deixam de afetar nenhum tipo de profissional, ficando declarado que independente da atividade a ser exercida o domínio de algumas habilidades, como competência para criar, selecionar, processar e tratar a informação, ou os conhecimentos que a rede global valoriza. Os discursos e a fomento das novas políticas anunciam um profissional com capacidade de adaptação, sendo este um fator de sobrevivência no mercado de trabalho da atualidade.

Todas essas questões de regulação e subjetivação dos profissionais contemporâneos também estão presentes no mundo da Educação Física e, como bem expressou Sadi (2003), estabelecem um cenário de regulação muito distante da emancipação racionalizada por seus

teóricos e ainda comporta elementos como racionalidade técnica, burocracia e antidemocracia, que visam conformar os sujeitos a um Conselho Profissional nascido a fórceps.

As discussões, proposições e planificações do campo profissional da Educação Física exprimem relações que não condizem apenas aos avanços sociais, científicos e tecnológicos. Entretanto, esses avanços servem para fomentar a disputa política que permeia a divisão deste campo profissional, instituída formalmente em 1998, através da Lei nº 9696/98, que regulamentou a profissão, com registro no Sistema dos Conselhos Federal e Regional de Educação Física (CONFED/CREFs). Esta regulamentação, porém, não condicionou todas as atividades relacionadas à Educação Física a exigências do registro nos conselhos por parte dos profissionais. Além da cultura constituída de uma atividade de livre execução, a Educação Física vem ampliando muito suas possibilidades de atuação profissional. Acrescenta-se a isso, o fato de que a Educação Física como disciplina pedagógica institucionalizada nas escolas é, ainda, viabilizada mediante regulamentação do Ministério da Educação (MEC), o que suscita disputas políticas pelos novos campos de atuação que circulam fora do contexto escolar.

Com a regulamentação, a Educação Física tem sua ambivalência formalizada. É regulamentada na área da saúde e historicamente constituída em espaços e instituições de cunho pedagógico. De certa forma, o que distingue o momento de mutação da disciplina em termos de exigências de habilidades de adaptação e esforços de moralização, expressas anteriormente, das demais disciplinas, é a crise de identidade interna da mesma, instituída pela ambivalência a que corresponde seus propósitos. Alguns questionamentos não são expressamente definidos frente às demandas atuais de formação e exercício da profissão, tais como: a que distinções pedagógicas são atreladas o desenvolvimento dos desportos ou demais atividades físicas dentro e fora das escolas? Como segregar ou aderir à dimensão promoção de saúde presentes no desenvolvimento de suas atividades para adequar ao dentro e fora da escola? E, por fim, o que deve diferir em conhecimentos e habilidades o profissional que vai atuar no interior ou exterior da escola com a Educação Física? Essas são questões que nos permitem ainda dizer que os diálogos presentes no campo da Educação Física são férteis, produtivos e polêmicos.

## 2.3 Mudanças no Âmbito Educacional

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Michel Foucault. A ordem do discurso)*

A educação é um processo que engendra o corpo social, em forma de um aparato pedagógico de subjetivação que historicamente tem contribuído para a constituição da pessoa humana como sujeito. Entretanto não é um campo sólido, nem fixo, sofre mudanças porque é contingente, cultural e processual. O fato é que as mudanças nos demais aspectos e formas de organização e governo do corpo social não acontecem sem que acarretem ou gerem mudanças nos processos educacionais.

Analisando-se a sociedade atual, observa-se transformações que incitam mudanças profundas na vida e nas formas de governo dos sujeitos. Em uma sociedade em que a dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais caracterizam o que se convencionou chamar de “novo milênio”, a educação assume novos contornos e dimensões, no entanto, sem que esta deixe de fazer parte, como anunciou Foucault (1996), das engrenagens do poder de uma determinada *economia de poder*<sup>1</sup>.

Informatização, globalização e sociedade do conhecimento são alguns fatores que a “era da incerteza”, conforme denominou Galbraith (1976) ou, ainda, da “era de descontinuidade”, como classificou Drucker (1974), interpõe os dispositivos e as tecnologias da maquinaria educacional desse “novo milênio”.

Diante desse novo quadro, muito se tem falado de novas modalidades de ensino, criadas através da utilização de tecnologias de última geração. Mas isso, de fato tem acarretado novas formas de se relacionar e relacionar-se com os processos pedagógicos. As novas formas de ensino são alguns dos efeitos das transformações sociais e culturais dos últimos tempos. As instituições escolares vêm adquirindo novos formatos, dissipando-se,

---

<sup>1</sup> Termo usado por Ewald em “Foucault, a norma e o direito”, para assinalar a “economia de verdade” que caracteriza uma sociedade, ou seja, o regime político, econômico, institucional, da produção da verdade e os processos pelos quais esses se constituem. Foucault (1996) coloca que o nascimento de uma economia política acontece a partir do momento em que a população aparece como objeto de constituição de saber, e do qual é parte de uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza, etc. Em suma, o nascimento de uma economia política está ligado também à passagem de uma arte de governo para uma ciência política, marcada por um regime pautado pelas técnicas de governo.

diluindo-se e ao mesmo tempo multiplicando-se, incorporando as novas formas de participação no governo e controle da vida dos sujeitos.

O uso da Internet já está bastante disseminado como ferramenta de ensino, permitindo a oferta de cursos a distância e, em casos mais simples, o apoio a atividades presenciais, apesar de não se constituir em um meio completo, embora possam ser utilizados vídeos, áudios e textos como complemento do que passa a fazer parte do ensino da pós-modernidade.

Nesse movimento que acompanha o processo de globalização, destacamos ainda o aparecimento de novas nuances políticas, das quais efeitos e influências acometem o sistema educacional em várias partes do globo, inclusive no Brasil. As instituições de ensino ganham características de mercado, concorrência, metas quantitativas, compensações econômicas, gerencialismo, performatividade, padrão de qualidade etc. As políticas educacionais tornam-se produto de consumo, do qual a interferência de organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), garante o fornecimento de políticas educacionais importadas de outros países, com as estatísticas devidamente favoráveis ao que o Brasil, país em desenvolvimento, assim como seus pares, “necessita”.

O BM define políticas educacionais para países em desenvolvimento, partindo das necessidades econômicas, geradas no setor produtivo e nas formas como ele se estrutura e se organiza. A educação para o BM, além de ser capaz de desenvolver as sociedades, é o setor que merece investimento, por produzir um retorno muito lucrativo do investimento aplicado no mesmo. Brunner (2000), a respeito disso, diz que os investimentos em educação na sociedade contemporânea passaram a ser percebidos, também, como trampolim para a superação do “*abismo interno da pobreza e do abismo externo de conhecimento e tecnologia que separa os países desenvolvidos dos países em desenvolvimento*”.

Conseqüentemente, qualidade de vida e equidade social estreitam suas predisposições, e a educação absorve um alto grau de expectativa em se tratando da construção do futuro do país. O debate educacional assume centralidade e visibilidade nos mais diferentes espaços, e ganha interferências de um campo maior de “especialistas”, pois é pautado também por empresários, economistas, partidos políticos, trabalhadores e organizações internacionais. Debates que, a partir da necessidade de promover uma articulação entre as transformações nos processos produtivos e as transformações no campo educacional, tem culminado na retomada e reformulação de alguns conceitos, bem como inaugurado espaço para novas questões e debates em torno do empreendedorismo, do uso de tecnologias de informação e comunicação

no processo de ensino-aprendizagem, dos temas transversais, da educação continuada e sobre a formação com base em competências, entre outros.

Alguns organismos internacionais, como O BM, a UNESCO e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, reforçam o valor econômico da educação, no qual rentabilidade social, desenvolvimento econômico e produtividade dos países associa-se ao desenvolvimento do setor educativo. Como Carrilo (2000) comenta:

“En forma resumida estos discursos mencionan que sólo a través de la elevación de la calificación de los recursos humanos será posible acompañar los incrementos en la productividad y la competitividad de las empresas y, de esta manera, aumentar los ingresos de la población trabajadora.” (CARRILO, 2000: 195)

Identificando a distribuição desigual e a baixa qualidade da educação oferecida à maioria da população dos países em desenvolvimento, o BM, segundo Coraggio (1996), defende a idéia da equidade em educação, como condição para eficiência econômica global. Essa equidade, para o BM, como descreve Torres (1996), depende da presença de alguns fatores determinantes de um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre esses fatores, o BM prioriza três: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes. Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação, da escola e de si. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental.

Na gestão observa-se o destaque dado à descentralização. A escola passa a ser o "foco" da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política. Enquanto um escopo da educação, os sujeitos da educação incorporam esse novo gerencialismo, principalmente os diretores, que desenvolvem um papel crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas (GRACE, 1995), isto é, para o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos (CLARKE and NEWMAN, 1992).

Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (BALL, 1997b). É importante, no entanto, não ver essas mudanças simplesmente como localizadas “nas” lideranças ou “nas” escolas. Elas também incorporam o campo das relações

e representações, o dito e o não dito, o escrito e o não escrito que também se materializam através dos dispositivos normalizadores e reguladores dos processos de mudança.

São mudanças organizacionais, culturais e tecnológicas que modificam também os subsistemas em relação, que se modificam e se produzem nessas novas relações. São também, outros ambientes, outros sujeitos, outros equipamentos, outros comportamentos, outras perspectivas, outros valores. Transformações não somente para novas propostas educacionais, mas também novos valores e formas de entender, lidar e propor a educação institucionalizada. Sobretudo é a dinâmica do controle da vida que se administra às mudanças.

A educação institucionalizada é, sobretudo, parte dos esforços de administração do crescimento, desenvolvimento e evolução social. E, por isso, corresponde não só às constituições e representações de uma sociedade, como também incorporam os projetos de mudança da mesma, assumidas como responsáveis e capacitadas para responder às demandas sociais de Administração Social da Alma (POPKEWITZ, 2004).

Os esforços de racionalização na administração do *self*, além de outras tecnologias, incorporam os sistemas de ensino através das reformas educacionais, as quais representam uma prática política empenhada em administrar as mudanças.

Dessa forma, definimos a reforma como um esforço para implementar um determinado projeto social.

A reforma é um projeto organizado de forma estratégica para implementação não só de “novas” regras e normas, mas também de “novas consciências”.

Ao consideramos a existência de um projeto de reforma, é importante destacar que a implementação de um projeto de mudança não define as situações nos sistemas de ensino, mas produz efeitos nos mesmos. Efeitos de exercícios de poder, que se articulam de diferentes maneiras e se exercem na rede de relações e instituições sociais de uma anatomia política<sup>2</sup>.

Assim, ao atentarmos para as recentes mudanças no sistema educacional brasileiro, e voltarmos nossa atenção ao poder que investido nos corpos, capacita a ação e a participação dos sujeitos que dela fazem parte, nos perguntamos: Qual é a anatomia política instituída nas reformas atuais no Brasil? Entretanto, delimitando nosso foco de interesse na constituição das

---

<sup>2</sup> A anatomia política, segundo Ewald (1993), é a “economia política”, no sentido de análise dos modos de produção de poder, e “economia política” do corpo, na medida em que os efeitos de poder são obtidos por investimento e submissão de corpos, isto é, produção de corpos, de imperativo do poder.

identidades docentes, reformulamos o nosso questionamento, e nos perguntamos qual a anatomia política instituída na reforma das licenciaturas – 2005 no Brasil?

### **2.3.2 O Ensino Superior e as mudanças: o contexto nacional**

O ensino superior como parte da educação contemporânea também apresenta novidades nas últimas décadas no que diz respeito à diversificação nas especificidades de formação e expansão das instituições formadoras, além de dispor de novos recursos didáticos e pedagógicos, dos quais se constituem também novas relações nos processos de ensino-aprendizagem. Constitui-se em um campo de interesse da pesquisa educacional, no qual a sua participação produz debates e expectativas no desenho cultural dos países. Entretanto, mesmo que se reconheçam mudanças, seja no contexto mundial ou nacional, que apontem para uma promoção na escolaridade dos indivíduos sociais, não é possível supor que essas mudanças aconteçam simultaneamente e igualmente em diferentes contextos. Cada ambiente resguarda suas particularidades, o que impõe um ritmo, uma intensidade e significados singulares a cada processo de implementação de reforma educacional ou de redefinição do ambiente de atuação das instituições de ensino superior.

As questões que se difundem em grande escala no debate educacional, os mecanismos de regulação e controle dos elementos que fazem parte dos processos de reforma são recontextualizados e ressignificados, não só em cada país, mas em cada unidade de ensino, resguardando algumas especificidades e processos que correspondem também às suas capacidades e prioridades.

O ensino superior assume a posição de qualificação profissional para o trabalho, no qual os discursos de excelência, efetividade e qualidade não deixam de afetar as novas configurações curriculares e formadoras, o que faz com que o ensino superior faça parte, de alguma forma, de uma cultura do que Ball (2005) chamou de novo gerencialismo. E, em meio a uma nova cultura, a educação superior sofre transformações que colocam no jogo novos atores atuando e/ou mediando esse espaço de formação através das universidades patrocinadas ou administradas por grandes empresas, das terceirizações dos serviços prestados às universidades, e dos intermediários que fazem a ponte entre a unidade de instrução e os alunos.

Além das funções tradicionais da tríade (ensino, pesquisa e extensão) as universidades vêm exercendo funções de assistencialismo em diversos setores sociais, como saúde, lazer, educação etc. Isso sugere que as instituições de ensino superior são suscetíveis aos problemas e demandas sociais.

No Brasil, em paralelo ao que vem acontecendo no contexto mundial, o acesso aos níveis mais elevados de ensino vêm sendo ampliado. De forma que há uma crescente constante no número de diplomados nas últimas décadas, dada a expansão das vagas e das instituições de ensino, especialmente as instituições privadas, responsáveis por grande parte das formações profissionais do país. Essa realidade tem se tornado possível, principalmente, através do estímulo à iniciativa privada e à reformulação dos critérios de exigência para abertura de novos cursos em nível de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e ainda, com uma medida mais recente, o estímulo ao ensino a distância<sup>3</sup>. Dourado & Oliveira (1999) destacam que o processo de diversificação e diferenciação da educação superior que ocorre no Brasil, do ponto de vista institucional, se efetiva na oferta de cursos e de suas modalidades de organização.

A última reforma da educação superior no Brasil tem se concretizado em uma série de ações políticas na qual a discussão curricular ganha centralidade nas instâncias de debate e reorganização. Os debates em torno do currículo assumem proposições mais centrais na reforma do ensino superior, a partir de 1995, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, embora a reforma curricular dos cursos de graduação, tenha sido iniciada, de forma concreta pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), somente em 1997, com o Edital nº 4, de 4 de dezembro do respectivo ano, que solicitou as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaboração e o envio de propostas que corroborassem na constituição das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Como colocado no próprio edital, a idéia básica era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Como norteadores para as mudanças tomou-se os seguintes princípios: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

---

<sup>3</sup> O MEC cria a Universidade Aberta do Brasil, como mais uma alternativa para o atendimento da meta do PNE (um aumento na taxa de escolarização da população de 19-24 anos de 30% em 10 anos) a um custo menor, por tratar-se de um modelo de ensino não presencial.

Paralelamente a isso, em 3 de dezembro de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº776/97, definido como *orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*, no qual faz referência à extinção dos “currículos mínimos”, pois seriam os responsáveis por uma “rigidez excessiva” e uma “fixação detalhada de mínimos curriculares”, especialmente no que se refere ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Em substituição aos “currículos mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que, dentre outros, inclui os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

A evasão<sup>4</sup> no ensino superior é o elemento que sustenta o argumento da flexibilização curricular proposta pelo MEC e encontra aliados nas instituições privadas, apresentando em seus discursos uma preocupação com índices elevados de evasão escolar e baixo número de diplomados em função da rigidez dos currículos que não viabilizam a vida dos alunos que trabalham, favorecendo a desistência por parte desses e, assim, a não conclusão dos cursos. Contudo, sobre esse aspecto da flexibilização curricular, os cursos de graduação passam a ser tomados como a etapa inicial da formação dos profissionais, que diante das “rápidas mudanças do mundo moderno”, as atribuições e os conhecimentos que compete a cada profissional, não podem ser encerrados, por não permitir o acompanhamento das transformações sociais, impondo dessa forma, uma formação constante e permanente, que só pode ser viável através de Diretrizes Curriculares que garantam ampla liberdade para a definição dos currículos plenos, o que possibilitaria formar “profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho” e “aptos a aprender a aprender”<sup>5</sup>.

Os documentos elaborados pelas instâncias de formulação das políticas para a graduação do país, apontam para processos de autonomização e aligeiramento da formação profissional, a partir da compreensão de que os perfis profissionais precisam acompanhar as mudanças no mundo do trabalho. Os discursos presentes nesses documentos tiveram a função

---

<sup>4</sup> Essa evasão vem se dando, principalmente, por meio do trancamento de matrícula, transferência, abandono e jubramento.

<sup>5</sup> Conteúdo das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Disponível na Internet: [www.mec.br/sesu/diretriz.htm](http://www.mec.br/sesu/diretriz.htm)

de incitar movimentações e debates nas IES para o início da reforma da educação superior no país.

A reforma da educação superior no Brasil, partiu das instâncias executivas de formulação de políticas curriculares, com um foco bastante centralizado da adequação das mudanças curriculares às mudanças no mundo do trabalho, produzindo um entendimento de que a educação superior resguarda uma perspectiva bastante pragmática e utilitarista de ajuste às transformações produtivas, ligando a função social dessa instância de formação, a preparação para o trabalho e propondo a redefinição dos perfis profissionais a partir de atribuições e competências relevantes ao mercado de trabalho em mutação. Porém, isso não significa que as apropriações e produções locais nas IES aconteceram em conformidade e uniformidade com os encaminhamentos dos documentos matrizes. É preciso considerar que os inúmeros atores envolvidos nas diferentes instâncias desse processo e as especificidades de cada unidade e localidade tendem a produzir diferentes expressões e desdobramentos ao longo da implementação do projeto.

Uma reforma educacional não pode ser traduzida exclusivamente a partir dos documentos que a encaminham, ainda que sejam ricos e abrangentes, não são capazes de sintetizar toda reforma. Ainda assim, efeitos são esperados nas práticas docentes e estruturas organizacionais das instituições, atravessados por processos de recontextualizações e ressignificações, uma vez que o documento ou a lei que encaminha a reforma não restringe o seu início e nem seu o término. Por isso, a participação dos outros dispositivos que incorporam um projeto de reforma não podem deixar de ser considerados como regulamentações, normalizações e mecanismos de aferição e controle dos elementos essenciais de uma proposta de mudança. De tal forma que, alguns dispositivos legais podem ser destacados como: a) lei nº 10.861, de 14/4/2004, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamentada pela portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.051, de 9/7/2004; b) lei nº 10.973, de 2/12/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; c) lei nº 11.079, de 30/12/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privado (PPP) no âmbito da administração pública; d) lei nº 11.096, de 13/1/2005 (Medida Provisória – MP nº 213, de 10/9/2004), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 9/7/2004, e dá outras

providências; e) documento intitulado “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes” de 2 de agosto de 2004; f) a primeira versão do Ante-projeto de lei do MEC para a Reforma da educação superior de 6 de dezembro de 2004; g) segunda versão Anteprojeto de Lei da Educação Superior de maio de 2005.

Nesse caminho de buscar refletir a educação superior brasileira e sua expressão nos dispositivos legais e sua estrutura, focaremos nossa análise na reformulação dos cursos de formação docente, e estamos sujeitos a embates teóricos e políticos que dificilmente serão desvinculados de algumas representações, mas que de toda forma podem constituir outras teorizações no campo do trabalho e da profissionalização em educação.

### **2.3.3 O Professor e as mudanças: a reforma das licenciaturas**

Os discursos que congregam a última reforma das licenciaturas – 2005, no Brasil, aparecem como produções de híbridos que pautam os espaços em que se compõe a prática docente nas suas problemáticas mais tradicionais e vinculam as revoluções tecnológicas, os modos de produção e organização social na promoção das categorias que sustentam e justificam a pretendida mudança.

Considerando os vínculos que a reforma da educação superior no Brasil vem traçando com o campo de atuação profissional, um dos focos que incorpora os pressupostos de mudança diz respeito ao trabalho e, consecutivamente, às identidades docentes, que representam um espaço de profissionalidade<sup>6</sup>.

É sobre um espaço de profissionalidade que as transformações sócio-culturais, as evoluções tecnológicas e os valores de um tempo, articulam representações e dialogam com as mudanças “necessárias” para as novas formas de “educar” os sujeitos na contemporaneidade. Ao versar sobre um espaço de profissionalidade, versa-se sobre o sujeito (nos termos gramaticais), desse constructo, tornando cada projeto de reforma educacional, uma reforma profissional do docente. Assim, as descrições que constroem o espaço de profissionalidade da pós-modernidade, constroem o docente da pós-modernidade e vice-versa.

---

<sup>6</sup> “Expressão usada por Gimeno Sacristán (1998), que sugere uma especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”.

Por isso, a construção discursiva desse espaço de profissionalidade e das tecnologias de constituição das identidades docentes é o que nos interessa ao tomarmos alguns documentos que encaminham a reforma como objeto de análise, pois se caracterizam como dispositivos importantes na reformulação não só dos investimentos estruturais e organizacionais nos “corpos docentes”, mas principalmente no processo de subjetivação dessas identidades, na busca de produzir o que Ball (2005) chamou de novo profissionalismo, entendendo-o como uma categoria pré-reforma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ao constituir o novo profissionalismo docente, apresentam um perfil bastante centrado nas competências que o futuro professor deve ter para atuar na educação básica. As competências montam um referencial que deve incorporar a identidade e a prática docente, contudo não se apresentam de forma restrita e objetiva. São sugeridas a partir de uma relação com a sua própria prática, assumindo uma reflexão moral, que conduza a uma tomada de decisão mais “correta” no desempenho de seu compromisso profissional, e onde encontra suas necessidades. Alguns autores que vem discutindo a formação dessas competências como Scheibe (2002), Freitas (2002), Veiga (2002), Kuenzer (2000), dentre outros, revelam uma preocupação com o caráter técnico-instrumental, no qual o exercício docente deve se fundamentar no “saber-fazer”.

Entretanto, outros autores vêm produzindo trabalhos que dão “corpo” e “voz” à política das competências. Perrenoud (1999) diz, por exemplo, que a relevância da formação dessas competências fundamenta-se no fato de que elas supõem uma considerável transformação na relação do professor com o saber, em sua maneira de dar aulas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. Sobre o trabalho docente numa abordagem por competências, o autor (PERRENOUD, 2000, p. 14) apresenta um inventário de dez grandes famílias de competências: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e trabalhos; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

A reforma das licenciaturas, composta de uma série de mecanismos de fazer ver e falar, é incorporada por esses discursos que explicam, fundamentam e sugerem as ações e atitudes dos docentes, que ao mesmo tempo representam meios e fim de mudanças.

Os professores são artefatos importantes de qualquer que seja o projeto educacional. São políticas educacionais em exercício. O eixo de condução dos rumos educacionais. É preciso, portanto, que os professores incorporem um projeto de mudança, para então produzir, disciplinar e controlar os efeitos em âmbito escolar. E se em algum momento histórico a vocação era precedente decisivo na docência, ela agora cede lugar à “competência”.

Com a instituição da última reforma, as unidades de formação de professores vivenciaram processos de discussão e implementação de reformulações em seus currículos, visando a adequação a normas e diretrizes curriculares do Ministério da Educação, que precisavam, principalmente nos estágios supervisionados, disciplinas de prática de ensino e atividades complementares, mudanças drásticas no que diz respeito à formação dos professores dos tempos atuais.

Saber como essas reformulações acontecem na singularidade de cada unidade de ensino, nos interessa, na medida em que reconhecemos essas produções como produto de articulações entre as relações de saber-poder, subjetivação, interesses locais e adequações às normas. São híbridos de particularidades locais, que incorporam uma dinâmica mais abrangente.

Uma política educacional, por mais especificidades locais que possua, também não pode deixar de ser compreendida em um contexto da sociedade na qual ela se insere e que, portanto, não pode estar desarticulada dos interesses econômicos e das diretrizes propostas por esse setor, pois é vigente em uma sociedade organizada por um sistema capitalista. Nessa perspectiva torna-se relevante situar a política educacional no contexto sócio-econômico vigente, como forma de entender alguns processos de atuação do Estado na formulação das políticas, entretanto, sem que isso represente formas de interpretação deterministas das propostas últimas e de seus efeitos.

A economia fornece um repertório de categorias culturais, delineando contornos do pensamento, mas não define nem fixa os conteúdos particulares do pensamento de uma classe ou grupo social. O Estado no sentido ampliado analisado por Gramsci, ao engendrar determinada estrutura econômica, associada ao modo de produção capitalista, não determina os sentidos das políticas nem é capaz de saturar todo o tecido social com sua lógica, mas limita a *matéria-prima do pensamento* e estabelece possíveis sistemas de representação. (HALL, 2003 apud LOPES, 2006: 37).

Dourado (2001) acredita que as mudanças que vêm ocorrendo em relação às políticas educacionais no Brasil, precisam ser compreendidas no contexto da reforma do Estado que está assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sócio-política conservadora e minimização do Estado no tocante às políticas públicas. E a respeito das políticas para a formação de professores em vigência, o autor considera que:

“Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências, constituindo expressão do *como fazer*) diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distância (EAD). (DOURADO, 2001, p.53).

Nesse sentido é que algumas entidades de representação de classe dos profissionais da educação tem evidenciado preocupações em debates com os propósitos dos projetos de reforma, apontando para conclusões um tanto solidificadas e restritas, pois, conforme indica o documento “Bases comum nacional para a formação dos professores da educação: um projeto ainda em construção”: “... as reformas [educacionais] caracterizam-se por seu objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado [...] pretende-se adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil profissional submetido às demandas do capital” (ANFOPE, 2002, p.2).

Assim, saber que tipo de políticas estão sendo articuladas e priorizadas nesses movimentos de mudança e reorganização da formação docente, não pode deixar de ter relevância nesse estudo, mas saber que efeitos essas políticas produzem na formação e constituição das identidades docentes, e ainda no trabalho docente nos move e nos conduz a um olhar para os artefatos e tecnologias que produzem tais efeitos.

### **3. SUJEITOS, DISCURSOS E SUBJETIVIDADES: AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS COMO FOCO DE GOVERNAMENTO**

As discussões que envolvem a formação docente acabam em geral interrogando as identidades docentes em meio aos processos de formação e atuação profissional, o que vem implicando em um número cada vez maior de pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a análise das práticas docentes e os aspectos e forças que constituem tais práticas.

As identidades docentes, assim como as demais identidades, são constituídas a partir dos antagonismos entre relações de classe, gênero, raça e posições nas relações de produção e/ou profissionais, articuladas em uma identidade hegemônica e normalizada, sem que, como aponta Lopes (2006), se disperse e seja constituída a *priori*, de forma que uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível, instituindo-se nesses processos de articulação o desafio na composição de cada nova hegemonia política do espaço econômico.

A reforma das licenciaturas no Brasil, que efetivamente se consolida em 2005, é um acontecimento que busca redimensionar o campo da formação docente, no qual um conjunto de legislação e documentos oficiais propõe novas formas de olhar e organizar as formações promovidas pelas universidades até então. Esses documentos oficiais propõem uma redefinição no campo de formação, pautando sempre o campo de atuação profissional e assim redesenhando também o perfil e a identidade docente.

As reformas educacionais são constituídas por diferentes ações, compreendendo mudanças nas organizações estruturais e normativas, bem como nas relações estabelecidas entre as instâncias e sujeitos envolvidos. As mudanças acontecem nas legislações, nas formas de financiamento, na gestão das instituições, nas relações entre as instâncias e hierarquias de poder, nos dispositivos de controle da formação profissional, que especialmente na formação e exercício docente ascendem através de instrumentos de avaliação sobre o efeito da “aprendizagem” dos alunos. Como essas ações giram em torno de um artefato como o

currículo, pois se movimentam através e por meio dele, alguns autores defendem a centralidade que o currículo vem assumindo nas políticas educacionais. Entretanto, as mudanças nas políticas curriculares têm ganhado destaque a ponto de serem analisadas como se fossem a reforma em si, o que implica em uma condição ilusória, ignorando, dessa forma, os processos particulares de cada reformulação e recontextualização de um projeto a partir dos processos mais amplos e desconsiderando as relações de poder entre os sujeitos envolvidos e as articulações que culminam em tal processo.

Os docentes em formação e sua capacidade de auto-formação e auto-regulação representam no processo de reforma o foco de atenção nos discursos que a compõe e tornam-na um discurso, haja visto que, a reforma não se limita apenas a um fato histórico, mas também representa um acontecimento discursivo, do qual observamos os efeitos da exterioridade do lingüístico e dos mecanismos de operatividade dos enunciados<sup>7</sup> na perspectiva de mudança anunciada pela reforma através do prisma do discurso.

O discurso é o terreno onde a língua é posta em funcionamento, como um sistema de significação e de administração dos sentidos. O discurso deve ser entendido como uma das relações concretas da relação linguagem-pensamento-mundo, e uma perspectiva discursiva se concentra na determinação histórica dos processos de significação (CRISTOFOLETTI, 2000: 52). Na visão de Foucault (1995b) uma formação discursiva caracteriza-se por um sistema de dispersão em que haja regularidades (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) em dado conjunto de enunciados.

Analisamos, pois, o discurso como um dispositivo de governo que conjugam uma série de enunciados e medidas a fim de inscrever racionalidades políticas nas sensibilidades, disposições e consciência dos indivíduos que incorporam o campo da reforma. É o conjunto de discursos (pedagógicos, éticos, psicológicos, econômicos) que permitem organizar o raciocínio pelo qual os docentes constroem capacidades e ações, possibilitando as práticas de governo, na qual o *self* cofingura o lugar de intervenção.

---

<sup>7</sup> “Os enunciados não são palavras, frases nem proposições, senão formações que unicamente se libertam de seus corpos quando os sujeitos da frase, os objetos de proposição, os significados das palavras mudam de natureza ao tomar posição na ‘fala’, ao distribuir-se, ao dispersar-se nas densidades da linguagem” (Deleuze, 1987). “Descrever um enunciado implica definir as condições em que se tem exercido a função que tem dado existência específica a uma série de signos” (Foucault, 1993: 183).

Mais do que um conjunto de legislações, documentos e manejos burocráticos a reforma constitui um discurso, um conjunto de possibilidades e sentidos que normalizam e constituem a subjetividade<sup>8</sup> dos sujeitos, construindo espaços e posicionando dos atores.

Nesse contexto, destacamos a reforma das licenciaturas como uma prática política encarnada de um esforço em governar a instituição de Ensino Superior, porém de um esforço que não se limita a implicações em termos de gestão política e do Estado, mas refere-se também, como coloca Foucault (1995a) “*à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes*” (p. 244).

É a essa forma de governo, como um campo de possibilidades para ação dos outros que Foucault (1996) chamou de governamentalidade, e com isso, possibilitou algumas análises para a compreensão dos processos e tecnologias envolvidos na constituição dos sujeitos profissionais da educação na contemporaneidade.

Logo, os discursos representam uma forma de operatividade da governamentalidade, da qual a política de identidades dos docentes, pautada na implementação da referida reforma, são parte de uma estratégia de poder, viabilizada por práticas de individualização como a observação, o escrutínio, o auto-exame e a confissão.

Como forma de aproximação de alguns processos, práticas e estratégias de constituição das identidades docentes, algumas ferramentas analíticas do eixo da governamentalidade, mais especificamente, a de *tecnologias de governo*, servirão para estabelecer algumas articulações com a teorização curricular, aonde o currículo é também um modo de subjetivação, do qual um contínuo de valores constituem formas de saber orientadas não somente para conduzir e moldar a conduta dos indivíduos, mas também, para as que capacitam os indivíduos a aplicar poder sobre si, aquelas que se destinam às suas próprias condutas. Daí, o campo do currículo, mais precisamente as Teorias do Currículo, podem ser analisadas como vinculadas a tecnologias de governo, já que ela consiste em planejar “formas de melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (SILVA, 1996, p.162).

A governamentalidade dos indivíduos, para Bampi (2000), está diretamente implicada na construção da subjetividade por meio de ideais de verdade, justiça, dignidade, reputação, e com a forma de agir sobre a ação dos outros. Trata-se do exercício de um poder positivo,

---

<sup>8</sup> Corazza, 1999.

produtivo, que faz com que os indivíduos, ao interiorizarem ideais, tais como os referidos anteriormente, passam a viver e agir de determinada forma.

A subjetividade dos sujeitos é produto de um discurso. Nas palavras de Larrosa (2002) representa uma dobra do exterior, constituindo o sujeito que é habitado por todos nós na subjetivação do outro. Pensando dessa forma, é que a subjetivação dos docentes é perpassada, sobretudo, por questões morais, presentes na subjetivação de cada outro (das crianças, dos docentes, dos aprendizes em geral, dos cidadãos de uma época e etc). A subjetivação dos docentes, então, constitui-se em práticas de governamento desenvolvidas através de dispositivos<sup>9</sup> e tecnologias<sup>10</sup> que ligam o manejo burocrático às identidades pessoais ou profissionais.

De acordo com Hall (1999), a identidade é que “sutura” o sujeito à estrutura, estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente unificados e previsíveis. A partir da existência de um espaço criado, inventado, constituído para cada identidade, torna-se possível essa ligação do sujeito à estrutura, como anunciou Hall (1999), em que determinadas racionalidades possibilitam formas de pensar e agir a cada indivíduo amarrado em identidades e limitado por regras e padrões de raciocínio crível de serem acionados. A estrutura em que os sujeitos são costurados normaliza-os, molda-os, fabrica-os através de um contínuo de valores e idéias a respeito de algo, de forma que, como apontou Popkewitz (2004), o conceito e a definição desse algo definem o modelo, o que deveria ter, mas não tem (p. 59).

As identidades funcionam como modelo, articuladas aos posicionamentos políticos e sociais, que criam e inserem os sujeitos no discurso, fazendo com que aprendam as regras de sua gramática, de sua sintaxe e de sua subjetividade. O discurso assume significado na subjetividade dos sujeitos.

A identidade aqui é tomada como campo político, em que as relações de poder produzem a vida, a alma, e, portanto, a subjetividade dos sujeitos, sempre ligados, conectados

---

<sup>9</sup> Nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder. O próprio Foucault descreveu uma lista de elementos que constituíram um “dispositivo”: “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não dito” (FOUCAULT, 1994, p. 299)

<sup>10</sup> Tecnologias são modos de agir e pensar sobre si, de produzir-se nas relações consigo e com os outros, aonde o si só existe posicionado, fixado, a fim de poder ser governado.

e amarrados aos papéis sociais, dos quais o ser docente é tanto produto de processos de subjetivação como também produtor de subjetividades dos alunos.

É a partir dos discursos presentes nas políticas de currículo, que dão movimento à reforma, que constituímos nossa análise nas identidades docentes. Partimos, portanto, desse mecanismo discursivo que, na concepção Foucaultiana, não se restringe ao representativo ou expressivo, mas funciona no interior de um dispositivo (que pode ser uma prática pedagógica com determinadas regras e formas de realização), e assim constitui tanto o representado e o expressado quanto o sujeito mesmo como capaz de representação ou expressão<sup>11</sup>.

Esses discursos incorporam os documentos de encaminhamento da reforma, produzindo posicionamentos discursivos, que literalmente constroem o sujeito, na mesma proporção em que atribuem a ele um lugar discursivo, possibilitando o que pode ser visto, dito, julgado e feito consigo mesmo.

As políticas curriculares, a partir da teorização feita por Ball (1994), podem ser compreendidas simultaneamente, como discurso e como textos. E nessa medida é que a fonte documental nos possibilita problematizar os discursos e as problematizações que congregam os discursos de objetivação e subjetivação dos docentes da contemporaneidade no Brasil, aonde o currículo é um dispositivo normativo.

Como os discursos só adquirem significado na subjetividade dos sujeitos, nesse caso na subjetividade dos docentes e atores educacionais, atentamos para as articulações dessas narrativas aos processos econômicos, institucionais, culturais, normatizadores com as práticas e identidades.

A preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho, que assume novas dimensões, pode ser observada nesses pareceres que conduzem à legalização e normalização da reformulação dos currículos que sistematizam a formação docente, mas que outras representações podemos abstrair das menções referentes ao novo papel e atribuições dos docentes diante das demandas sociais atuais? Nos sistemas de comparação que habilidades devem ser conservadas, desprezadas, transformadas e adquiridas? Que condições e mobilizações possibilitam formar esses novos profissionais? Discursivamente falando, o que incorpora a reforma? Qual a racionalidade política dessa reforma?

O que se descreve nesses documentos é um apelo ao professor competente, autônomo, auto-regulado e auto-responsável por sua formação e pela formação de seus alunos. Essas

---

<sup>11</sup> Em Arqueologia do Saber, Foucault (1969).

características que descrevem o docente incorporam o processo de construção do documento curricular, produzindo sentidos e significados nos sujeitos das instituições fomentadoras de cada documento e propiciam assim um foco na articulação dos saberes potencialmente capazes de formar tais habilidades e virtudes nos docentes. Ainda que os contextos de leitura e re-significação desses discursos possuam as características mais distintas e particulares, não serão estas, impedimentos para que cada organização curricular possibilite a formação desse docente, com tais habilidades e virtudes, haja visto que o foco determina as mobilizações independentes das estruturas físicas, recursos humanos, condições sociais, alunos, etc. Eis que esse foco é a alma do docente, aonde mais que as mobilizações estruturais, os discursos atuam como dispositivo de governo.

Esses discursos incorporam uma racionalidade política em que são articulados um conjunto de procedimentos, saberes e poderes ponderados como proveitosos e almejados na conformação dos sujeitos capazes de dirigir suas próprias condutas, produzindo assim formas de governo, através de uma prática ou uma interpelação que busca explicar, traduzir o pensado ao campo do real, possibilitando assim a ação sobre o imaginado, sobre o idealizado. Logo, o governo trata da "condução das condutas dos homens" (FONSECA, 2000, p. 229).

As regularidades que os discursos presentes nos documentos trazem em suas argumentações e proposições a respeito dos mecanismos ambicionados para a conformação dos docentes e sujeitos ajustados às indigências atuais, é que as tornam tecnologias de governo na formação profissional do docente, conformando assim, um dispositivo de governo, que, nas palavras de Foucault (1990), envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, econômicos, psicológicos) que se articulam através de enunciados científicos e que justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas por diferentes instituições envolvidas no processo, tendo como "função principal responder a uma urgência" (p. 244).

Parece que as urgências questionadas pelas propostas e documentos reformuladores, como aponta Ball (2004), articulam-se através da responsabilização e competição, produzindo o que poderíamos chamar de uma cultura de performatividade, fazendo com que nosso olhar se comprometa e se conduza através dos desempenhos a serem mensurados.

É a partir dessa cultura da performatividade que as competências tornaram-se alvo na condução dos processos de reforma nas identidades docentes. Para Lopes (2006), "as

competências como princípio de organização curricular, vinculam-se a uma perspectiva instrumental, voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade com saberes outros que se colocam fora desse saber-fazer, como com os saberes cotidianos, dos quais o conceito de contextualização não potencializa a articulação com esses saberes para além daqueles que já fazem parte do repertório cultural das escolas, pois ao hibridizar as concepções sintonizadas com as dinâmicas dos saberes populares e cotidianos com as concepções que vêem o contexto como espaço de expressão da competência, limita-se, assim, a possibilidade de se inserir um desempenho previamente estabelecido pelas competências, em um contexto determinado”. (p. 44)

De acordo com essa perspectiva de valorização do saber-fazer resignado à inserção de um desempenho previamente estabelecido em um dado contexto, a relação desse profissional com sua prática assume novas dimensões na própria relação do docente consigo mesmo. Potencializa uma relação de compromisso não só com a sua prática, mas com aquilo que consegue ou não desempenhar nela, com as escolhas, com as ações e com o que buscou para que consiga a realização de determinados desempenhos, que acabam baseando-se em uma reflexão moral na tentativa de organizar a sua prática, a sua formação e a sua identidade por intermédio de cada tomada de decisão “certa” em um panorama moral. O sistema de comparação serve para o exercício de exame e escrutínio acerca de si em relação ao outro, e em relação a si próprio, no qual passa a ser possível dentro de uma racionalidade acerca do ser profissional do docente.

Ball (2005) indica a impossibilidade de pensar o profissionalismo nessa racionalidade técnica, por torná-la sem sentido em determinada moldura de uma racionalidade substantiva, sugerindo outra definição para esse profissional pós-reforma. Entretanto, pensamos ser a reforma, a busca pela instituição de uma nova racionalidade, em que a ressignificação do profissionalismo é parte da reconstrução das identidades docentes.

Na instituição de uma nova racionalidade, um estatuto pedagógico da docência incorpora a fundamentação da percepção e da construção das culturas pedagógicas, configurando os valores, as crenças e as práticas a serem examinadas e escrutinadas. Um estatuto pedagógico que constitui o terreno da profissionalidade a ser articulado nas políticas de formação de professores.

A formação desses profissionais está embasada em conhecimentos especializados, de longa duração e de nível universitário, em que o exercício da profissão é autônomo e responsável e, por isso, a formação de um grupo entre os membros de profissão é articulada por meio desse estatuto pedagógico docente. São, assim, regidos por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto dos profissionais. (SAVARD, 1999, apud VEIGA, 2002). Vieira (2002) coloca ainda, que a identidade docente passa a ser marcada pela adesão ou não às demandas desse modelo e as exigências de mercado.

Na conformação desses novos discursos, as práticas curriculares anteriores à reforma são, como apontou Lopes (2006), negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando a constituição de distintas identidades pedagógicas (LOPES, 2002) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

A positividade de uma reforma se dá por meio das mudanças processadas nos sistemas educacionais e nas identidades dos sujeitos envolvidos. Para tal as instituições de ensino ficam encarregadas de por em sinergia as orientações dos pareceres legais. Nesse processo de implantação dos discursos, das legalizações e das normalizações que as singularidades de cada instituição em meio às relações de poder podem produzir efeitos divergentes.

A partir dessas posições discursivas que buscam encaminhar, normalizar, organizar e subjetivar a formação docente, é que será possível analisar como essas políticas são recontextualizadas em nível local de sistematização dessas propostas.

#### **4. DOS MACRO AOS MICRO TEXTOS: EXPLORANDO OS CONTEXTOS DA REFORMA, INVENTANDO OUTROS TEXTOS**

Neste capítulo pretendemos analisar e discutir os dados coletados a partir da idéia do ciclo de políticas, desenvolvidas por Ball<sup>12</sup>. Nessa perspectiva, consideramos como idéia central de nossa analítica, os contextos no qual são elaboradas, interpretadas e disseminadas as políticas curriculares. Tomando por contextos os espaços de ação do texto curricular, no qual, as organizações e significações se redimensionam até a implantação de uma política, é que compreendemos como suporte de nossa investigação a apreciação dos documentos, listados anteriormente, e os espaços por qual eles percorrem e se produzem ou reproduzem em sentidos, significados e efeitos.

Lembramos, entretanto, que o ciclo de políticas é sistematizado em três contextos, e o primeiro deles (contexto de influência), foi, de certa forma, explorado na primeira parte desse trabalho, quando explanamos de forma geral as redes sociais, políticas e culturais que envolvem as políticas educacionais na contemporaneidade. Já a abordagem do segundo contexto (contexto de produção e disseminação) nos permitiu maior delimitação, e então selecionamos à nossa investigação os textos e documentos que regulamentam e encaminham a reforma, nos quais nos propomos a uma análise documental, usando dos discursos e racionalidades imanentes a sua interpretação e significação na produção dos espaços de formação, para então completarmos nossa análise com a apropriação de elementos do campo empírico, terceiro contexto (contexto da prática), onde as políticas curriculares se singularizam, esbarrando nas subjetividades, fazendo produtos e se produzindo na formação do profissional de Educação Física, explorado nos documentos localmente produzidos

---

<sup>12</sup> Ball, 1998, 2001; Ball and Bowe, 1998.

(currículos escritos) e nas vozes dos agentes envolvidos (entrevistas semi-estruturadas com coordenadores e docentes).

As entrevistas focaram três grandes eixos: o processo (como aconteceu a reforma na esef); os embates, as propostas e as adequações que emergem de tal processo; e a noção, a consideração e as abordagens que atravessam a constituição das identidades profissionais em pauta na reformulação curricular. Ao todo foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que estiveram envolvidos no processo de reformulação do currículo da ESEF, escolhidos de forma intencional por um critério que buscou posições e experiências diversificadas de participação nessa reformulação curricular. Elas foram aplicadas em junho e julho de 2009.

É importante destacar que na busca por manter o sigilo e a discrição dos dados pessoais dos entrevistados, optou-se por numerá-los de um a cinco e dessa forma referi-los no texto, destacando apenas a função dos mesmos dentro do curso. E na mesma proporção, todos os nomes de pessoas que foram citados nas falas dos entrevistados são substituídos por nomes fictícios como Fulano, Ciclano e Beltrano, por exemplo, afim de que as pessoas citadas também tenha sua identidade resguardada.

Nessas circunstâncias, por meio desse estudo buscamos explorar as recontextualizações (BERNSTEIN 1996: 1998) que acontecem entre os contextos ao longo do processo de reforma curricular, explorando, pois, as novas regulamentações e os efeitos que se produzem de suas interpretações, adequações e desdobramentos locais na reformulação do currículo escrito da ESEF, ou seja, na sua estruturação e na formação da identidade do profissional dessa nova proposta.

Ao estabelecer nossa análise e exploração dos contextos a partir dos instrumentos selecionados, optamos por tratar e discutir os dados organizando nosso texto em três capítulos, pautados pelos três grandes eixos que nortearam as entrevistas semi-estruturadas, nos quais trataremos dos dados coletados nos documentos e nos relatos dos sujeitos entrevistados.

#### **4.1 Contextualizando a Pesquisa: a reforma na ESEF – UFPel**

A Reforma das Licenciaturas, concretizada em 2005, que faz parte do REUNI, o plano de reestruturação das universidades federais com propósito de atender exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), deu origem e fez-se combustível deste estudo, pois, a partir do pressuposto de mudança, cominado a todo projeto de reforma, buscou-se analisar as transformações na regulamentação, estruturação e subjetivação que congregam a nova formação da identidade do profissional de Educação Física. Para isso, o curso de Educação Física da UFPel foi tomado como campo empírico, o qual como efeito da reforma é transformado em dois novos cursos (Licenciatura e Bacharelado).

Entretanto, delimitar um marco que desencadeia essa reforma é de um tanto complicado e audacioso, pois nela são emitidas questões e discussões que já há algum tempo tem tencionado o campo e a identidade do profissional em Educação Física na arena epistemológica e política. Com a reforma das licenciaturas, seria possível dizer que, algumas dessas questões tornam-se compatíveis e possíveis, ainda que fomentadas sob outras condições. Dessa forma, demarcaremos o que deu início aos processos de discussões para a construção dos documentos curriculares atuais dentro do curso de Educação Física, enquanto exigência formal.

A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPel), foi criada em 1971, e reconhecida pelo Decreto nº 79.873, em 27 de junho de 1977. Atualmente localiza-se na Rua Luiz de Camões, 625, na cidade de Pelotas. Tem seu funcionamento estruturado em dois departamentos: Desportos e Ginástica e Saúde; dois colegiados: de Graduação e de Pós-Graduação; 8 Laboratórios: Informática de Graduação, Comportamento Motor, Fisiologia do Exercício, Medidas e Avaliação, Pedagogia da Educação Física, Esportes, Portadores de Necessidades Especiais, Estudos Sócio-Culturais do Esporte e o Programa Especial de Treinamento – PET. Ao início do processo de reforma, incorporam sua estrutura um total de 23 docentes, 280 alunos de graduação, 32 alunos de Pós-graduação (especialização) e 14 servidores técnico-administrativos. Além das atividades regulares de ensino, desenvolve projetos de extensão envolvendo populações de jovens, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais, e também apresenta trabalhos de pesquisa em esporte, ensino, fisiologia, qualidade de vida, aprendizagem motora e antropologia.

Os alunos regulares desse curso, antes da reformulação, ingressam na instituição por meio de concurso vestibular, assim como os demais cursos da UFPel, que ocorre anualmente e no momento ofertava 70 vagas em curso diurno e presencial. O curso organizado semestralmente, com a realização de duas matrículas por ano, é estruturado em oito semestres, na tradicionalmente conhecida configuração 3 + 1, aonde o estágio é a etapa final da formação, resignado ao 8º semestre com um total de 150 horas.

A Educação Física, no contexto da realidade, vivencia movimentos de constantes mudanças, de crises e discussões, que são desencadeadas por diferentes razões que vão desde o campo etimológico a indefinições referentes à sua identidade, ao seu objeto de estudo e ao seu corpo de conhecimento e que vão de certa forma reformulando com o passar dos anos a formação desse profissional. Mas, é a partir da chegada dos primeiros documentos (Resoluções do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002) em mãos do diretor e coordenador de cursos, que os demais professores tomam conhecimento do projeto de reforma das Licenciaturas e passam a incorporar os processos de discussões nessa unidade. Processo esse, que é antecedido de outras discussões solicitadas, de acordo com os dados coletados pelas entrevistas, pelo CREF (Conselho Federal de Educação Física) e ADIESEF (Associação dos Dirigentes de Instituições do Ensino Superior de Educação Física). Encaminhados pela PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação) da UFPel, os documentos previam a necessidade de mudanças em um prazo de dois anos, posteriormente prorrogados em função das dificuldades e dúvidas encontradas no replanejamento das novas formações. A PROGRAD, com a responsabilidade de coordenar as transformações, promoveu alguns encontros como reuniões com os coordenadores de curso e até mesmo um Fórum no final de 2002, intitulado Fórum das Licenciaturas, que convidava a participação também dos docentes e discentes dos cursos de Licenciatura da UFPel, onde fica encaminhado um cronograma que atendia o prazo estabelecido pelos primeiros documentos e prevê a implantação desses novos documentos a partir de 2004. Prazo este, que depois é alterado pela Resolução do CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004, e prorrogado para 15 de outubro de 2005.

Ainda assim, em outubro de 2004 a ESEF já possui uma proposta de projeto pedagógico para o novo curso de Licenciatura em Educação Física da UFPel. No entanto, a proposta não esclarece para os docentes da casa os alicerces da reforma e nem tão pouco

atende as questões de perfil e competências solicitadas pelos documentos, pois, como explica o entrevistado nº 1 (Ex-coordenador de curso e Diretor da unidade):

*[...] chegou em 2004 tinham “N” coisas que ninguém sabia direito como é que era pra funcionar. Então continuaram tendo reuniões, reuniões, reuniões... aí o CONFEF começou a chamar em reuniões nacionais. E tinham reuniões em Curitiba, e tinham reuniões em Santa Catarina, tinham reuniões no Rio de Janeiro, tinham reuniões em Porto Alegre, em vários lugares, pra tentar entender como é que era pra fazer aquilo ali. Chegou o final de 2004 ninguém sabia direito como é que era pra fazer, então foi prorrogado até 2005.*

A proposta de 2004 é então alterada pela comissão de currículo de 2006 e colocada em ação, juntamente com a proposta do bacharelado de outubro de 2005, ingressando em 2006 as primeiras turmas dos novos currículos, embora o texto dos documentos (PPPs) ainda não estivessem a contento da PROGRAD, que elabora e propõe um modelo para servir de orientação na construção dos PPPs da UFPel. Então, em 2007 o processo de construção do projeto político pedagógico dos novos cursos da ESEF é reiniciado, buscando agora uma adequação curricular, que assim como a anterior, parte do texto em vigência (PPPs de outubro de 2005 – Licenciatura e Bacharelado) e “requer ser compreendida como uma necessidade, tanto para harmonização textual e de formatação, como para ajustes de referências legais que regem e orientam o ensino superior brasileiro”, e ainda, “acata a proposição do modelo de Projeto Político Pedagógico proposto pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPel (2006)”, como explicitado no próprio documento reformulado e vigente a partir de abril de 2009.

Os textos são capazes de produzir sentidos, e por isso, não é por acaso que percebemos tamanho empenho no momento de elaboração dos textos locais da ESEF, que passam por várias reformulações até que sejam adequados ao modelo proposto pela PROGRAD. Os textos da ESEF são, pois uma leitura da leitura dos textos que encaminham a reforma, ou seja, é resultado de um modelo proposto e que por sua vez também é resultado de outro modelo proposto, trabalhados no confronto com as especificidades locais, que podem caracterizar-se desde os recursos financeiros, humanos e estruturais disponíveis até a maneira de pensar e interpretar dos agentes envolvidos, e como diria Ball (1994) “a força da tradição” presente nesse contexto.

Esses textos tornam-se, pois, representações de relações múltiplas de poder, no qual além da produção de sentidos, seus autores buscam a fixação de certos sentidos, afim de que a leitura correta do texto possa ser garantida. Transformam-se assim em códigos que organizam

e distribuem as relações de poder, desempenhando um papel importante na identificação das ações, das relações, das disposições e dos lugares resignados aos sujeitos escolares.

É então, em abril de 2009 que dispomos dos textos curriculares finais da ESEF, vigentes na atualidade, que servirão de parâmetro para as mudanças estruturais e subjetivas. Assim, estes darão suporte para considerar e discutir os desafios da formação de docentes e caminhos tomados nas mudanças curriculares. Sendo que, as conformações e transformações que montam esse cenário de formação é que vão nos conduzir nessa empreitada de análise das identidades docentes, do qual uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos compõe uma racionalidade educativa, conformando assim processos localizados de governamentalidade<sup>13</sup>.

#### **4.2 Percorrendo do Texto ao Contexto: a condução do processo de reformulação curricular na ESEF**

Cada curso vai produzindo e reproduzindo seus textos de maneiras particulares, bem como fazendo ajustes locais de acordo com as suas disposições, seus recursos, suas interpretações e articulações ao longo desse processo, como já colocamos anteriormente. Vão, dessa forma, construindo um caminho, aonde os espaços, as relações, as representações e o momento histórico são partes constitutivas de suas produções compondo assim um contexto, o contexto da prática, em que nosso olhar busca atingir também o subtexto dessas relações e conflitos, bem como os efeitos que elas produzem na reestruturação curricular da ESEF. É nesse sentido que conjugaremos a nossa discussão o contexto da prática, não de forma dissociada dos demais contextos, ao contrário disso, sua abordagem será sempre associada aos demais contextos, buscando a movimentação que acontece entre eles, e respeitando a idéia do ciclo de políticas defendida por Ball (1994).

Embora tenha sido adotada à chegada dos documentos do Conselho Nacional de Educação de 2002, como marco que desencadeia o processo de discussão na ESEF, não se pode deixar de considerar que essa reforma foi, ao menos para a Educação Física, um movimento processual, que desde a década de 90 discute algumas questões específicas ao campo profissional e que com a reforma das Licenciaturas acabam sendo contempladas, “[...]”

---

<sup>13</sup> Utilização do termo conforme trabalhado por Foucault (1990), no texto *A governamentalidade* in *Microfísica do Poder*.

*dessas coisas, principalmente a questão do bacharelado, né? Que era uma coisa que já vinha sendo cogitado, na Educação Física, desde que eu era aluno da graduação, final dos anos oitenta e, início dos anos noventa e, ninguém sabia muito, é... como ia ser como ia funcionar....”,* argumenta o entrevistado nº 4 (Professor da Unidade).

A Educação Física possui uma série de particularidades em seu contexto histórico, que são marcadas por fazes e processos de legitimação das suas práticas e da ação docente na escola, um tanto distintas das demais licenciaturas. Em virtude disso, as discussões em torno do currículo e da formação desse profissional resultam, já em 1987 na Resolução nº. 03/87 do Conselho Nacional de Educação, aonde fica definida a formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física, possibilitando a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitiriam a atuação em dois campos da Educação Física: o escolar e o não escolar. O documento definia que os cursos teriam a duração mínima de quatro anos (oito semestres letivos) e máxima de sete anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aulas, sendo os conteúdos distribuídos da seguinte forma: 80% da carga horária destinados aos conhecimentos da área humanística e técnica; e 20% da carga horária destinada à parte de aprofundamento dos conhecimentos, a qual deveria atender os interesses dos alunos, as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados, estimulando a crítica e a projeção no mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CP 03/87 permitiu que as IES oferecessem a formação de professores para a área escolar por meio da licenciatura plena, bem como criassem o curso de bacharelado em Educação Física, visando à atuação na área não escolar (ensino não-formal). Mesmo assim, segundo Anderáos (1998), as modificações curriculares ficaram sob a responsabilidade das próprias instituições que deveriam dar forma, fazer ajustes, traçar o perfil do profissional a ser formado e construir o currículo básico para atingir os objetivos da formação almejada.

Apesar dos esforços em seccionar e distinguir a formação do profissional e Educação Física contido nesse documento legal, o estudo de Borges (1995) mostra que, em muitos cursos no país não existiam as diferenciações das duas modalidades nas grades curriculares propostas. Ao compará-las, “[...] notamos que elas são praticamente idênticas, explicitando uma não diferenciação de conteúdos entre as modalidades [...]” (MENDES, 1999, p. 25). Nos poucos cursos de formação em educação física em que havia divisão entre bacharelado e licenciatura, vinculava-se a idéia de que ao bacharel cabe a pesquisa e a produção de

conhecimento e, ao licenciado, a aplicação do conhecimento produzido, mesmo sabendo que a formação de ambos pouco se diferenciava (FARIA Jr, 1993). De qualquer modo, faltou aos cursos maior clareza na diferenciação “do que seria a formação em bacharelado e licenciatura, não apenas distinguindo essas duas modalidades nos seus campos de atuação” (MENDES, 1999, p. 25), mas igualmente na grade curricular.

Somando a estas questões de identidade e de estruturação da formação do profissional de Educação Física em seus processos históricos, destaco ainda mais dois fatos que passam a influenciar a área: um deles é a regulamentação da profissão através da Lei nº 9696/98, que dispõe sobre a criação do Conselho Federal e Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs); o outro, é o fato de o Conselho de Saúde reconhecer os profissionais da Educação Física como profissionais da Saúde.

Assim, a reforma das Licenciaturas – 2005 parece desenterrar nos sujeitos da ESEF – UFPel os embates atrelados a resolução Nº 03/87, pois mesmo diante de uma série de novas propostas, as primeiras preocupações, de certa forma, resumem-se a questão da divisão do curso em bacharelado e Licenciatura. O oportunismo dos Conselhos (Nacional e Regional) de Educação Física, que defendem seus interesses exatamente no processo de distinção do campo de atuação profissional de Educação Física, também tenciona essa discussão que, por sua vez, encaminha o rumo do processo de reforma nesta unidade.

Deste modo, a chegada dos novos documentos pauta os cursos de Licenciaturas e os processos que os cercam, como no caso da Educação Física, a um movimento que necessita acontecer, independente do rumo que tais discussões epistemológicas, políticas e de área tomem. Assumia, pois, um caráter de obrigatoriedade, ou ao menos assim foi entendidos pelos docentes e dirigentes da ESEF, como mostra o relato extraído das entrevistas:

*[...] nós tomamos conhecimento através da orientação e da reitoria das resoluções 01 e 02 de 2002, as quais determinavam como uma política de governo, não a política de estado. Porque isso foi decorrente de legislação, essa mudança. As suas bases são encontradas na MP... Então nós entendemos o seguinte, uma política de estado, nós temos que nos adequar as diretrizes curriculares né, não é uma política de governo, não é tipo projeto segundo tempo que acaba o governo Lula e acaba o projeto, não. Esse projeto é de estado, as diretrizes têm validade pra todo o território nacional, visto que um diploma expedido aqui em Pelotas habilita um professor a lecionar no Amazonas. Então, é uma questão até republicana de acatar, apesar de não se aceitar muita coisa. (Entrevistado nº 2 - Coordenador de Cursos).*

Entendida a necessidade e obrigatoriedade, o processo começa a caminhar na instituição através do colegiado de curso, que assume como primeira medida, colocar os demais docentes e membros da unidade cientes das novas regulamentações, como explica o coordenador de curso na época:

*Aqui na unidade foi chamada do colegiado. Eu fiz não sei quantas reuniões. Quantas pra botar o pessoal a par do que estava acontecendo e tinha gente que era contra essa divisão da licenciatura e do bacharelado, tinha gente que dizia que isso era coisa do CONFEF, isso é coisa do CREF, é coisa de CREF e CONFEF. Era Conselho Nacional de Educação, começou no governo do Fernando Henrique ainda essa mudança de separar a Educação Física entre licenciatura e bacharelado. Entrou o governo Lula continua a mesma polític. O CNE continuou mantendo a mesma política de separação de curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado. Tinha gente que dizia: - isso é coisa do Fernando Henrique, outros diziam: - isso é coisa do Lula. Nem do Fernando Henrique nem do Lula. Começou no governo do Fernando Henrique, passou pelo Lula e continua a mesma história, continua a mesma política de discutir de separar. E aí o CONFEF se meteu porque é o Conselho Federal da categoria dos profissionais, aí entrou na discussão os CREFs e aí entrou todo mundo no bolo. E aí aqui na Esef começou eu indo nestas reuniões. Chegando aqui, e reunindo o pessoal. (Entrevistado N°1 / Ex-coordenador de curso e Diretor da unidade)*

E, acrescenta outro docente, em seu relato:

*É, passava as informações constantemente na reunião do departamento. Se teve alguma reunião, pra tratar, especificamente, desse assunto, vinha muito em forma de informações, tipo: ta havendo uma mudança na legislação sobre a formação, é... de licenciatura, nacional e essa mudança vai envolver isso e tal...vamos ter que pautar pra discutir no departamento, né. Que funcionam os dois juntos, aqui, como vocês sabem. [...] Então, fomos tomando informações, assim, aos poucos, algumas pessoas traziam informações e, eu pessoalmente, acompanhava alguma coisa, quando aparecia na lista de discussões, do CBTE... Então, nós fomos tomando conhecimento desse processo paulatinamente, assim, aos poucos. ... dos informes do colegiado e... Foi. E dentro das reuniões de departamento, as informações mais recentes, mais pontuais, mais... tipo assim... chegou um documento tal, que fala sobre isso... Aí, a gente ia...às vezes a gente não entendia direito o documento e, as pessoas iam procurar onde se informar via internet, com outros que estavam acontecendo em outros segmentos. (Entrevistado n° 4 – Professor da Unidade)*

Para elaboração da nova proposta curricular da ESEF, é designada uma comissão de currículo, composta pelo coordenador de curso, docentes voluntários e representantes discentes (um pelo DA e outro pelo PET). Essa comissão ficava encarregada de montar novas

propostas e trazer para a reunião dos departamentos, que ocorria semanalmente trazendo a reforma como pauta constante, em um primeiro momento, e as discussões eram travadas.

*O andamento do processo era o seguinte: a comissão, nós pegamos o que tinha na lei, procuramos entrar em contato com outros colegas, consultamos pessoas que nós sabíamos que eram coordenador de outros cursos de outras instituições, procuramos nos munir de elementos pra isso. Mas fundamentalmente, inclusive tinha um próprio, eu falava como quase como um mantra: - não vamos começar um incêndio pela qual nós não possamos apagar, ou seja, conhecendo as instalações da ESEF, da morosidade que tem as instituições públicas em mudar em conseguir literatura, e os professores da casa. Nós não poderíamos criar um currículo que tivesse Rock por exemplo se não tivesse um professor de Rock . Então nós procuramos ser o mais realista possível. (Entrevistado nº 2 – Professor da Unidade).*

A formação em licenciatura na área de Educação Física passou a ser pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), encontradas nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, enquanto o curso de Bacharelado em Educação Física passa a ser encaminhado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em educação Física que podem ser encontradas nos Pareceres CNE/CP nº 138 de 3 de abril de 2002 e CNE/CES nº 58 de 18 de fevereiro de 2004 e na Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004. Assim, com os novos documentos na unidade (apenas os até 2002, ainda), os esforços são concentrados, em um primeiro momento, no processo de interpretação e entendimento das novas diretrizes que fomentam os novos cursos, tendo este processo tomado certo tempo em função das dúvidas e até de estratégias um tanto comodistas, como alude o trecho que evidencia tal situação:

*[...] porque assim, vieram várias informações e ficava aquela coisa assim, vamos pautar pra discutir. Vamos discutir. Daí a gente discutia um pouco, começava, vamos... é... nós mesmos usamos uma estratégia de vamos esperar um pouco mais pra ver, deixar ficar mais claro. Como é que essa reforma estava se dando, em alguns outros lugares. Tinham as tais das reuniões da ADIESEF, aí no Rio Grande do Sul, que o Fulano ía representando, o Ciclano, foi uma que outra, também, na época ele era vice-diretor e traziam informações de lá. Tudo isso daí, que período foi aí? Dois mil e... .... Dois mil e dois, dois mil e três, né? ... É. Ela pegou esse processo, esse período aí. ... A gente acompanhou e foi meio jogando no cabide, é... iniciando algumas discussões e postergando. Acho até que foi uma estratégia que o grupo teve, assim, pra não ser um dos primeiros a fazer as discussões. (entrevistado nº 4 – Professor da Unidade).*

Além da distinção entre os documentos que encaminham as diretrizes dos novos currículos, marcando definitivamente a separação da Formação em Educação Física, pois somente a partir de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a adotar procedimentos e diretrizes diferenciadas para essas duas modalidades, as principais mudanças trazidas pelas resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 apontam para a realização da preparação dos professores para a educação básica através de um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, com uma estrutura com identidade própria. A Resolução 01/2002 descreve as orientações necessárias à montagem dos novos currículos, sugerindo que se considerem as diversidades de cada região, bem como as especificidades de cada área do conhecimento. Sinaliza a necessidade de se trabalhar com coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, empregando a isto o conceito de simetria invertida. Em suas determinações indica a construção de uma formação alicerçada em competências, apontando esta como o núcleo do processo educativo, no qual os conteúdos deverão atuar como suporte para o desenvolvimento dessas competências. Segundo a Resolução CNE/CP2 de 2002, essa formação deveria ser integralizada em, no mínimo, 03 (três) anos letivos, com carga horária de no mínimo 2.800 horas. E ainda, [...] *entre outras coisas trouxe para os cursos de licenciatura a obrigatoriedade das atividades complementares, a obrigatoriedade dos estágios curriculares continuados passaram a trezentas horas como conforme era a LDB para quatrocentas horas e ter mais quatrocentas horas de práticas como componentes curriculares. Essas foram as grandes alterações que impactaram na educação, no curso de formação de professor de Educação física como um todo. Particularmente na nossa.* (entrevistado nº 2 – Coordenador de Cursos)

De acordo com as novas diretrizes, os estudantes devem ter cerca de 800 horas/aula de prática, que já é uma mudança e tanto partindo da realidade dos cursos de licenciaturas no referido momento, e ainda orienta que as práticas aconteçam ao longo do curso. Para se ter uma idéia disso, antes da reforma, existia cursos que exigiam apenas 120 horas/aula de estágio em sala de aula, todas no último semestre. Entretanto, essas alterações parecem não ter gerado grandes polêmicas na ESEF, talvez até um pouco de antipatia por alguns e simpatia por outros, mas acatar as questões de práticas e carga horária não foram apontadas como problemáticas pelos docentes, exceto a questão da divisão do curso, que já vinha imbuindo da discussão de 1987, que abordava a questão da formação insuficiente ao campo ampliado de

trabalho desses profissionais, sendo esta a parte mais dramática de implementação das novas políticas. Algumas falas podem tornar isso mais evidente:

*[...] Essas duas mil e oitocentas horas, tem que ser mais horas, e considero ainda, embora não seja a legislação dos meus sonhos que houveram muitos avanços com relação com o que havia antes. ... Essa legislação em relação a anterior é um grande avanço, eu entendo como altamente meritória. Só em conseguir adequar os estágio Quem é de escola vai fazer estágio em escola mesmo. Que antigamente quem trabalhava em academia depois ia vai fazer estágio em escola e detestava a escola. Tinha gente que até chorava quando chegava num encontro com um aluno porque descobriu porque na realidade tem escola pobre, aluno bate em aluno, tem discriminação, uma série de coisas. Coisas que a literatura não fala. Pois bem, agora é um avanço mas eu entendo que ela teve limitações, por exemplo, essa carga horária de duas mil e oitocentas horas, ela teria que ser, acho que não é a legislação que tem problema, acho que tem problema o nosso currículo aqui, que eu sempre chego e pergunto para os alunos nas últimas...quando já vão fazer estágio, eu pergunto quem foi Anísio Teixeira, ninguém sabe. A deficiência de conhecimentos pedagógicos, das histórias pedagógicas, isso é um reflexo efetivo com relação as práticas pedagógicas são desconhecidos. E tem outra coisa, os concursos que ocorrem por aí cai pedagogia no geral, não cai provas específicas. Então eu considero um avanço com relação as demais, o nosso curso aqui é que na sua formatação não ficou apropriado conforme eu penso, mas a legislação foi um grande avanço como era antes. (Entrevistado nº 2 – Coordenador de Cursos)*

*[...] Eu acho... ela não foi uma lei impositiva, entendeu? Ela criou bastante margem, e aí, depende das correlações de força de implementar essa lei. Eu fiquei muito mais ligado em como a gente ia implementar algumas coisas que tinha lá, as brechas que tinha nas diretrizes. Mas eu acho, o que eu lembro da licenciatura, é que foi uma coisa não muito polêmica. Aumenta a carga do estágio, que era um consenso, que tinha que aumentar. Talvez aumentou um pouco da carga horária total da licenciatura. O resto, eu acho que ela não foi orgânica, assim, ela não produziu um currículo por si só, nem no bacharelado. [...] eu acho que ela não produziu muito efeito imediato aqui, por exemplo, flexibilização. Algumas coisas, que eu me lembro que tem nela aí, nós já fazíamos aqui. Não gerou polêmica e ao mesmo tempo ela não foi impositiva. Aonde ela foi mais definidora, foi na questão de cargas horárias mesmo, de... vamos dizer assim, de estágio. Das competências e tal, aquilo lá, foi vamos dizer, foi blá blá blá. Pra mim, cheirou um pouco blá blá blá. Na hora de botar na prática, a gente não se preocupou muito em discutir aquilo ali. ... Depende de como os professores estão é... lendo o que estava no papel, se os professores tavam mais submissos ou não ao que tava no papel. Acho que tem uma autonomia, eu acho que tem uma autonomia muito grande na hora de fazer o currículo, mesmo com a lei. Eu acho que a lei, ela fica meio assim, mas ela não tem esse poder de amarrar o currículo. (Entrevistado nº 4 – Professor da Unidade)*

*Então essa nova legislação que dividiu assim em bacharelado e licenciado, nesse aspecto eu acho que outro currículo preparava um pouco melhor, mas é como eu te disse, eu não gostava nem daquele e não gosto do jeito, da forma como ele é estruturado e nem esse. Só que a universidade é muito fechada neste aspecto. As propostas de inovação que a gente fez ao longo do tempo aí, elas não vingam, aliás elas começam a ter resistência aqui dentro mesmo. Às vezes até pelo próprio chefe do colegiado com relação a modificações. [...] Primeiro a lógica que me vem assim, tanto naquela tabua curricular antiga quanto nessa nova, bacharelado e licenciatura, é que naquela antiga principalmente é que eu tinha que estudar, teorizar, praticar aqui, que é uma prática de exercício, que não uma prática pedagógica se não fosse o protagonismo de alguns professores de levar os alunos pras escolas ou botar pra projetos de extensão com a comunidade que eles trabalharem. Ficava aquela ótica de teoria primeiro, prática depois e faz a prática pedagógica no estágio lá no oitavo semestre. No sétimo, oitavo semestre. Então tem toda uma lógica assim, primeiro tem que aprender pra depois aplicar. A lógica que eu estava propondo é que estas coisas aconteciam...independem, a prática podia vir primeiro, depois eu podia teorizar, como eu podia estudar e depois praticar. Mas que fosse ao longo do processo. Isso eu acho que é uma coisa que na legislação pra formação docente. Melhorou um pouco porque coloca aquelas cargas horárias de prática curricular como componente, apesar de não considerar como disciplina. E também os estágios que vieram todos pra frente e não ficaram mais com aquele estágio final lá. Isso eu achei um avanço. É a única coisa que eu vejo como um avanço nisso. A possibilidade dos alunos estarem vivenciando um pouco melhor, um pouco mais profundamente a sua prática numa lógica diferente que não é só lá no final do curso. [...] E outra coisa que eu gostei foi o trabalho de conclusão. Eu achava que... um tempão já eu achava que devia ter aqui, eu acompanhava em outros cursos, não só de Educação Física, e via que era bem interessante assim a montagem, a elaboração de um trabalho final. Seria bem proveitoso para os alunos e até para aqueles que quisessem o trabalho de conclusão de curso é fora do estágio. É um trabalho que pra ele concluir o curso ele precisa entregar. [...] Mas não do estágio, os estágios cada um deles tem o seu trabalho de conclusão, mas o TCC é do curso em si, é o fechamento do curso. (Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

Uma vez que não poderiam mais ser concebidas duas modalidades em uma única formação, o CNE convocou uma audiência para a reformulação das propostas dos cursos de graduação plena (bacharelado). Os diversos conselhos regionais de Educação Física (CREFs) passaram a promover Fóruns Regionais com os diretores das Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de debater e analisar essa nova situação. Restava, portanto, as definições dos parâmetros legais orientadores para a preparação dos graduados (bacharéis) em Educação Física. Para isso foi realizada em Belo Horizonte, nos dias 11 e 12 de novembro de 2003, uma reunião que contou com a participação de membros do Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF – criado em 1998 pela Lei 9.696), dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) e de representantes de IES em Educação Física para organizarem a proposta final sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a preparação de bacharéis em

Educação Física. Partindo dessa proposta é aprovado o Parecer CNE/CES nº 58/04 no dia 18 de fevereiro de 2004, do Parecer 58/05 e, em 31 de março, é aprovada a Resolução n. 07 de 2004, que institui as diretrizes curriculares para a formação de graduação plena (bacharelado), como já citado anteriormente. Desta forma, o curso de educação física passou a ter que implementar, a partir de 2004, um currículo para a formação em licenciatura plena distinto do currículo de formação em graduação plena (bacharelado), ficando extinta de uma vez por todas a possibilidade de oferecer as duas formações em uma grade curricular comum, como vinha acontecendo desde a Resolução 03/87 em grande parte das instituições de ensino.

Assim, a reformulação curricular prevê projetos pedagógicos diferentes para cada curso (licenciatura e bacharelado), de forma que as diretrizes de ambas as formações fossem contempladas no projeto pedagógico dos cursos com fins de autorização, reconhecimento ou renovação.

Quando perguntamos como acontece esse processo de separação do curso na ESEF, um dos entrevistados responde: *[...] bom aí o quê que acontece, tem essa discussão específica das licenciaturas e logo em seguida vem a coisa da separação, uma discussão específica do bacharelado. E então a gente precisava fazer essa separação aí, havia um entendimento de que não havia qualquer possibilidade de manter como era antes, até porque a carga horária de estágio era muito grande. Então não tinha como manter aquela estrutura da licenciatura ampliada e foi uma avaliação meio interna, que eu já peguei essa avaliação meio andando.* (entrevistado nº 5 – Professor da Unidade).

Dessa forma, o processo vai se encaminhando na unidade, primeiro, partindo do pressuposto de que a reforma precisa acontecer, segundo, postos em uma situação de “corda no pescoço”, pois além de buscar atender as novas regulamentações é preciso também que se atendam os prazos, e isso vai conformando uma sistemática de trabalho, percebida na fala do entrevistado nº 5 (Professor da Unidade), *[...] como hoje está presente esta lógica de que, ah temos que fazer, vamos fazer de uma vez e pronto. Então a gente não pensa muito bem nas conseqüências disso.*

Então, as propostas para os novos cursos vão sendo reformuladas em meio a muitos processos de dúvidas e discussões, mas sem perder as características da unidade, pois, *[...] nós temos uma tradição aqui na ESEF que eu acho que difere de outras unidades, porque nós não temos reuniões por departamento, nós temos reuniões da unidade. Então toda a quarta-feira que a gente tem nova reunião do departamento, embora chame de reunião do*

*departamento mas é uma reunião em que todos os professores da unidades participam, então eu penso que foi neste espaço que iniciou o debate. [...] Embora tenha sido constituída uma comissão pra fazer este debate, eu não saberia dizer quem estava na comissão naquela época, mas eu lembro que era coisa do colegiado, que era o Fulano, lembro que o Deltrano depois assumiu um pouco isso porque estava na vice-direção...mas a discussão era feita toda nas reuniões de departamentos. (entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

*E a participação nos debates, nas reuniões todas que aconteceram aqui. Tanto que nós fizemos varias atividades em grupos também, tentando fazer por áreas as discussões e tal pra ver conteúdo, forma de avaliação, etc e tal. Apresentando as propostas, foi assim. E também depois de implantado ...depois que chegou, que chegaram os alunos verdadeiramente aqui as discussões continuavam porque ajuste de currículo é isso aí, é dinâmico e tal. Vai ajustando. (Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

O processo vai sendo conduzido, basicamente pelos professores da unidade, envolvendo muito pouco o corpo discente, considerando apenas a representatividade através do Diretório Acadêmico e do PET (Programa de Educação Tutorial), e sem a participação dos funcionários e comunidade, como critica o entrevistado nº 5 (Professor da Unidade):

*. [...] chamar os alunos pra opinarem, não. A não ser os alunos como representantes discentes, então eles tem representação no departamento, mas é diferente de fazer uma reunião com a comunidade, fazer esse debate.... É, depois que eu voltei eu não lembro de ter ocorrido qualquer tipo de debate assim com a comunidade. ... E nem chamada. Uma coisa que eles poderiam ter feito, chamar debate aberto mesmo, divulgar em jornal, botar na página da universidade, chamar profissionais informados pra opinarem sobre isso. Não houve nada!*

A fala dos demais entrevistados, quando questionados sobre quem participou desse processo também vão colaborando para essa interpretação:

*Ah eu lembro muito bem assim, de forma bastante pesada os professores né, da comunidade toda nossa aqui eu acho que de forma bastante pesada e intensa os professores. Alguém poderá ouvir esta entrevista e dizer: ah, mas não era fechada era aberta a participação. Tinha participação mínima dos alunos, diretório acadêmico e tal mas nunca foi dos representantes e alguns outros mais interessados. Eu lembro de uma outra reunião que tinha um número maior de pessoas dos alunos mas de forma mais pesada ficou entre nos mesmo assim e nos departamentos.(Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

*Olha, de certa forma, na hora de bater o martelo, assim, na grade curricular, né? Que essa é uma discussão, quando a gente fala currículo, extrapola tudo que é currículo. É que pode ser tudo, né? [...] mas na hora de fechar a grade curricular, disciplina, aquelas coisas, a maioria dos professores que estavam, na época, aqui, participaram, porque a gente chamou em algumas reuniões, bastante obrigatórias até, né? Que era pauta do departamento, então, que eu me lembro, assim, tava presente, com exceção o Geltrano, por exemplo, que estava afastado, né? Algumas pessoas não estavam na época, e o resto, praticamente todo o corpo docente esteve presente nessas reuniões. Alguns participaram mais, outros menos... Alguns podem ter faltado à essas reuniões, né? Não sei. Se tu olhar as atas, tu vai ver, de repente, naqueles períodos, né? Acho que foi duas ou três reuniões seguidas, né? Que a gente meio tentou fechar a grade curricular, né? Junto com aquela proposta que veio lá da comissão, que tinha uma discussão mais teórica sobre o currículo, mas aí, começou a se dar o embate, principalmente, que com que cara vai ficar a grade curricular. Dessa discussão, que não foi muito tranqüila, criar disciplina nova, não criar, tirar, aí participou a maioria dos professores da ESEF, né? (Entrevistado nº 4 – Professor da Unidade)*

*[...] Mas basicamente isso, departamento, colegiado e os colegiados e departamentos destes cursos que trabalham com a gente. Eu não poderia dizer que o diretório acadêmico, o próprio PET aqui na ESEF não participaram, eles promoveram, o PET promoveu debates. Então dentro da programação deles sobre isso o Diretório Acadêmico chamou, eu me lembro muito bem, mais de uma vez os alunos das assembléias e iam relacionadas com este tema. Eu participei de algumas, um número até não muito...as que eu participei eu soube até que houveram umas com um número bem grande assim de pessoas que participaram mas infelizmente as que eu participei tinham pouca gente. Mas acho que aqui na ESEF circulou nisso, entre professores, os departamentos, os colegiados... ..Aqui por exemplo, eu não me lembro de nenhuma reunião que eles tenham vindo. [...] Era preciso fazer consultas, precisava fazer consulta ao setor jurídico, pra ver se isso pode, porque eu me lembro que no meio das discussões surgia: Mas se o aluno ingressar com não sei o quê e tal e o currículo desse jeito? Faz consulta. O Beltrano fez muitas consultas na universidade. Eu não me lembro, sinceramente da pró-reitoria de graduação ter vindo aqui. Olha pode ser um ato falho da minha cabeça, tu sabe que a idade começa a pegar né. ...Pois olha, aqui na ESEF, aqui o hábito, não sei eu vou te dar uma opinião muito pessoal, o hábito aqui na ESEF em trabalhar em conjunto os departamentos, muito próximo do colegiado, eu diria que foi uma participação normal como sempre ela acontece aqui na ESEF. Dentro do horário da reuniões, algumas extraordinárias mas sempre articulada a direção ao colegiado. E os departamentos sempre presentes nisso aí né. O que eu sinto que faltou mesmo na discussão foi a presença dos outros cursos. Isso pra mim tanto é verdade que agora me ocorreu aqui lembrar de certas ocasiões da gente chegar e dizer assim: Bom, mas então tá aí nós temos pessoas aqui com titulação, com curso pra dar esta disciplina, vamos tirar ela de lá. As pessoas não vem aqui discutir? Vamos tirar ela de lá e vamos trazer aqui pra nossa, pra ESEF né, pro departamento aqui. Então eu acho que o envolvimento aqui foi tranqüilo, porque assim já acontecia aqui na ESEF, dos departamentos e colegiados e tal. O que eu senti falta foi os de fora mesmo. (Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

*[...] como a gente faz essa reunião da unidade então seriam os departamentos, o DA eu acho que de alguma forma participou via representação discente, acho que não teve envolvimento maior. Né! Acho que os nossos DA's aqui não tem uma tradição de envolvimento maior sobre as questões... inclusive nas políticas assim da formação da universidade. Então tem a via representação discente, mas a participação da comunidade, nós não tivemos. Mas a gente tem aqui na ESEF uma comunidade muito participativa, mas assim, ela vem como receptora, acho que isso é uma avaliação importante aqui na faculdade, uma comunidade que vem, usufrui. Ontem inclusive vi dizer que tem mais de 2000 pessoas que circulam pela ESEF durante a semana. Mas são pessoas que vem, recebem aula e vai embora. Eu penso que a gente ouve muito pouco a opinião entre as pessoas sobre o que acontece aqui. Então se tu perguntar a comunidade participou? Pelo menos, que eu saiba não. A pró-reitoria não se envolveu diretamente não, é obvio que a gente ligava, para perguntar alguma coisa, mas sempre coisas técnicas. Tu entendes? A participação das instancias externas a ESEF assim, a pró-reitoria de graduação e tal. Era uma participação bem técnica. Ah qual é carga horária? Como é que têm que ser a configuração das disciplinas, quantas disciplinas por semestre? Então sempre a nossa discussão com eles, de aula com eles era nesse sentido. Nada de, ah a cara do curso, as características do curso, que tipo de profissional a gente vai formar...! Na realidade até, uma vez nós tivemos um debate aqui sobre isso, veio o pessoal do CREF, enfim... contra a regulamentação da profissão. E o quê que aconteceu? Eles interferem? Eles vêm? Não! Eles tem uma proposta enorme com os alunos e formandos. Então quando os alunos estão perto da formatura eles mandam formulários, mandam documentos pra revista. Agora no processo de formação e também no processo de fiscalização das ações eu tenho percebido que eles têm muito pouca interferência. [...] existe uma pessoa aqui na universidade que tem uma certa proximidade com o sistema CREF e CONFEF, que é o Beltrano, que inclusive tem uma representação lá e tal. Acaba trazendo né Roberta, acaba trazendo alguns elementos, mas diretamente, olha dizer, eles vem, eles opinam, não. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

A ESEF, além de ter suas novas propostas curriculares conformadas em uma visão bastante restrita do corpo docente desta unidade, limita o seu envolvimento com as outras instâncias e as outras unidades a consultas, que servem para tirar dúvidas e informar a viabilidade de certas alterações, sendo o surgimento de dúvidas e a demora na definição de algumas das novas regulamentações, apontado como a maior dificuldade desse processo pelo entrevistado 1:

*Uma coisa que se sofreu muito nessa reformulação curricular foram as poucas informações que a gente tinha, informações desencontradas e não se tinha um local onde a gente pudesse buscar informações concretas assim e claras de quê que era pra fazer. Foi muito difícil pra gente montar isso tudo, tinha que estar sempre procurando informação em amigo, ou dos que estão fazendo na universidade tal, ou Albano como é que tá em Santa Maria ou Eltrano e aí na USP como é que vocês estão fazendo, mas pode tal coisa, aqui diz que não pode, não mas pode que eu já liguei pro MEC e disseram que pode. Não mas a*

*gente ligou e disseram que não podia. É o desencontro de informações na organização disso tudo, foi muito doloroso. No MEC, nos amigos, no pró-reitor, aonde tinha. E às vezes fazia coisas e depois tinha que desfazer por que [...], isso fizeram, mas não era pra fazer assim, fizeram errado: - bah mas ninguém me disse como é que era pra fazer... Eu sofri muito com isso. Cheguei a viajar um tempo pra falar com algumas pessoas pessoalmente, assim: - Tchê te senta e mostra como é que é pra fazer isso Por email, por telefone. Era muito complicado isso. Mudava de vez em quando algumas coisas, mas, foi doloroso, eu senti muito isso, eu sofri muito, porque eu ficava angustiado porque não tinha informação de como fazer. Então a gente ia discutindo, ligando pra um pra outro. [...] Falta de informação nesse processo todo foi doloroso. Demora na definição de coisas, por exemplo, nessa do bacharelado, que são definitivo, são de dois mil e sete agora, é uma discussão que vem desde de dois mil e dois que vem se discutindo, já era licenciatura e bacharelado. A recém depois de todo mundo já, praticamente, ter montado saiu a resolução definitiva. E agora o Beltrano, pra te dizer como é que ele está fazendo isso, ele tá pegando a resolução e tentando ajustar coisas que a gente tinha feito e que não eram bem assim, que não podiam ser bem assim, ou que deveria ser mais assado e tal. Muita demora na definição das coisas. Isso é o que preocupou a gente. Foi criado isso aí e não tinha... não tava pronta. Olha, juntar todo mundo e dizer é assim, assim e assim, não tinha, faltou. Não uma receita, mas diretrizes mais claras assim como é que iam ser. ( Entrevistado nº 1 / Ex-coordenador de curso e Diretor da unidade)*

Mas, durante o encaminhamento deste processo, em 2005, tem uma greve nas universidades federais, que acaba mexendo nesse funcionamento da unidade, onde a participação dos docentes, que de uma forma ou de outra estavam, até então, presentes nas reuniões de departamento, ainda que para acatar qualquer proposta, é esvaziada. Porém, os prazos para o encaminhamento das propostas ainda é válido, e a implementação do currículo estando prevista para ano seguinte (2006), faz com que o processo de reformulação curricular a partir daí fique mais restrito.

*“Então o quê que acontece? A gente está em pleno processo e a idéia era já encaminhar os documentos lá pro COCEP ainda em 2005 pra que a mudança fosse feita em 2006. Então nós estamos em greve e aí o quê que acontece? Bom estamos em greve, então a gente interrompe todas as nossas atividades. Isso implica em extensão, ensino, pesquisa, atividades administrativas. Então nós como corpo docente nos retiramos deste processo enquanto estávamos em greve. Só que aí algumas pessoas tocam esse processo, em especial o Fulano e o Beltrano, eles tocam isso durante a greve. Porque eles entendiam que tinham que encaminhar isso pra lá e tal e fazem...e aí o fechamento deste debate aqui na ESEF ele se dá de uma forma meio isolada, por alguns professores. Tu entende? Eu não saberia dizer quem mais participou dessa conversa além do Fulano e do Beltrano e se os dois chamaram mais alguém. Só que o fato também é que depois no departamento nós não fizemos opção por retomar*

*aquele debate, como já tinha sido encaminhado, ta vai assim mesmo depois a gente vê como é que faz. Então, nós como coletivo também temos uma parcela de responsabilidade nisso, porque também não questionamos a forma como foi feito, o caminho que eles deram pra discussão. E em especial em relação ao bacharelado, porquê: Nesse debate quando nós falávamos sobre a separação dos cursos, então vamos ter uma licenciatura e vamos ter um bacharelado. Em relação a licenciatura nós tínhamos clareza do que a gente queria, sabe Roberta. A gente sabia assim, bom é formar o professor, até porque nós tínhamos uma avaliação de que grande parte dos alunos que ingressavam na ESEF, embora fosse um curso de licenciatura, aquela licenciatura ampliada, a maior parte não desejava trabalhar na escola. Então também aquele formato de licenciatura de alguma forma não respondia às demandas que os alunos traziam pra gente. Então nós tínhamos clareza, a licenciatura vai formar o professor pra trabalhar na escola, então essa discussão da escola nós já tínhamos, mais base pra fazer. [...] Então meio que fugia da discussão do bacharelado, não de forma intencional, mas toda a vez que a gente ia discutir uma disciplina, por exemplo, a gente falava da escola e não falava dos outros espaços. Até porque pra gente é uma discussão muito nova e que a gente não sabe muito bem. Como não sabemos até hoje eu acho. [...] O curso de bacharelado não foi um curso estruturado no coletivo... (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

À medida que esse processo de reformulação curricular na ESEF vai sendo explorado, através da fala dos entrevistados, as singularidades que compõe os novos textos da política curricular, vão aparecendo, mostrando as mesclas que incorporam as amarras de uma nova política educacional. Pois são nas mesclas que se constituem os híbridos<sup>14</sup>.

O texto produzido nesta unidade é efeito de uma série relações, conflitos, comprometimentos diversos e da assimetria do poder que pondera entre as diferentes instâncias de legitimação e os agentes envolvidos no processo, dessa forma se dilui nos meios que transita até virar soluto novamente. Entretanto, é necessário considerar que o conceito de recontextualização, tal como proposto por Bernstein, evidencia e considera os diferentes contextos situados de cada processo, porém desconsidera a pluralidade e a desigualdade nas relações de poder que existe entre esses contextos, podendo dessa forma limitar nossa análise ao impor fronteiras entre esses contextos. O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução (HALL, 2003). Assim, essa possibilidade de entendimento do conceito de recontextualização, nos seduz, na mesma

<sup>14</sup> A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. (MATOS & PAIVA, 2007, p. 4)

medida em que Ball (2001) é seduzido, ao incorporar o conceito de hibridismo à análise da recontextualização nas relações global-local, convencendo-se de que os processos de recontextualização entre esses campos são iminentes ao processo de constituição das políticas.

Logo, considerar a forma como o processo é conduzido na ESEF permite uma aproximação de processos de hibridização que vão conformando um novo texto, um novo híbrido da política curricular. Os agentes envolvidos, as reuniões, as interpretações, as trocas de informações, a greve, os documentos, a “tradição” e tudo mais, fazem parte da nova proposta curricular desse curso.

## **5. RECONTEXTUALIZANDO E INVENTANDO UM NOVO TEXTO NA ESEF: ENTRE AS PROPOSTAS, OS EMBATES E AS ADEQUAÇÕES LOCAIS**

O processo que levou a elaboração dos documentos (currículos escritos) de cada novo curso da ESEF foi bastante restrito ao interior da unidade, mantendo os debates fundamentalmente entre o colegiado e os departamentos. As Diretrizes são negociadas localmente, e atravessadas, pelas imposições da política universitária da UFPel, pela história do curso e do campo epistemológico em questão, pela tradição e cultura instituída na unidade, pela leitura dos textos, pelos recursos materiais, pela força de trabalho, pela qualificação profissional e ainda pelas concepções (mentalidades) dos agentes envolvidos nesse processo.

Esse conjunto de particularidades atrelado aos processos normativos que são produzidos em meio às distinções sociais e políticas são esforços empenhados na constituição de uma nova estrutura, que por sua vez não pode ser considerada como a soma de todos esses fatores, mas o resultado da soma das diferentes idéias, articulações e hibridismos, que emanam desses fatores, e reorganizam o campo de aplicação, onde se implantam e produzem efeitos reais de governamentalidade, pois o currículo “pré-ativo” (currículo escrito), de certo modo, é um campo de possibilidades para ação dos outros.

A reforma é uma decorrência dos acontecimentos no campo político, econômico e social, mas ao mesmo tempo uma tecnologia de poder, do qual as políticas funcionam como um exercício e soberania do Estado e a identidade profissional é tomada como objeto de poder.

O currículo “pré-ativo” tem, então, a missão de selecionar o tempo e os espaços de organização dos sujeitos envolvidos, elencando e organizando os saberes, formando um contínuo de valores, absorvendo e produzindo discursos de ação e participação dos sujeitos,

instituindo regras e padrões de raciocínio, e de tal modo, é alvo de interesses particulares e das subjetividades de seus agentes. Por isso, buscamos olhar para esses documentos (currículos escritos) da ESEF, na perspectiva de explorar os impactos que as novas regulamentações e os discursos presentes nos textos das políticas de currículo, assim como, as subjetividades presentes na negociação pelos agentes e instâncias envolvidas, se constituem nesse novo texto. O entrevistado nº 4 traz uma grande contribuição nesse aspecto:

*Um embate grande, que ele emergiu em algum momento, vamos tentar separar em dois, assim, foi a questão do bacharelado. Ele acabou se sobrepondo às polêmicas do curso de licenciatura em algum momento. Vamos dizer assim: o de licenciatura, a gente resolveu em cima de algumas coisas e algum embate que se criou, foi assim. É interessante, que parece superficial, mas não é superficial, e eu comecei a pensar isso depois, né? Quais as disciplinas que vão compor a grade curricular, né? Daí tu vai dizer, ah mas currículo é muito mais do que grade curricular, blá blá blá, mas grade curricular, é onde funciona os espaços de poder. A grade curricular, é onde vai ter concurso pra professor depois, né? Tu não adianta... ah, se tu não botar algumas disciplinas na grade curricular, não tem concurso pra professor, não há disputa de poder de ter colocado aí e, eu comecei a me dar conta disso, depois, quando começou a sair concurso pra professor. Quais os concursos pra professor, que vai ter? As disciplinas que tãem professor, né? Então, espaço de poder, mesmo que intuitivamente, ela passou por dentro da grade curricular e, estrategicamente, está correto, né? Porque não adianta tu discutir assim, ah, currículo é muito mais, eu discuti muito isso, eu fiz uma... um curso, até de currículo, logo na especialização, né? Aquela discussão, currículo é muito mais que grade curricular, mas na hora da implementação política, a grade curricular é que funciona como espaço de poder. É a grade curricular que reivindica o professor, né?(Entrevistado nº. 4 Professor da Unidade)*

As mudanças na legislação foram muitas, e promoveram muitas tensões no jogo das negociações da ESEF. Especialmente no que tange a questão da divisão do curso em bacharelado e licenciatura, pois tratava-se, mais do que adequar uma série de elementos, da necessidade de construir um novo curso, diferente do antigo e também diferente na “nova” licenciatura, e que ainda atenda o que o currículo antigo não atendia – formar um profissional capaz de atuar com os campos de ação da Educação Física fora da escola. Na perspectiva dos que são favoráveis, esse empreendimento trará contribuições para a qualificação dos profissionais da área, ajudando a construir uma produção científica e elevando o seu reconhecimento na comunidade acadêmica e social (BORGES, 1995). Entretanto, na perspectiva dos que são desfavoráveis à separação – embora reconheçam a fragilidade dos cursos de formação de professores em educação física –, acreditam que estarão fragmentando

ainda mais a formação desses profissionais, promovendo a divisão entre os que produzem e os que transmitem conhecimento (BORGES, 1995).

Em princípio, as principais alterações, trazidas pelas diretrizes, dizem respeito às questões de carga horária dos cursos, replanejamento dos estágios e práticas dos cursos, qualificação e perfil profissional, que em ambas as formações se diferem especialmente no campo de atuação, sendo a questão das competências, flexibilização e domínio dos conhecimentos específicos contempladas em ambos os documentos (que instituem as diretrizes para o curso de licenciatura e que instituem as diretrizes para o curso de bacharelado).

A legislação correspondente a Licenciatura prevê a duração mínima do curso em três anos, em um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, divididas em: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (PCC) vinculadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado (ECS) a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (ACC). Enquanto a legislação correspondente ao Bacharelado prevê a duração mínima do curso em quatro anos, em 2880 (duas mil oitocentos e oitenta) horas, divididas em: 70% (setenta por cento), ou seja, 2.016 (duas mil e dezesseis) horas, em horas aulas, sendo destas 60% (sessenta por cento)/ 1.210 (mil duzentas e dez) horas destinadas aos conhecimentos de formação específica e 40% (quarenta por cento)/ 806 (oitocentas e seis) horas destinada a formação básica; e os 30% (trinta por cento)/ 864 (oitocentas e sessenta e quatro) horas restantes do curso destinado aos conhecimentos do tipo Aprofundamento (que são os estágios e atividades de exercício prático da profissão), sendo que um mínimo de 300 (trezentas) horas deve ser destinada ao estágio profissional supervisionado (EPS) que poderá ser distribuída ao longo do curso.

Os ordenamentos legais que regulamentam o ensino de Educação Física em nível superior, no Brasil, é que formam o pano de fundo sobre quais as propostas curriculares foram pautadas. Dessa forma, guiam nossa proposta analítica, pois são referências para a percepção das adequações e alterações promovidas nos currículos escritos da ESEF. Os elementos trazidos por tais documentos vão necessariamente estar presentes nos novos quadros escolares, ainda que recontextualizados, mas entrarão nessa disputa em que “define os princípios classificatórios gerais e conformam uma pauta de distribuição e composição dos

saberes a transmitir. Estabelece a quantidade e o tipo de unidade que o conforma (materiais, assuntos, áreas, graus)” (PALAMIDESSI, 2001: p.38).

Assim, os elementos trazidos pelos novos documentos e suas distribuições nas novas grades curriculares, bem como a carga horária destinada a cada uma delas e a fase do curso em que são ordenados é que vão orientar nossa discussão, pois, segundo Palamidessi (2001) ainda, os horários são os quadros e disposições que administram a distribuição e uso do tempo semanal e diário sendo, pois, uma configuração de enunciados<sup>15</sup> que configuram a distribuição das atividades, exercícios e assuntos nos dias, e às vezes, nas horas da semana. Um bom exemplo disso, é uma discussão que a ESEF explora, em cima do conceito de “hora-aula”, que por sua vez redefinem o quesito “créditos”<sup>16</sup>, e atravessam outras disputas, como veremos mais adiante, mas que pode ficar evidente a sua presença nos embates na fala do entrevistado nº 3 (Professor da Unidade):

*[...] coisas que eu me lembro, assim, que durante o processo emperrava um pouco. Essas trocas, essas discussões de carga horária, a própria interpretação de hora, eu me lembro que isso também, se a hora que se calculava pra carga horária total era a hora cheia ou a hora aula. Eu até esses dias conversei com o Beltrano e ele disse que está refazendo tudo que era hora aula. E muitas vezes se trabalhou com hora cheia [...].*

Convém agora, a seleção e planificação de alguns quesitos, que serão analisados mediante comparação entre os três cursos: o curso antigo (Licenciatura Plena) e os novos cursos (Licenciatura e Bacharelado). Desse modo, é interessante observar nas grades curriculares dos cursos da ESEF, o quesito Práticas como Componentes Curriculares (PCC), que atendendo o disposto na Resolução do CNE nº 2 de 2002, pretendem ser “componentes comuns” da articulação teoria-prática, como expresso nos novos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da

<sup>15</sup> “Os enunciados não são palavras, frases, nem proposições, se não formações que unicamente se liberam de seus corpos quando, os sujeitos da frase, os objetos de proposição, os significados das palavras, trocam de natureza ao tomar posição na “fala”, ao distribuir-se, ao dispersar-se na densidade da linguagem” (Deleuze, 1987).

<sup>16</sup> Crédito é uma outra opção de regulação e distribuição do tempo adotado pelas unidades de ensino superior no Brasil. Atua em um sistema de equivalência, onde um determinado número de “horas-aula” equivale a um crédito, e um determinado número de créditos, estipulado via legislação educacional e institucional, proposto como condição mínima para efetivação da conclusão do curso, bem como acontece com a carga horária, existe um mínimo estipulado para a conclusão de curso. “[...] antigamente as disciplinas eram 45 e 60 horas, agora ficaram com 51 e 68 horas, porque a cada 17 horas conta um crédito”. (Entrevistado nº 2)

ESEF, e ainda, como coloca a resolução do CNE nº 7 de 2004, as PCC's objetivam que os acadêmicos vivenciem atividades práticas, em diferentes contextos, desde o início do curso. Sendo assim, as "PCC's configuram atividades práticas acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão universitárias, de livre escolha pelos alunos e desenvolvidas com orientação e supervisão dos docentes da ESEF/UFPeI" (PPP do curso de Licenciatura e Bacharelado da ESEF). As PCC's é um elemento novo na legislação do ensino superior da Educação Física, porém que se assemelham com práticas anteriormente já adotadas no currículo antigo (Licenciatura Plena) da ESEF, intituladas por pré-estágios. Assim, esse quesito acaba sofrendo alteração basicamente na nomenclatura e carga horária, mantendo o restante da estrutura nos dois novos cursos, bem como expresso os novos documentos curriculares da ESEF ao colocar que "elas são tributárias dos antigos pré-estágios, tradicionais atividades pedagógicas que faziam parte do antigo Curso de Licenciatura Plena da ESEF/UFPeI". O entrevistado nº 2 (Coordenador de Cursos) confirma essa colocação quando diz que: *[...] os PCCs foi uma simples adequação dos chamados pré-estágios, nós já tínhamos essa figura pedagógica, esse elemento pedagógico antes*. E o entrevistado nº 3 completa: *"[...] se a gente tinha lá os pré-estágios, por exemplo, daquele currículo, pra hoje, só muda de nome. Eu continuo oferecendo o mesmo pré-estágio aqui, mas hoje ele é PCC, mas as atividades são as mesmas. O que os alunos faziam lá, eles faziam e continuam fazendo [...]*.

Consideradas disciplinas obrigatórias, as PCC's, em quaisquer das estruturas curriculares, elas se dividem em: cinco (5) disciplinas no curso antigo, cada uma com trinta (30) horas, nomeadas de pré-estágio I até pré-estágio V; cinco (5) disciplinas no curso de Bacharelado, cada uma com sessenta e oito (68) horas, nomeadas de PCC I até PCC V; enquanto se divide em (8) disciplinas obrigatórias no curso de Licenciatura, nomeadas de PCC I até PCC V, cada uma com sessenta e oito (68) horas, e mais três (3) práticas pedagógicas (nas séries iniciais, de 5ª a 8ª séries, e no ensino médio), cada uma com cinquenta e uma (51) horas. A tabela 1 identifica esses elementos e mostra sua distribuição nas grades curriculares dos novos cursos da ESEF:

**Tabela 1** – Fase do curso e Carga horária das Práticas como Componentes Curriculares (PCC), antigo Pré-estágios:

<b>Fase do Curso</b>	<b>Licenciatura Plena (antigo)</b>	<b>Licenciatura (novo)</b>	<b>Bacharelado</b>
3º semestre	Pré-estágio I 30 h	PCC I 68 h	PCC I 68 h
4º semestre	Pré-estágio II 30 h	PCC II 68 h	PCC II 68 h
5º semestre	Pré-estágio III 30 h	PCC III + Disc. Pedag. 68 h      51 h	PCC III 68 h
6º semestre	Pré-estágio IV 30 h	PCC IV + Disc. Pedag. 68 h      51 h	PCC IV 68 h
7º semestre	Pré-estágio V 30 h	PCC V + Disc. Pedag. 68 h      51 h	PCC V 68 h
<b>Carga Horária Total</b>	<b>150 h</b>	<b>493 h</b>	<b>340 h</b>

A tabela nos mostra que a fase do curso em que as práticas acontecem são equivalentes nas três grades curriculares, bem como a estrutura da atividade, com exceção às três disciplinas pedagógicas acrescidas no novo curso de Licenciatura, que são elementos novos e de características totalmente diferentes, haja visto que os pré-estágios e os PCC's são à escolha do aluno e acontecem nos projetos de extensão e pesquisa que funcionam na ESEF, em que os alunos vinculam-se por meio de matrícula com fins de contabilizar créditos ao fazer o curso, e essas novas disciplinas são de caráter obrigatório, são pré-requisitos para os estágios e funcionam no modelo tradicional de “disciplina”. Entretanto percebe-se uma diferença no aumento da carga horária destinada a essa atividade, que de cento e cinquenta (150) horas, no currículo antigo (Licenciatura Plena), do qual representava apenas 5,1 % da carga horária total do curso, passou a ter trezentos e quarenta (340) horas no curso de Bacharelado, do qual representa 8,8 % da carga horária total do curso, e quatrocentas e quarenta e três (493) horas no novo curso de Licenciatura, representando neste 13,9% da carga horária total do curso. Estes aumentos são expressivos, especialmente porque em relação à representatividade deles no curso, temos também um aumento da carga horária total dos novos cursos, como veremos adiante.

As PCC's parecem ter sido resolvidas de forma muito tranqüila nas novas grades curriculares, sem grandes conflitos, sofreram meras adequações, especificamente na carga horária e atenderam as novas diretrizes na interpretação do corpo docente.

Em contrapartida, os Estágios Supervisionados (ES) possuem uma estrutura nova perante o curso e disposição bastante diferente da anterior. Até as falas dos entrevistados, quando perguntamos a respeito da reformulação desse elemento, indicam que a profundidade

das discussões em torno dele foram mais efetivas, até porque aqui não se tinha nada semelhante ao que prevê a nova legislação, pois se tinha um estágio de cento e cinquenta (150) horas, incluindo a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), previsto para o último semestre do curso a ser desenvolvido com uma única faixa etária apenas, a escolha do aluno, devendo ter, a partir da nova regulamentação, uma carga horária mínima de quatrocentas (400) horas, distribuídas ao longo do curso. O entrevistado nº 5 faz uma síntese muito interessante ao relatar as discussões que permearam a reestruturação do Estágio Supervisionado:

*E aí, que estágios vamos fazer? Já tínhamos uma avaliação da formação antiga de que aquele estágio não era muito bom, ele tinha alguns problemas e como tinham varias pessoas ali que trabalhavam no estágio acho que esta avaliação foi muito bem feita assim. Então, primeira coisa: os alunos só faziam estágio no último semestre do curso. O que acontecia? Ó, a partir de que tu só fazes estágio no último semestre do curso, tu não consegue trazer pra dentro do curso a discussão, da dificuldade que tu vai enfrentar no campo de atuação, porque tu, no final do curso, tu tá saindo do curso, então, essa discussão... Isso nós fazemos, com bastante força, assim, ficou um senso, de que o estágio tinha que permear a formação, então, nós trouxemos o estágio, lá pro meio da licenciatura. Tu vai ver que eu falo, não só da licenciatura, como do bacharelado. Então, eles trazem esse estágio, bem mais pro começo do curso, de forma que a experiência que o aluno tem, lá na escola, por exemplo, isso também ocorreu em relação ao bacharelado, porque eles fazem o estágio, na mesma época do pessoal da licenciatura. Pra experiência que eles têm lá do campo de atuação, eles trazem pra cá, então, há um diálogo efetivo entre o que acontece lá, com o que acontece aqui e, isso foi uma discussão importante que a gente fez. Então, primeiro era isso, que o estágio estava ficando, lá no final do curso, em relação à licenciatura. A outra questão, assim, a segunda questão que eu diria, é que esse estágio era realizado em uma série, então, por exemplo, esse começo, tu quer fazer com o ensino médio, tu quer fazer com o ensino fundamental, Tu quer fazer com pré-escola? Era escolha minha, como aluno. Havia um entendimento, também, que seria insuficiente, porque se tu faz estágio só com o ensino médio, tu não tem experiência com trabalho com o ensino fundamental e, como profissional, eu vou trabalhar com esse seguimento também. Então, na hora de fazer esse debate, a gente pensou, então, bom, vamos fazer, vamos organizar os estágios de forma que eles contemplem os diferentes níveis do processo de escolarização. Colocamos o estágio da pré-escola até o quarto ano do ensino fundamental, outro nas séries finais e outro no ensino médio. Então, eu acho que as duas coisas são importantes, que a gente fez e, eu penso que houve um avanço. Me lembro agora, do bacharelado, só que no bacharelado é aquilo que eu falei, lá no começo, a gente organizou uma estrutura de estágios, mas sem saber muito como, como o que isso daria, porque elas não tinham, ainda essa experiência com a formação desse bacharel aí. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

Os estágios na ESEF acabam assumindo, de fato, um novo contorno, aumentando sua carga horária de cento e cinqüenta (150) horas, do currículo antigo, para, quatrocentos e noventa e três (493) horas no novo curso de Licenciatura, dividido em três momentos a partir da metade do curso e, quinhentos e quarenta e quatro (544) horas no novo curso de Bacharelado, dividido em quatro momentos a partir da metade do curso também, como prevê a Resolução do CNE/CP nº 2 de 2002. A tabela 2 ilustra a nova proposta dos estágios, comparando os três cursos, mostrando a fase em que os estágios acontecem e a carga horária destinada em cada curso:

**Tabela 2 – Estágio curricular Supervisionado:**

Curso: Licenciatura Plena (antigo)		
Fase do Curso	Direcionamento do Estágio	Carga Horária
8º semestre	Abrange a Educação Básica (o acadêmico escolhe a faixa etária que vai desenvolver o trabalho)	<b>150 h</b> (distribuídas entre a prática e a orientação para o TCC)
<b>Curso: Licenciatura (novo)</b>		
Fase do Curso	Direcionamento do Estágio	Carga Horária
6º semestre	Até a 4ª série do Ensino Fundamental	170 h
7º semestre	De 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	170 h
8º semestre	No Ensino Médio	153 h
<b>Carga Horária Total</b>		<b>493 h</b>
<b>Curso: Bacharelado</b>		
Fase do Curso	Direcionamento do Estágio	Carga Horária
5º semestre	À escolha do acadêmico	136 h
6º semestre	À escolha do acadêmico	136 h
7º semestre	À escolha do acadêmico	136 h
8º semestre	À escolha do acadêmico	136 h
<b>Carga Horária Total</b>		<b>544 h</b>

Enquanto no antigo curso de Licenciatura da ESEF os estágios representavam apenas 0,5% (meio por cento) da carga horária total do curso, que somado aos 0,5 % (meio por cento) dos pré-estágios definiam apenas 1% (um por cento) da carga horária total do curso às práticas de exercício profissional, os novos currículos tem relativo a estágios 13,9% (treze vírgula nove por cento) e 14,1% (quatorze vírgula um por cento) da carga horária total de seus cursos, sendo estes respectivamente Licenciatura e Bacharelado. E se somadas as PCC's tornam-se o equivalente a 27,2% (vinte sete vírgula dois por cento) no curso de Licenciatura e 22,7% (vinte e dois vírgula sete por cento) no curso de Bacharelado, da carga horária total do

curso equivalente às atividades de exercício profissional. Um aumento que de fato é expressivo, e permeia um novo tipo de formação.

A nova formação apontada pelos documentos das políticas curriculares, não só é prevista por um aumento das práticas que, optamos por chamar de práticas de exercício profissional, como carregada de um discurso que agrega esse novo olhar da formação profissional, o discurso das competências. Ao analisar os documentos que encaminham as diretrizes de ambas as formações em discussão neste trabalho o termo competências, que pretende ser norteador da proposta de formação, em especial a formação dos docentes, chama a atenção também, devido ao uso repetitivo do mesmo ao longo do texto, que pôde até ser contabilizado, num total de dezenove vezes entre as seis páginas da resolução do CNE/CP nº 1 de 2002.

O uso da palavra competência aparece cada vez mais freqüente em documentos de natureza variada e é usada, cada vez mais, no discurso oral, sugerindo um significado que por vezes parece ser redutora do sentido da estruturação dos perfis dos profissionais da atualidade. Muitos estudos têm buscado esclarecer o sentido da noção de competências no contexto das reformas educacionais e sua repercussão na educação escolar, sobretudo no embate entre o estabelecido e o apropriado pelos docentes. O discurso que valida as competências, alude para uma formação a partir do desenvolvimento de qualidades pessoais inatas ou adquiridas, tais como: a criatividade, a flexibilidade, a autonomia, a capacidade para tomar decisões e a adaptabilidade a exigências mercadológicas. Dito de outro modo, o texto defende a formação de competências básicas – indistintas das exigidas pelo mercado de trabalho. Neste caso, pelo campo de atuação profissional. Dessa forma, a proposta do modelo das competências para a educação vai ao encontro do que está posto para o mundo do trabalho; assim como do que expõe Lévy (2003, p. 169) sobre as “mutações da educação e a nova economia do saber” sob o impacto das TICs, no espaço da cibercultura: muda o modo de aquisição do conhecimento diante da abundância de informações, que se funda na capacidade de cada um autogerir suas competências, individualmente conquistadas e socialmente reconhecidas, mesmo que não certificadas pela escola.

Do 3º ao 8º artigos das Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), a noção de competências aparece como elemento nuclear do projeto pedagógico e na ordenação do conteúdo, das ações dos profissionais do ensino, da

aprendizagem e do gerenciamento do desenvolvimento profissional dos professores, assim como no papel social da escola.

Perrenoud (2005), ao falar dessa pedagogia das competências, argumenta que as mesmas mobilizam saberes, mas não se reduzem a eles, de tal forma que a mudança na linguagem educacional, insiste sobre o fato de que não basta acumular saberes, mas de que é preciso ser capaz de transferir, de utilizar, de reinvestir e, por conseguinte, de integrar esses saberes a competências.

É nesse sentido que as práticas de exercício profissional acabam servindo de pano de fundo na formação das competências, pois tem a finalidade de tornar os conhecimentos operatórios, de forma que as situações do cotidiano da realidade do campo de atuação profissional produzam os saberes de finalidade imediata.

E em conformidade a isso, que a Resolução do CNE/CP nº 1 de 2002, aponta para a proposta de uma formação pautada pela coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor a partir de uma simetria invertida, “onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele espera” (BRASIL, 2002).

Perrenoud diz que a formação por competências não se trata de substituir as disciplinas escolares, pois “[...] pouco se sabe sobre a mobilização de conhecimentos disciplinares nas situações de vida. Seria salutar multiplicar as investigações sobre os conhecimentos que as pessoas utilizam efetivamente em sua vida” (1999, p. 43).

Mesmo assim, Dias e Lopes (2003) questionam a secundarização de conteúdos e disciplinas na implementação de propostas de ensino e formação de professores, pois passam a valer só como meios para se desenvolverem competências, e afirmam que a formação docente defendida nos documentos oficiais induz à idéia de treinamento no qual, mais que dominar conhecimentos, importa saber aplicá-los e saber ser, com posturas e comportamentos que garantam bom desempenho.

Lopes (2002) afirma que esse discurso foi construído de forma híbrida – incorporou discursos legitimados entre professores associados com princípios construtivistas e da perspectiva crítica – e ressalta essa prática como estratégica para se alcançarem, com legitimidade, objetivos eficientistas e de submissão aos interesses dos poderes estabelecidos. E no mesmo sentido Maués (2003), que afirma que a pedagogia das competências alinha a

escola ao mercado de forma direta e subordina a formação docente ao racionalismo utilitarista, pois esse modelo pedagógico volta-se ao saber-fazer.

Entretanto, nem sempre esse discurso é assimilado e/ou considerado como expostos nos textos das diretrizes norteadoras, ou seja, sendo esse conceito, o eixo articulador de toda a formação, como pretende o redigido no referido documento. Um dos entrevistados, ao ser questionado sobre a relevância das competências na constituição das novas propostas curriculares, diz:

*[...] Das competências e tal, aquilo lá, foi vamos dizer, foi blá blá blá. Pra mim, cheirou um pouco blá blá blá. Na hora de botar na prática, a gente não se preocupou muito em discutir aquilo ali. ... Depende de como os professores estão lendo o que estava no papel, se os professores estavam mais submissos ou não ao que tava no papel. Acho que tem uma autonomia, eu acho que tem uma autonomia muito grande na hora de fazer o currículo, mesmo com a lei. Eu acho que a lei, ela fica meio assim, mas ela não tem esse poder de amarrar o currículo. (Entrevistado nº 4 – Professor da Unidade)*

Porém, ainda que se suponha determinada insubmissão aos textos legais, os novos currículos da ESEF passam a atender as exigências legais referentes à carga horária designada às práticas de exercício profissional, amarradas sim, por meio de condição mínima a regulamentação dos cursos, que dessa forma, não fogem dessa perspectiva, que revela um caráter pragmático da formação.

A ESEF parece ter fugido de promover a discussão a respeito do conceito e competência, que por sua vez, pouco atendia as preocupações dos agentes perante os embates, que se acirraram na disputa pelos espaços e tempos na grade curricular, representadas por suas “especialidades” dos saberes e áreas de conhecimento.

Quando perguntamos aos entrevistados, quais os principais embates e/ou disputas que aconteceram ao longo da reestruturação curricular, todos, sem exceção, relataram as disputas pelos espaços na grade curricular, ou seja, as disputas por disciplinas e áreas de conhecimento que efetivam a função de cada um dos agentes envolvidos no processo. O trecho a seguir evidencia o que acaba de ser relatado:

*[...] Então, na hora, deu um embate muito grande, quais as disciplinas que vão pra grade curricular, principalmente, nesse embate, área mais biológica, área mais humanas, então, o que não era obrigatório? Como resolver? E inclusive, diminuiu a nossa disciplina optativa, na licenciatura. Todos queriam colocar*

*sua disciplina na grade, e com a carga horária grande, inclusive, aquela coisa, cada professor acha que a sua disciplina é o mundo da educação física. Na época, ainda tinha a tal de JED, né? Agora caiu. Então, queriam com bastante carga horária, tipo assim, sessenta horas. RAAD ainda tem, mas na época, tinha uma gratificação, por aulas do professor e tal. Tu tinhas que ter tantas horas na graduação, então, o espaço da carga horária, dentro do currículo, foi a principal briga. Parece ingênuo, mas não é ingênuo. Ingênuo, é achar que tu não disputa grade curricular. Eu mesmo tinha uma postura, que eu dizia assim: ... coloca a disciplina, às vezes, como eletiva, que, quem quiser, quem tiver interesse, vai lá. E depois, na hora de discutir, que concurso vai ter pra professor, não é pras eletivas, como consta. É pras obrigatórias. Então, ingênuo é achar que grade curricular não representa nada. Ela representa muito. Ela é a estruturação do espaço de poder, dentro da universidade. Então, na época, acho que na época, muitos professores, nem se deram conta muito disso. E era uma disputa muito mais, é...”eu quero que a minha disciplina seja importante no currículo”, né? E ficavam colocando, e aí, se deu essa discussão, na divisão da carga horária do currículo. O currículo ficou grande, quando nós olhamos lá. Ficou enorme a carga horária, a grade curricular, e aí, a gente tomou uma decisão, que eu acho que foi correta, de... alguns professores brigaram, tipo assim, todas as disciplinas da ESEF, vão ter quarenta e cinco horas aula, né? Todas. “Ah, mas a disciplina minha, vai dar menos de sessenta horas .eu não consigo dar aula”, esse vai ser o problema. ... Cinquenta e uma, é isso aí, tanto que mudaram ali o nosso currículo, tão mudando até agora, mas essa foi a discussão mais polêmica, que eu me lembro, a gente... ou ficava com o currículo inchado, que nem a gente diz, com uma grade curricular muito grande, tentando atender “minha disciplina precisa de oitenta horas”, bom, se a tua ficar com oitenta, vai ter que tirar uma, qual que vai tirar? Muitos professores, saíram muito insatisfeitos dessa reunião, que eu me lembro bem, que nós deliberamos, por todas as disciplinas, terem a mesma carga horária, então, eu acho que isso foi um avanço, né? Eu acho que não existe disciplina mais importante no currículo. Cada professor vai achar que a sua é mais importante, né? “Ah, mas o meu conteúdo é muito grande”. Todos os conteúdos são muito grandes, em qualquer disciplina tu dá duzentas horas, né? Então, isso deixou... tem uma brincadeira, que o pessoal diz, que quem trabalha com conhecimento, trabalha tanto em cinco minutos, como em quinhentas horas, entende? Alguma coisa, tu sempre sabe a capacidade do teu trabalho. Essa foi a principal polêmica na licenciatura. E aí, se tu olhar o nosso currículo, tu vai ver. As únicas disciplinas que tem mais de cinquenta e uma horas, que tu falaste aí, são as disciplinas fora daqui, né? Porque os de fora não aceitaram diminuir, algumas. Por exemplo, anatomia. Eles não aceitaram diminuir, só que é uma brincadeira interessante. Dizem que o pessoal nunca termina a carga horária, nunca é utilizada na íntegra. Os professores, bom... sei lá porque que eles não aceitaram diminuir, né? Eu acho que foi individual e coletivo. Individual, porque tinha um pouco a questão do ego, de... a minha disciplina, mas eu não sou muito ingênuo, entende? Eu acho que ela foi... esse individual, tinha uma marca coletiva, né? (Entrevistado nº 4 – Professor da Unidade)*

O trecho acima, sintetiza em grande escala as grandes discussões que acontecem na ESEF, na conformação dos seus novos quadros curriculares. Essas discussões, ainda que reportadas a um corpo de conhecimentos, são basicamente marcadas pela disputa por espaços,

que se constroem a partir de um encerramento, tencionado a limitar o que está dentro e o que está fora, tornando-se divididos, separados e classificados pela grade curricular dos novos cursos. Pensando na grade curricular na sua perspectiva de formação estrutural, temos a representação de um quadro, caracterizado por uma tecnologia de controle do tempo e das atividades, como já colocamos anteriormente, mas que, sobretudo, “integram esse processo de estatização das disciplinas através da escolarização. [...] construção de um espaço em que os saberes serão homogeneizados, compartimentados, localizados e administrados”. (PALAMIDESSI, 2001, p. 36)

O saberes curriculares representam, uma cultura epistemológica, que na interpretação de Bhabha (2001), são a efetivação da cultura como enunciação, forma pela qual se busca a significação e a institucionalização dos saberes; “se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. (BHABHA, 2001, p.248). Os processos de produção histórico desses saberes que compõe os quadros escolares, podem também evidenciar que os regimes de verdade não são estáveis, ou fixos. Os regimes de verdade são respostas as disputas das relações de poder de um determinado contexto histórico, político e social.

A produção dos saberes escolares possui finalidade e configurações próprias a sua condição, porém, ao serem incorporados na mecânica de funcionamento de cada instituição de ensino, se hibridizam e se articulam na relação sujeito-conhecimento a partir das relações de produção e consumo. Muitas vezes dissociam-se de certos sentidos e passam a assumir outros bastante diferentes nos processos de articulações e hibridizações que refletem determinadas escolhas políticas.

Assim, os saberes que incorporam os espaços da grade curricular representa, a seleção de determinados regimes de verdade, que afirmados por um valor social e científico, constituem-se também em formas de afirmar as posições sociais dos indivíduos que atuam através deles. Por isso, quando os agentes envolvidos na reformulação e/ou invenção das novas grades curriculares da ESEF demarcam seus interesses pessoais nas discussões acerca do currículo, estes incorporam aos processos de embates e negociações possíveis, as subjetividades dos agentes envolvidos. O currículo passa, então, a constituir-se em uma

manifestação de intenções que se estabelecem nos embates políticos, nas negociações possíveis e nas conquistas obtidas a cada elemento dessa discussão.

A Educação Física, possui uma disputa que é tão polêmica quanto freqüente quando se discute a formação de seus profissionais, que se reporta à área em qual está epistemologicamente inserido o corpo de saberes necessários ao conhecimento desse profissional (área das humanas e área biológica). Nos embates que emergem na ESEF, essa discussão não só aparece, como evidenciam as relações de poder que ela atravessa, do qual as finalidades do corpo de conhecimentos selecionados à formação dos profissionais em questão passa a ser articulado e hibridizado com as subjetividades dos agentes localmente envolvidos, tornando o currículo da instituição o efeito dessa e das demais articulações. A fala a seguir aponta para uma demonstração:

*[...] o envolvimento dessas pessoas nestes debates ele não é homogêneo. Então tem pessoas que participam, vão se envolver mais, que vão ter um interesse maior pela discussão, e aí quando a gente faz o seguinte cálculo interessante, porque é mais ou menos o seguinte: Nasceu uma disputa nesta discussão. Então, o quê que são as disputas na educação Física. A gente tem o debate das humanas e o debate do campo biológico. Então estava o tempo todo em disputa também essa discussão de um campo e de outro. Então um campo queria colocar mais disciplinas, que seria essa discussão da sua área e outro campo a mesma coisa. Então, por exemplo, na licenciatura tu vais ver lá que tem uma porção de disciplinas no campo biológico que não sei se elas são tão essenciais, se elas deveriam ser tão obrigatório pro pessoal do campo escolar. Mas elas estão lá. Então na realidade é um processo de disputa de força na elaboração, e que ta sempre presente na discussão de currículo. E isso está bem presente entre nós. Então eu acho também que houve um envolvimento maior de algumas pessoas, não sei se maior por conta disso. Mas por entendimento, de que bom se a gente se fortalece dentro deste currículo a gente precisa garantir que tem disciplinas obrigatórias lá. Então isso foi um debate bem presente. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

A partir da demanda trazida por essa discussão, analisamos e planejamos as disciplinas obrigatórias pertencentes às grades curriculares dos três cursos (Antiga e Nova licenciatura e Bacharelado), considerando os campos epistemológicos. A tabela nº 3 sintetiza isso:

Tabela 3 – Disciplinas obrigatórias do campo biológico, pedagógico e técnico e sua distribuição nos cursos:

<b>Curso: Licenciatura Plena (Antigo)</b>			
<b>Fase do Curso</b>	<b>Disciplinas do campo Biológico</b>	<b>Disciplinas do campo Pedagógico</b>	<b>Disciplinas do campo Técnico</b>
<b>1º semestre</b>	- Anatomia I (60 h)		- Ginástica I (60 h) - Metodologia da Pesquisa em Ed. Física (30 h) - Recreação e Lazer I (45h) - Rítmica I (45 h) - História da Ed. Física e dos Desportos (45 h) - Atletismo I (60 h) - Futebol I (45 h)
<b>2º semestre</b>	- Fisiologia (75 h) - Anatomia II (60 h) - Biologia Aplicada a Educação física (45 h)		- Recreação e Lazer II (60 h) - Rítmica II (45 h) - Atletismo II (45 h) - Futebol II (45 h)
<b>3º semestre</b>	- Fisiologia do exercício I (60 h) - Cinesiologia (60 h)	- Filosofia da Educação (45 h) - Psicologia da Educação I (45 h)	- Educação Psicomotora I (45 h) - Voleibol I (45 h) - Handebol I(45 h)
<b>4º semestre</b>		- Psicologia da Educação II (45 h)	- Ginástica II (60 h) - Ginástica IV (90 h) - Educação Psicomotora II (45 h) - Voleibol II (45 h) - Handebol II (45 h)
<b>5º semestre</b>	- Socorros Urgentes (60 h)	- Modelos e Estilos de Ensino em Educação Física (60 h)	- Ginástica III (60 h) - Basquetebol I (45 h) - Desenvolvimento Motor (45 h) - Ginástica Artística I (45 h) - Ginástica Rítmica Desportiva I (45 h)
<b>6º semestre</b>	- Biometria (60 h)	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (60 h)	- Aprendizagem Motora (45 h) - Organização e Adm. Da Ed. Física e Desportos (45 h) - Basquetebol II (45 h) - Ginástica Artística II (45 h) - Ginástica Rítmica Desportiva II (45 h)
<b>7º semestre</b>		- Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus (90 h)	- Natação I (45 h)
<b>8º semestre</b>			
<b>CH Total por campo</b>	480 h (8 disc.)	345 h (6 disc.)	1455 h (30 disc.)

<b>Curso: Licenciatura (Novo)</b>			
<b>Fase do Curso</b>	<b>Disciplinas do campo Biológico</b>	<b>Disciplinas do campo Pedagógico</b>	<b>Disciplinas do campo Técnico</b>
<b>1º semestre</b>		- Atividades Lúdicas na Escola (51 h) - Fundamentos Psicológicos da Educação (68 h)	- Desenvolvimento Humano (51 h) - Introdução à Ed. Física (51 h) - Metodologia da Pesquisa (51 h) - Atletismo I (51 h) - Ginástica Artística I (51 h)
<b>2º semestre</b>	- Fisiologia (68 h) - Anatomia (68 h)	- Fund. Sócio- Históricos- Filosóficos da Educação (68 h)	- Ed. Física e Meio Ambiente (51 h) - Futebol I (51 h) - Ritmo e Movimento (51 h) - Voleibol I (51 h)
<b>3º semestre</b>	- Fisiologia do exercício I (51 h) - Primeiros Socorros (51 h) - Capacidades Físicas		- Desenvolvimento Motor (51 h) - Ginástica Rítmica I (51 h) - Handebol I (51 h)

	(51 h) - Biomecânica (51 h)		
<b>4º semestre</b>		- Teoria e Prática Pedagógica (68 h)	- Aprendizagem Motora (51 h) - Futsal I (51 h) - Administração Escolar e Organização da Ed. Física (51 h) - Natação I (51 h) - Ginástica Escolar (51 h) - História da Educação Física (51 h)
<b>5º semestre</b>	- Educação Física e Prática Continuada (51h)	- Práticas Pedagógicas na E. F. até a 4ª série (51 h) - Ed. Brasileira: organização e políticas públicas (68 h)	- Educação Física Adaptada (51 h) - Basquetebol I (51 h) - Esportes de Raquete I (51 h) - Dança I (51 h)
<b>6º semestre</b>	- Cineantropometria (51h)	- Práticas Pedagógicas na E.F. de 5ª a 8ª série (51 h)	- Lutas (51 h)
<b>7º semestre</b>		- Práticas Pedagógicas na E.F. no Ensino Médio (51 h)	- Libras (51 h)
<b>8º semestre</b>			
<b>CH Total por campo</b>	442 h (8 disc.)	476 h (8 disc.)	1.224 h (24 disc.)
<b>Curso: Licenciatura (Bacharelado)</b>			
<b>Fase do Curso</b>	<b>Disciplinas do campo Biológico</b>	<b>Disciplinas do campo Pedagógico</b>	<b>Disciplinas do campo Técnico</b>
<b>1º semestre</b>	- Anatomia (68 h)	- Fundamentos de Psicologia (51)	- Metodologia da Pesquisa I (51 h) - Desenvolvimento Humano (51 h) - Introdução à Educação Física (51 h) - Ginástica Artística I (51 h) - Atletismo I (51 h) - Futebol I (51 h)
<b>2º semestre</b>	- Fisiologia (68 h) - Biomecânica (51 h) - Capacidades Físicas (51 h) - Bioquímica (51 h)		- Futsal I (51 h) - Basquetebol I (51 h) - Voleibol I (51 h) - História da Ed. Física (51 h).
<b>3º semestre</b>	- Fisiologia do Exercício (51 h) - Primeiros Socorros (51 h) - Cineantropometria (51 h) - Aspectos Nutricionais em Ed. Física (51 h)		- Desenvolvimento Motor (51 h) - Recreação e Lazer (51 h) - Handebol I (51 h) - Dança I (51 h)
<b>4º semestre</b>	- Métodos para Aptidão Física (51 h) - Atividades de Academia (51 h) - Atividade Física de Ação na Natureza (51 h)		- Ed. Física Adaptada (51 h) - Gestão em Educação Física (51 h) - Lutas I (51 h) - Aprendizagem Motora (51 h) - Esportes de Raquete (51 h)
<b>5º semestre</b>		- Procedimentos de Ensino em Educação Física (51 h)	- Natação I (51 h)
<b>6º semestre</b>			- Fundamentos sócio-culturais EF e Esporte (51 h)
<b>7º semestre</b>			
<b>8º semestre</b>			- Legislação Esportiva e Org. da Ed. Física (51 h)
<b>CH Total por campo</b>	646 h (12 disc.)	153 h (3 disc.)	1071 h (21 disc.)

A análise dos três quadros, referentes às grades curriculares de cursos distintos, mostra que as disciplinas do campo biológico que somavam quatrocentos e oitenta (480) horas, representando 16,2 % da carga horária total do curso de Licenciatura Plena (antigo), praticamente mantêm a quantidade de carga horária no novo curso de licenciatura, apresentando pequena redução apenas pela diminuição da carga horária das disciplinas, mas mantendo o número de disciplinas ofertadas, soma quatrocentas e quarenta e duas (442) horas, que agora representa 12,4% da carga horária total do curso, enquanto sofre um aumento considerável no curso de Bacharelado, que acrescida em quatro disciplinas, soma seiscentas e quarenta e seis (646) horas, representando 22,6 % da carga horária total do curso. Essa área não ganha espaço no novo curso de licenciatura, embora também praticamente não perca, pois mantém o número de disciplinas no curso, mas que representa uma porcentagem um pouco menor com relação a sua representatividade no curso, por este ter sido este acrescido de mais seiscentas (600) horas, o equivalente a 20% do antigo curso a mais. Entretanto, no curso de bacharelado, essa área cresce em relação ao currículo antigo, ganhando mais cento e sessenta e seis (166) horas, e mais quatro disciplinas.

Já, referente ao campo pedagógico, inserido no campo das humanas, podemos perceber movimentos bastante distintos na reconfiguração dos dois novos cursos. Pois, das trezentas e quarenta e cinco (345) horas que possuía no currículo antigo, equivalentes a 11,7% da carga horária total do curso, passa a ter quatrocentas e setenta e seis (476) horas na nova licenciatura, com o ganho de duas disciplinas, e equivalem a 13,4% da carga horária total do curso, enquanto no curso de bacharelado, é reduzido a menos da metade em relação ao currículo antigo, pois tem um decréscimo de cento e noventa e duas (192) horas, e de três disciplinas, ficando, pois, com apenas cento e cinquenta e três (153) horas, o equivalente a apenas 5,3 % da carga horária total desse curso.

Em relação às disciplinas da área técnica podemos perceber um decréscimo em ambos os cursos novos da ESEF, pois de mil quatrocentas e cinquenta e cinco (1455) horas no currículo antigo, que representava quase a metade da formação, 49, 2%, passa a ter mil duzentas e vinte e quatro (1224) horas, representando 34,4% da carga horária total do curso, tendo um decréscimo em seis disciplinas. E o mesmo acontece no curso de bacharelado, que passa a ter mil e setenta e uma (1071) horas, equivalentes a 37,4 % do curso, e possuindo nove disciplinas a menos em relação ao currículo antigo.

É estranho perceber que o curso de bacharelado teve um decréscimo nas disciplinas do campo técnico, haja visto que algumas das argumentações que defendiam a divisão da formação apresentavam uma expectativa contrária a isso, ou seja, um maior aprofundamento do campo técnico, de forma que técnicos esportivos, preparadores físicos, árbitros pudessem ser opções de atuação e ter sua formação já vislumbrada a partir da graduação em Educação Física. Ainda assim, esse, por incrível que pareça, é um dos efeitos dos embates e disputas locais relacionadas ao saber e ao poder. A fala a seguir, bem completa essa a substância dessa disputa:

*Enfim, durante o processo foi isso e o que eu achei assim e posso te colocar muito francamente assim, que ficou muito claro pra mim e hoje estudando um pouco mais essa função é a questão do poder, né. Do poder dentro da instituição. Os grupos, principalmente na Educação Física aquelas áreas com uma tradição muito maior, fechadas em torno da defesa de alguma coisa, de carga horária, por exemplo, de conteúdo e outros, nós os menos organizados, os menores tentando, debatendo com áreas mais pesadas, Como, principalmente da área biológica por exemplo, né. ... É essa parte, essa parte do curso que trabalha com as ciências biológicas, a parte de fisiologia, a biomecânica, medidas em avaliação, isso foi uma briga muito pesada assim entre nós com eles. Porque eles vinham com uma idéia já fechada, com uma carga horária mínima, tinha que estar em tal lugar, era pré-requisito de outros conteúdos e a gente brigando que não fosse pré-requisito. Ah Mas como é que vocês imaginam que alguém vá trabalhar com ginástica antes de ver fisiologia... e aí né! Isso rendeu muita discussão, mas isso pra mim hoje analisando um pouco lembrando fica um pouco evidente né, que eu chamo destes guetos que vão se formando e que alguns são muito fortes ainda na área. E isso é bem uma questão de poder mesmo dentro da instituição né. Esses grupos ficam muito fechados e a gente não consegue chegar lá. Eles já vem com uma proposta pronta, vem com aquilo de uma maneira muito pesada e acabam fazendo valer assim as suas proposições. Isso é uma coisa que me lembra bastante assim. (Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

Dessa forma, é interessante analisar uma das disputas que ocorreu em função dos desportos, conhecimentos do campo de técnico em que a Educação Física se desenvolve em grande escala. Estes acabam reduzidos a metade, na transposição para os novos currículos. Passaram de duas disciplinas para cada modalidade para uma apenas. E, o mais interessante é que, na fala dos entrevistados é possível perceber uma inconformidade geral com o resultado dessa disputa. Seguem alguns exemplos dessas falas abaixo:

*[...] Um outro debate também que eu acho que mobilizou as pessoas a participarem dessa discussão foi a questão dos esportes, então por exemplo, antes nós tínhamos o vôlei um e vôlei dois, basquete um e basquete dois. Este foi um debate bem forte nessa discussão, por que tinha um grupo que defendia que nós tínhamos que ter dois, e outro que defendia que nos tínhamos que ter um. Porque? A idéia era de que nós não temos que formar na formação inicial um profissional que vai sair daqui um exímio executor né, mas vai ser um profissional que vai saber trabalhar com aquele conteúdo. E outros achavam que não, que a execução era importante. Então isso foi um debate também muito forte [...] Inclusive eu fiz uma proposta, eu lembro que eu propus isso, que as disciplinas então tivessem... não tivessem um e dois pra que ficassem 68 horas, essas disciplinas que constituem conteúdos pra base do professor. E tu vê, eu lembro que a gente sempre falava disso sobre a escola, não falava sobre o bacharelado. Então eu lembro direitinho que nessa conversa nós sempre dizíamos tem que ter um e dois. Porque? Porque a gente sempre falava do um e dois pensando na escola e não pensando nos outros espaços. Então a gente pensava assim: ah porque tem que ter um e dois ou porque que só tem que ter um? Ah porque estes conteúdos que são que constituem pra base do professor de educação física na escola, estes conteúdos o pessoal tem que ter acesso com mais profundidade, porque efetivamente vai ser com isso que eles vão trabalhar depois né. E a gente discutia sempre nessa perspectiva da escola assim, e aí essa discussão da carga horária ela vinha. Porque? Porque se fossem 4 aulas seriam 68 horas, se fossem duas turmas duas disciplinas seriam 51 e 51 e aí o que gente faz? Bom, depois desta disputa toda ficou então só uma de 51 horas e claro né, acho que a defesa maior era de quem tinha as duas cadeiras porque as pessoas vão entender que não, que é importante, que o conteúdo que eu trabalho, eu vou dizer que ele é mais importante. E hoje... e volta e meia isso aparece em departamento. Inclusive ontem na reunião essa discussão voltou assim:- Ah! Alguém falou lá, ah, mas no um a gente só dá o geralzão, né, não trabalha com profundidade e coisa e tal, né, acho que é um pouco isso. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

*[..] A discussão sobre os estágios. As novas diretrizes definem uma carga horária bem maior pra gente, que a gente tinha antes. Então nos conversamos muito sobre isso. E esta carga horária maior dos estágios acabou sendo também definidora daquela discussão lá do um e do dois. Do vôlei um, do vôlei dois, basquete um, basquete dois. Porque? Porque uma carga maior de estágio, então nós tínhamos o nosso curso com três mil e poucas horas né, então dentro destas três mil e poucas horas nós tínhamos que encaixar essa carga horária maior de estágio e os demais componentes curriculares. Então, mas pra colocar esta carga horária de estágio alguma coisa tem que sair daqui. Então isso também influenciou a discussão lá do um e do dois. Né, porque se aumenta a carga horária daqui tem que tirar de algum lugar e de onde tirar. Então nesta proposta acho que uma das grandes discussões foi a questão dos estágios. Como fazer pra cumprir aquela carga horária dos estágios, aquela carga horária de ACC de TCC, enfim né, tudo o que é definido lá. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

*[...] Fundamentalmente todos os professores queriam uma carga horária maior. A briga que era: - eu não consigo trabalhar atletismo porque no tempo*

*que eu me formei era assim e agora só tem um. Voleibol: - Eu não consigo trabalhar todo o voleibol, pois condensaram num determinado momento. Basicamente os professores perceberam que a carga horária ficou muito condensada, muito apertada, esse é o principal problema, o principal embate que teve. Porque os esportes dois, os conteúdos dos dois ficaram basicamente como optativos. E tem três disciplinas optativas no nosso currículo [...] a nossa principal luta foi os professores conseguirem adequar os seus conteúdos em cinquenta e uma horas. O que ficou é um problema eminentemente pedagógico, que os professores tentaram colocar a sua disciplina numa carga horária condensada. (Entrevistado nº 2 – Coordenador de Cursos)*

Os textos legais fomentam seus discursos em cima de dois elementos acusados como princípios norteadores da produção dos novos currículos, conceituados por competências e flexibilização. As competências, como já discutem anteriormente, além de sua capacidade enunciativa conduzindo o texto do documento legal, conta com as amarras que condicionam a obrigatoriedade das práticas, produzindo assim, de alguma forma, uma estruturação mais correlata com o texto legal. Entretanto, quanto a flexibilização, o que se percebe são movimentos e conflitos muito distantes do que propõe as novas diretrizes. As disputas na ESEF fundamentam-se, basicamente, no almejo por mais carga horária, ou seja, por mais espaços determinados na grade curricular. De tal forma, que como resposta dessas disputas, além de uma diminuição do número de disciplinas optativas (a escolha do aluno) no curso de licenciatura e ainda o aumento da carga horária total do curso.

*[...] a lei tem uma certa incisão, mas na prática o currículo vai se fazer pelo corpo docente, pelo que a gente tem aqui. Eu acho... ela não foi uma lei impositiva, entendeu? Ela criou bastante margem, e aí, depende das correlações de força de implementar essa lei, né? Eu fiquei muito mais ligado em como a gente ia implementar algumas coisas que tinha lá, as brechas que tinha nas diretrizes, né? Mas eu acho, o que eu lembro da licenciatura, é que foi uma coisa não muito polêmica. Aumenta a carga do estágio, que era um consenso, que tinha que aumentar. Talvez aumentou um pouco da carga horária total da licenciatura. O resto, eu acho que ela não foi orgânica, assim, ela não produziu um currículo por si só, nem no bacharelado, né? ... Pois é, mas eu acho que ela não produziu muito efeito imediato aqui, por exemplo, flexibilização. Aonde ela foi mais definidora, foi na questão de cargas horárias mesmo, de estágio [...].(Entrevistado nº 4 – Professor da Unidade)*

No currículo do curso de Licenciatura Plena (antigo), as disciplinas intituladas por eletivas, eram resguardadas aos dois últimos semestres do curso, e representavam 12,7% do número total de disciplinas que compunham a grade curricular do curso, e na conformação das disputas, o número de disciplinas, intituladas agora como, optativas é reduzido a apenas

7% do número total de disciplinas da grade curricular no novo curso de Licenciatura, e distribuída entre os três últimos semestres do curso. Contudo o movimento no curso de bacharelado aponta para maior flexibilização da formação, pois há um acréscimo das disciplinas optativas, as quais representam 26,5% do número total de disciplinas do curso, distribuídas a partir do 3º semestre letivo. A tabela nº 4 identifica esses movimentos nessa categoria de disciplina:

**Tabela 4 – Número de disciplinas optativas e fase em que são ofertadas em cada curso**

<b>FASE DO CURSO</b>	<b>LICENCIATURA PLENA (VELHO)</b>	<b>LICENCIATURA (NOVO)</b>	<b>BACHARELADO</b>
3º semestre			Optativa 1
5º semestre			Optativa 2 Optativa 3 Optativa 4
6º semestre		Optativa 1	Optativa 5 Optativa 6 Optativa 7 Optativa 8
7º semestre	Optativa 1 Optativa 2 Optativa 3 Optativa 4	Optativa 2	Optativa 9 Optativa 10 Optativa 11
8º semestre	Optativa 5 Optativa 6 Optativa 7 Optativa 8	Optativa 3	Optativa 12 Optativa 13
<b>Nº total de Optativas</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>13</b>

A partir disso, é interessante pontuar que o curso com maior flexibilização curricular, é a “novidade” na ESEF, ou seja, o curso de licenciatura sofre alterações, mas mantém o caráter formador, e além de uma história e uma tradição na instituição. Tem seus espaços bem demarcados e já ocupados pelos seus agentes, que provavelmente estão ali “bem instalados”, pois buscam manter esses espaços a todo custo. As estratégias adotadas por esses agentes vão desde a defesa da manutenção e necessidade do corpo de conhecimento do qual lecionava até então, como também a substituição da nomenclatura conferida as disciplinas que lecionava na transposição para as novas grades curriculares, a fim de buscar mínima adequação e manter o corpo de conhecimento inalterado.

Para ampliar a dimensão do que estamos nos referindo organizamos as tabelas nº 5, nº 6 e nº 7, que identificam as disciplinas que se mantêm inalteradas entre os cursos, as disciplinas com alterações basicamente na nomenclatura, e por fim as disciplinas novas contidas nos dois novos cursos.

**Tabela 5 – Disciplinas que se mantêm sem alterações para os currículos novos**

<b>LICENCIATURA PLENA (ANTIGO)</b>	<b>LICENCIATURA (NOVO)</b>	<b>BACHARELADO</b>
Anatomia	Anatomia	Anatomia
Aprendizagem Motora	Aprendizagem Motora	Aprendizagem Motora
Atletismo	Atletismo	Atletismo
Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol
Dança (eletiva)	Dança	Dança
Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento Motor	Desenvolvimento Motor
Fisiologia	Fisiologia	Fisiologia
Fisiologia do Exercício	Fisiologia do Exercício	Fisiologia do Exercício
Futsal	Futsal	Futsal
Futebol	Futebol	Futebol
Ginástica Artística	Ginástica Artística	Ginástica Artística
Ginástica Rítmica Desportiva	Ginástica Rítmica Desportiva	Ginástica Rítmica Desportiva
Ginástica Postural (eletiva)	Ginástica Postural (optativa)	Ginástica Postural (optativa)
Handebol	Handebol	Handebol
Metodologia da Pesquisa	Metodologia da Pesquisa	Metodologia da Pesquisa
Natação	Natação	Natação
Psicologia do esporte (eletiva)	Psicologia do esporte (optativa)	Psicologia do esporte (optativa)
Recreação e Lazer		Recreação e Lazer
Treinamento Desportivo (eletiva)	Treinamento Desportivo (optativa)	Treinamento Desportivo (optativa)
Ed. Biocêntrica (eletiva)	Ed. Biocêntrica (optativa)	Ed. Biocêntrica (optativa)

Ao todo dezenove (19) disciplinas são preservadas tal e qual na passagem do currículo antigo para a nova Licenciatura, considerando a presença de quatro (4) disciplinas optativas, tem-se 37,5% do montante de disciplinas da grade curricular, preservado do curso antigo. Enquanto no curso de bacharelado, são vinte (20) disciplinas preservadas, sendo quatro (4) destas, também, optativas, tem-se 44,4% das disciplinas do antigo curso de licenciatura preservadas na grade de disciplinas obrigatórias deste curso.

**Tabela 6 - Disciplinas que correspondentes entre os cursos, mas com alteração na nomenclatura**

<b>LICENCIATURA PLENA (ANTIGO)</b>	<b>LICENCIATURA (NOVO)</b>	<b>BACHARELADO</b>
Biologia Aplicada à Ed. Física	Capacidades Físicas	Capacidades Físicas
Biometria	Cineantropometria	Cineantropometria
Cinesiologia	Biomecânica	Biomecânica
Defesa Pessoal (eletiva) + Capoeira (eletiva)	Lutas	Lutas
Ed. Física para Portadores de Necessidades Especiais (eletiva)	Educação Física Adaptada	Educação Física Adaptada
Educação Psicomotora	Desenvolvimento Humano	Desenvolvimento Humano
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	Ed. Brasileira: Org. e Políticas públicas	
Excursionismo (eletiva)	Educação Física e Meio Ambiente	Atividade Física de Ação na Natureza
Filosofia da Educação	Fundamentos sócio – Históricos - Filosóficos da Educação	
Ginástica I	Introdução à Ed. Física: enfoque escola	Introdução à Ed. Física
Ginástica IV	Ginástica Escolar	
História da Ed. Física e Desportos	História da Ed. Física	História da Ed. Física
Modelos e Estilos de Ensino em ed. Física	Procedimentos de Ensino em Ed. Física	Procedimentos de Ensino em Ed. Física
Org. e Adm. Da Educação Física e dos Desportos	Adm. Escolar e Organização da Ed. Física	Legislação Esportiva e Org. da Ed. Física
Psicologia da Educação	Fundamentos Psicológicos da Educação	Fundamentos de Psicologia
Recreação e Lazer	Atividades Lúdicas na Escola	
Sociologia da Ed. Física (eletiva)		Fundamentos Sócio-Culturais EF e Esporte
Socorros Urgentes	Primeiros Socorros	Primeiros Socorros
Tênis (eletiva) + Padel (eletiva)	Esportes de Raquete	Esportes de Raquete

Das quarenta e três (43) disciplinas que compõe a grade curricular do novo curso de Licenciatura, dezoito (18), 41,9% tem alterações basicamente de nomenclatura, considerando os mesmos conteúdos. Já no curso de Bacharelado, da quarenta e nove (49) disciplinas que compõe a grade curricular, quinze (15), 31%, tem alterações basicamente de nomenclatura, considerando os mesmos conteúdos.

**Tabela 7 – Disciplinas novas nos cursos novos**

DISCIPLINAS	LICENCIATURA (NOVO)	BACHARELADO	CONDIÇÃO	CH
Atividades de Academia		X	Obrigatória	51 h
Ativ. Física e Saúde	X	X	Optativa	51 h
Aspectos Nutricionais em EF		X	Obrigatória	51 h
Bioquímica		X	Obrigatória	51 h
Educação Física e Prática Continuada	X		Obrigatória	51 h
Epidemiologia da Ativ. Física	X	X	Optativa	51 h
Esporte de Aventura	X	X	Optativa	51 h
Esportes Radicais em Meio Aquático	X	X	Optativa	51 h
Estudos Avançados de Lazer	X	X	Optativa	51 h
Estudos Avançados em Aprendizagem Motora	X	X	Optativa	51 h
Gestão em EF		X	Obrigatória	51 h
Libras	X		Obrigatória	51 h
Libras		X	Optativa	51 h
Métodos para Aptidão Física		X	Obrigatória	51 h
Musculação	X	X	Optativa	51 h
Práticas Pedagógicas na EF até a 4ª série	X		Obrigatória	51 h
Práticas Pedagógicas na EF de 5ª a 8ª série	X		Obrigatória	51 h
Práticas Pedagógicas na EF no Ensino Médio	X		Obrigatória	51 h
Remo	X	X	Optativa	51 h
Temas transversais e Ed. Física	X		Optativa	51 h
Teoria e Prática Pedagógica	X		Obrigatória	51 h
<b>CH Total</b>	<b>765 h (15 disc) 6 Obrig. e 9 Opt.</b>	<b>714 h (14 disc.) 5 Obrig e 9 Opt.</b>		

Das disciplinas novas que fazem parte dos dois novos cursos apenas 35,7% são obrigatórias no curso de Bacharel e 40% são obrigatórias no curso de Licenciatura. Essas disciplinas representam 19,8% da Carga horária total do curso de Bacharel, e 30,6% considerando apenas o número de disciplinas, quarenta e nove (49) ao todo. No curso de Licenciatura, elas representam 21 % da carga horária total do curso e 33% considerando apenas o número de disciplinas, quarenta e três (43) ao todo.

As disputas por espaços na grade curricular se dão também com as outras unidades de ensino atuantes na ESEF. Então [...] *teve a discussão essa de nós ficarmos independentes desde a anatomia da faculdade de educação, esse foi um grande debate [..]esse foi um exemplo de situações em que se perde. Que a proposta da comissão, não conseguiu ir a frente. (Entrevistado nº 2 – Coordenador de Cursos)*

Todavia, a diminuição da atuação das outras unidades de ensino nas grades curriculares da ESEF é evidente. A Tabela nº 8 demonstram essa afirmação, logo abaixo:

**Tabela 8 - Disciplinas Obrigatórias ofertadas por outras unidades**

Curso de Licenciatura Plena (antigo)			
<b>FASE DO CURSO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>UNIDADE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1º semestre	Anatomia I	IB	60 h
2º semestre	Fisiologia	IB	75 h
2º semestre	Anatomia II	IB	60 h
3º semestre	Filosofia da Educação	FAE	60 h
3º semestre	Psicologia da Educação	FAE	45 h
4º semestre	Psicologia da Educação II	FAE	45 h
6º semestre	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	FAE	45 h
7º semestre	Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus	FAE	90 h
8º Semestre	Prática de Ensino em Ed. Física Escolar de 1º e 2º Graus	FAE	150 h
<b>Carga horária total</b>			<b>630 h</b>

Curso de Bacharelado			
FASE DO CURSO	DISCIPLINA	UNIDADE	CARGA HORÁRIA
1º semestre	Anatomia	IB	68 h
2º semestre	Fisiologia	IB	68 h
<b>Carga horária total</b>			<b>136 h</b>

Ao analisar a tabela 8, percebemos que as disciplinas ministradas e lotadas por outras unidades somavam quatrocentas e oitenta (630) horas, que representavam 16.3% da carga horária total do curso, divididas entre oito disciplinas, que por sua vez conformam 12,7 % do total de disciplinas obrigatórias do curso. Na nova Licenciatura tem-se uma redução para

Curso de Licenciatura (Novo)			
FASE DO CURSO	DISCIPLINA	UNIDADE	CARGA HORÁRIA
1º semestre	Fundamentos Psicológicos da Educação	FAE	68 h
2º semestre	Fisiologia	IB	68 h
2º semestre	Anatomia	IB	68 h
4º semestre	Teoria e Prática pedagógica	FAE	68 h
5º semestre	Educação Brasileira: organização e política pública	FAE	68 h
<b>Carga horária total</b>			<b>340 h</b>

trezentas e quarenta (340) horas, 9,6 % da carga horária total do curso, divididas entre cinco disciplinas, 11.6% do número total de disciplinas obrigatórias. E, no Bacharelado, essa participação torna-se mínima, somando cento e trinta e seis (136) horas, 3.5% da carga horária total do curso, dividida em apenas duas disciplinas, 4.1% do número total de disciplinas obrigatórias.

A perda por espaço destinado a disciplinas de outras unidades é bastante nítida, em ambos os cursos, especialmente no curso de bacharelado, que acaba emergindo de uma proposta em que a participação da Faculdade de Educação (FAE) é nula. Mas, esses são os resultados de uma disputa, na qual as outras unidades não participaram do debate. Se a grande disputa na ESEF circulava em torno das cargas horárias em que os docentes pudessem se afirmar naquele espaço de formação, a estratégia de reter as cargas horárias ministradas pelas outras unidades foi muito bem aceita entre os agentes da ESEF. Porém, quando o debate encaminha a redução da carga horária específica de cada disciplina dentro dos novos cursos

da ESEF, as outras unidades ficam de fora desse “acordo”, como um único movimento de resistência mediante os acontecimentos.

E o entrevistado nº 1, justifica a diminuição da atuação da FAE na ESEF:

*[...] disciplinas que vocês davam da FAE aqui agora não vão ter mais. Nós tínhamos, por exemplo, os estágios, a supervisão de estágio era feito por um professor da FAE [...] Então ficou mais distribuído à questão dos estágios aqui pra ESEF e tal. Então a gente diminui, na verdade a gente diminui um pouco de trabalho, um pouco de carga horária passando pra FAE por exemplo. Em compensação a gente teve que botar disciplina de bioquímica que a gente não tinha, tivemos que pedir pro IB [...] Então, o envolvimento com outras unidades, acho que diminui. O envolvimento da FAE que foi uma política nossa mesmo, de que: - Bom, dos estágios nós mesmos vamos cuidar. E chegou ter uma proposta que dizia assim: - Não precisa mais da FAE, nós cuidamos dos nossos estágios. Que a FAE, está sempre por aqui de coisa! Eles estão lotados lá, porque eles atendem estágio pra tudo que é curso, vocês dão aula pra um monte de gente lá. Tô falando vocês porque tu tá lá. A FAE tem uma carga horária enorme lá. Um cargo didático enorme. Então a gente disse assim; - vamos aliviar o povo lá que com esse monte de estágios agora a FAE vai ficar super lotada. - vamos pegar pra gente aqui, de repente tomamos conta até do estágio. Mas ainda hoje a FAE tem uma professora que vem aqui e supervisiona, coordena o estágio. E a grande mão-de-obra, a massa de peso de ir em colégio, supervisionar e reunião e aluno e orientação e tudo, professores da casa. A gente aliviou o pessoal de lá... Foi, foi pensando na carga horária da FAE [...] (Entrevistado nº 1 / Ex-coordenador de curso e Diretor da unidade)*

Um elemento novo nos textos legais é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que ganha o tão disputado espaço na grade curricular. O TCC já é uma condição bastante comum para a colação de grau nas universidades brasileiras, mas que com a regulamentação impondo qualitativa a sua execução tornar-se-á mais amarrado. Entretanto, essa não parece ser uma discussão polêmica na ESEF, ao contrário disso, a regulação desse novo elemento é simpatizado pelos docentes. O entrevistado nº 3, expressa sua satisfação com essa adequação:

*“[...] E outra coisa que eu gostei foi o trabalho de conclusão. Eu achava, há um tempão já, que eu achava que devia ter aqui, eu acompanhava em outros cursos, não só de Educação Física, e via que era bem interessante assim a montagem, a elaboração de um trabalho final. Seria bem proveitoso para os alunos e até para aqueles que quisessem fazer o trabalho de conclusão de curso fora do estágio. É um trabalho que serve pra ele concluir o curso, que ele precisa entregar.. [...] Eu não lembro o quê que ficou aqui na ESEF, se seria só uma apresentação ou defesa. Eu acho que com a apresentação e um grande seminário de conclusão. Mas não do estágio, os estágios cada um deles tem o*

*seu trabalho de conclusão, mas o TCC é do curso em si, é o fechamento do curso.” (Entrevistado nº 3 – Professor da Unidade)*

A tabela nove sintetiza o que muda no TCC:

**Tabela 9 – Fase do curso e carga horária destinada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

Fase do Curso	Licenciatura Plena (antigo)	Licenciatura (novo)	Bacharelado
7º semestre		102 h	102 h
8º semestre	Incluído na carga horária do estágio (150 h p/ o estágio)	102 h	102 h
<b>Carga horária Total para o TCC</b>	<b>?</b>	<b>204 h</b>	<b>204 h</b>

\* a carga horária do TCC nos novos currículos não está incluída na carga horária de estágio, mas sim, na carga horária das disciplinas.

Ao longo desse capítulo, buscamos discutir e analisar os principais elementos pontuados nos textos legais, de forma a verificar, a partir dos embates e conflitos locais, as negociações e adaptações produzidas nas grades curriculares dos cursos da ESEF. Com intuito de sintetizar a organização das novas grades curriculares da ESEF, esses elementos foram planejados na tabela nº 10, a seguir:

**Tabela 10 - Componentes Curriculares, Carga Horária Total e Distribuição Teórica e Prática dos Novos Cursos:**

COMPONENTES CURRICULARES	LICENCIATURA (NOVO)			BACHARELADO		
	Carga Horária h/a	Condição		Carga Horária h/a	Condição	
		T	P		T	P
Aulas (conteúdo científico-culturais)	2.329	2.329		2.737	2.737	
PCC	493		493	340		340
ECS e ECPS	493		493	544		544
AC	240	240		240	240	
<b>CH Total</b>	<b>3.555</b>	<b>2.569</b>	<b>986</b>	<b>3861</b>	<b>2.977</b>	<b>884</b>

**PCC - Prática como Componente Curricular**

**ECS - Estágio Curricular Supervisionado**

**ECPS - Estágio Curricular Profissional Supervisionado**

**AC – Atividades Complementares**

## **6. A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA DE PODER: REFLEXÕES FINAIS**

Ao se discutir a Educação Física, em seus diferentes momentos históricos, é possível observar tentativas de legitimação que estiveram articuladas aos diferentes contextos sócio-culturais que determinaram e determinam o que ela deve ensinar e como ela deve ensinar (BRACHT, 1996). De modo que, as disputas referentes à identidade profissional na Educação Física não são recentes e são sempre remetidas a um questionamento do seu papel social e da dimensão política, na qual articula seus propósitos sociais. Porém, a constante instabilidade em que seus propósitos sociais são articulados (disciplinar o corpo; desenvolver aptidão física; selecionar talentos; promover a saúde; formar o cidadão; etc), evidenciam também uma inconstância na identidade desse profissional, historicamente marcado por uma crise de identidade.

Bracht (1999) afirma que uma parte da crise de identidade da Educação Física vem do desejo de se tornar ciência e da constatação de sua dependência a outras disciplinas, chegando a dizer que ela é “colonizada epistemologicamente”. Essas questões tornaram-se relevantes no debate em torno da crise de identidade porque se levantou a hipótese de que a superação dessa crise viria da afirmação da Educação Física como ciência, com a definição de objeto, método e linguagem próprios. Porém, o objeto de uma prática pedagógica não tem as mesmas características de um objeto científico. A Educação Física tem como objetivo pedagógico o ser humano, um objeto que além do biológico, é cognitivo, emocional e social. Então, “o estudo do movimento humano deve ser feito a partir do princípio das ciências naturais ou das ciências sociais e humanas, ou, ainda, de ambas?” A Educação Física, como prática de intenção pedagógica, objetiva interpretar a cultura do movimento corporal, sendo assim precisa analisar seu objetivo pedagógico em todas as dimensões que ele possui, o que a torna indissociável das disciplinas afins, o que justifica a expressão “colonizada epistemologicamente” utilizada no início deste parágrafo.

Essa é uma característica de qualquer campo epistemológico, delimitar o objeto de sua preocupação, buscando, dessa forma, também definir um perfil profissional do campo em questão, a fim de que esse possa ser legitimado a partir da construção de uma identidade. Mas a dificuldade que tem marcado esse campo epistemológico é justamente delimitar o que faz ou não parte dos propósitos e do universo da Educação Física nas diferentes possibilidades de intervenção, haja vista que as discussões remetidas neste sentido vêm, há várias décadas, promovendo tensões e questionamentos a respeito da segmentação das habilidades e propostas que devem conduzir o trabalho do referido profissional.

A Educação Física, ao longo dos anos, foi ganhando novos espaços de atuação e novas propostas. No campo escolar vem assumindo propostas diferentes daquelas pelas quais ocasionaram a sua inclusão na instituição escolar: o cuidado e o disciplinamento do corpo através de exercícios físicos. Gonzáles (2008) chega a considerar um movimento no campo da Educação Física escolar, evidente nos últimos vinte anos, denominado de *movimentos renovadores da Educação Física*, dos quais parecem promover uma mudança na abrangência desta, abandonando a sua compreensão de atividade exercida no contexto escolar para passar a ser componente curricular (no sentido de matéria de ensino), podendo, inclusive, agregar conteúdos conceituais como saber específico da área para ser ensinado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 reflete esse movimento de mudança para a Educação Física escolar, pois é possível perceber a atribuição do caráter de componente curricular que lhe foi conferido nesse documento. Caracterização muito diferente da que trazia o documento anterior, a LDB 5.692/71, descrevendo-a como uma atividade, através da qual era possível desenvolver uma série de aprimoramentos pessoais e coletivos nos alunos. Isso não só confere um novo status ao entendimento da Educação Física, como acaba refletindo nos movimentos de mudanças presentes nas academias e impactando a produção dos textos legais para a formação de professores da Educação Básica.

Dessa forma, as ambivalências presentes nas discussões epistemológicas desse campo acabaram promovendo políticas de superação desse aspecto. O primeiro marco legal produzido pelos esforços de superação da ambivalência presente na definição do perfil do profissional de Educação Física é demarcado pela Resolução nº 03/87 do Conselho Nacional de Educação, que cria o Bacharel em Educação Física, definindo, pois, a possibilidade de profissionais distintos no campo da Educação Física. Essa foi a primeira reforma que se realiza após a emergência de uma “teoria da Educação Física” mais articulada à educação.

Todavia, esse documento não foi suficiente para suprir as tensões que levaram à crise identitária da Educação Física.

Somente em 2005, com a Reforma das Licenciaturas, é que se torna legalmente extinta a formação do profissional de Educação Física considerado generalista, habilitado a atuar nos diversos e possíveis campos que envolvem a sua prática, com a exigência da adequação dos currículos das IES às Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002. Ou seja, após quinze anos de debate acerca das definições da Resolução nº 03/87 a área é dividida em dois campos de atuação (escolar e não escolar).

Entretanto, demarcar o que deve ou não deve existir, o que pode ou não pode fazer parte da formação profissional, não está atrelado a nenhuma garantia de que os encaminhamentos produzidos nessa meta sejam condizentes com o esperado ou imaginado. Trata-se de uma mudança processada em diferentes contextos e também nas disposições individuais dos sujeitos envolvidos nos projetos de constituição das identidades profissionais.

Observar que as discussões e tensões do campo epistemológico da Educação Física vão se misturando com as questões sociais e culturais da realidade educativa e de intervenção, que envolve esse profissional e se alterna com os projetos legais que envolvem a sua formação e o exercício profissional, permite entender que a relação entre os contextos é tanto de alternância quanto de hibridização no movimento de implantação de uma política. Esse movimento nem sempre é completo, no sentido de que será contemplado em todos os contextos que Ball propõe em sua analítica. A exemplo disso, resgata-se novamente o processo de reforma tencionado pela Resolução nº 03/87 que pouco evolui na promoção da categoria dos Bacharéis em Educação Física no Brasil, haja vista que até o momento da presente reforma os cursos resignados a essa formação eram raridade e o suposto espaço de atuação profissional ocupado maciçamente por Licenciados (generalistas) em Educação Física, o que indica que de fato o contexto de prática sofreu e promoveu pouca intervenção na evolução dessa política.

O ciclo de políticas é o processo pelo qual as políticas são ou podem ser mudadas, pensados no movimento que acontece nos contextos e entre os contextos até a efetivação de uma política. Dessa forma, foi este estudo demarcado pelas mudanças que aconteceram ou não ao longo do processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da ESEF/UFPel, buscando relacionar as produções locais com a constituição das novas identidades profissionais.

Nesse sentido, algumas indagações são relevantes na constatação dos dados apresentados neste trabalho: O que há de novo nas propostas curriculares para os novos profissionais de Educação Física? O que difere entre as novas formações? Como os discursos dos textos legais aparecem ou não nas propostas locais? Qual a relação entre os contextos na produção dos textos locais?

Ao atentar para o desenho que esse processo de reforma curricular vai fazendo na produção dos novos textos curriculares locais, foi possível perceber que a primeira medida na unidade foi a opção de abranger os dois campos de atuação (escolar e não escolar) legalmente aceitáveis dos profissionais em questão, dando a origem a dois novos perfis profissionais a serem formados na instituição, Licenciado e Bacharel. Esse aspecto evidencia ser o primeiro a ser recontextualizado na ESEF/UFPel, que em um momento inicial parece demasiadamente simples, pois opta por oferecer o curso de bacharelado, apontado pelo campo epistemológico como uma possível solução à crise de identidade acirrada com os crescentes e múltiplos campos de atuação profissional, e que ainda atende às exigências legais que subdividem as atribuições do campo profissional e produzem um curso focado na instituição escolar, pensando a Educação Física como matéria de ensino, bem como abordado na LDB de 1996. Entretanto, esse concreto (a criação dos dois novos cursos) é resultado de um processo que perpassa diferentes instâncias e agentes que podem possuir idéias e interesses divergentes dos movimentos observados no contexto de influência e de produção e disseminação das políticas. O contexto local e as relações de poder que ligam as diferentes instâncias são capazes de confrontar o poder contido nos textos legais e nos conhecimentos legitimados cientificamente. Olhar de forma simplista para esse aspecto da reforma é o mesmo que ignorar que o contexto da prática tem suas próprias relações de poder, e que são estabelecidos em meio às circunstâncias locais de cada instância e aos interesses e subjetividades individuais de cada agente envolvido e atuante na condução desse processo.

Buscando refletir sobre esse aspecto recontextualizado na criação dos dois novos cursos, é possível pensar a respeito das alternativas viáveis e suas demandas. Dessa forma, suponhamos que ao invés de optar por duas novas formações, a unidade apenas reformulasse o curso antigo e optasse por oferecer apenas um dos cursos. Em primeira medida, traria impacto nas organizações estruturais do curso, que possivelmente não veria mais propósito nas especificidades da vasta demanda dos projetos de extensão desenvolvidos pelos professores e acadêmicos da unidade (atividade física para Idosos, atividade física para

vitimas de AVC<sup>17</sup>, atividades físicas para asmáticos, atividades físicas para deficientes físicos e mentais, ginástica laboral, treinamento desportivo e outros mais) ao optar apenas pela oferta do curso de Licenciatura. No mesmo sentido, excluiria uma série de conteúdos atrelados às especialidades dos profissionais dos docentes do curso, o que, por sua vez, garante seu espaço de atuação na grade curricular. Bem como, excluiria uma série de laboratórios e pesquisas que não mostrassem relação com a escola, sendo estes a grande maioria na unidade no momento da atual reforma. Na mesma proporção a oferta apenas do curso de Bacharelado excluiria a intervenção nos espaços escolares, que são os espaços desse campo profissional mais consolidado até o momento, em termos de seguridade e reconhecimento legal.

De uma forma ou de outra, a opção por apenas uma das formações após a reforma implicaria em perda de espaços, de conhecimentos e de formas de reconhecimento e atuação da unidade na comunidade e no mundo acadêmico. Não é por acaso que, através das falas dos entrevistados, ficam evidentes que grande parte do processo de discussão interna se desenvolve através das disputas pelos espaços de afirmação, representados pela grade curricular.

Essas suposições evidenciam que a opção pela oferta das duas modalidades de formação podem ter acontecido mais em resposta aos interesses e demandas dos agentes locais mediante as exigências legais do que uma preocupação epistemológica e filosófica relativa aos perfis profissionais.

As disputas pelos espaços na grade curricular acirraram-se na medida em que, como parte do processo de normatização, foi necessário aumentar a carga horária dos estágios curriculares e das práticas como componentes curriculares. Tinha-se, pois, a necessidade de extinguir ou reduzir campos de saberes para introduzir a quantidade mínima de práticas exigidas pelos documentos legais. Pensar que acordos poderiam ser emitidos nessa circunstância seria quase como construir uma progressão aritmética das possibilidades. Um dos possíveis acordos, que tanto parece óbvio quanto esperado frente à demanda da mudança é que fossem excluídos os saberes que menos produzem relações com um ou outro campo de atuação (escolar e não escolar), e dessa forma teríamos um curso de Licenciatura com menos teorias do campo biológico e mais do campo pedagógico, enquanto que no curso de Bacharelado aconteceria o inverso dessa situação. Mas, como nossa progressão aritmética emite muitas possibilidades que dependem de suas variantes, podemos constatar que em

---

<sup>17</sup> AVC Significa: Acidente Vascular Cerebral.

ambas as grades curriculares, houve um decréscimo dos saberes do campo técnico, especialmente os desportos, o que pode ser chamado de uma *desesportivização* do currículo.

Esse movimento de *desportivização*, que parecia pouco evidente, pois é por meio desse conteúdo que tanto a Educação Física escolar como a não escolar desenvolvem grande parte de suas propostas, pode explicar como os cursos mantiveram praticamente todas as disciplinas do currículo anterior, rebuscando algumas nomenclaturas, mas com as ementas iguais ou bastantes semelhantes, acrescentaram mais algumas disciplinas novas e ainda acrescentaram mais 836 horas de práticas de exercício profissional no curso de Licenciatura e mais 734 horas de práticas de exercício profissional no curso de Bacharelado.

Recordando algumas falas dos entrevistados, já apresentadas, um dos entrevistados dizia a esse respeito: -“ ... todos queriam colocar (ou manter) sua disciplina lá na grade, mas precisávamos reduzir, então decidimos por acabar com todos os II”. Eis que isso acaba também por explicar a manutenção do campo Biológico na Licenciatura e seu aumento no curso de Bacharelado.

É claro que ainda que os focos das propostas produzidas na reformulação curricular da ESEF/UFPEL não tenham sido remetidos intensamente aos perfis profissionais, estes acabam sendo, de alguma forma afetados, pelas novas organizações, pelas novas vivências, pelos discursos presentes nos demais contextos e pela própria demanda oriunda dos campos de atuação.

A grande mudança presente nos novos currículos da ESEF/UFPEL diz respeito à reformulação dos estágios, que para além de uma exigência legal, conduz a uma série de processos simbólicos atrelados a sua organização e desenvolvimento. No curso de Licenciatura, deixa de ser *estágio* para passar a ser *estágios curriculares*, no plural, haja vista que foram acrescidos de 343 horas e focados em diferentes faixas etárias subdivididas em três momentos, tornando-se de fato mais abrangente nas práticas de exercício profissional deste campo de atuação. Já o curso de Bacharelado é acrescido de 394 horas subdivididas em quatro momentos, mas com os campos dos estágios indefinidos.

A primeira idéia que foi pensada a esse respeito foi que essa medida tornaria as formações na ESEF muito mais pragmáticas, em função da grande demanda de carga horária para os estágios e a sugestão de currículos mais enxutos, com menos conteúdos, a fim de atender o princípio da flexibilização. Isso não significa que a posição assumida frente às práticas de exercício profissional seja contraditória. Muito pelo contrário, pois reconhece-se

aqui, que os saberes produzidos em atividade são muito mais significativos à formação do futuro profissional, por mobilizar os saberes necessários e contextualizá-los. Por acreditar que ao valorizar essa forma de produzir conhecimento e aprendizagem, haveria a necessidade de desvalorizar os conteúdos que dão base à formação. De fato, na ESEF, isso acaba não acontecendo, pois os currículos, em direção oposta à sugestão de redução das cargas horárias totais dos cursos contidas nos documentos legais, com o propósito de flexibilizar mais a formação dos acadêmicos, ficam com suas cargas horárias totais acrescidas em 600 horas no curso de Licenciatura e 906 horas no curso de Bacharelado. O que indica maiores acréscimos além dos estágios.

Quando traçado um panorama geral desse estudo, percebe-se que de uma forma geral as disciplinas e as estruturas do curso se mantêm em grande parte, com exceção dos estágios, que foram acrescidos em carga horária e focam o campo de atuação profissional. Diante desse paralelo poderia ser dito, grosso modo, que os currículos novos pouco diferem do currículo antigo em conhecimentos abordados e práticas ofertadas pela unidade, mas mudam completamente com relação aos estágios. Fica, dessa forma, subentendido que as novas propostas curriculares têm suas identidades profissionais muito mais atreladas ao campo de atuação do que aos conhecimentos abordados ao longo da formação. De fato, mudar o local de atuação profissional muda tudo, pois muda o ambiente, muda o docente, muda o aprendiz, mudam os objetivos, muda o planejamento e mudam os procedimentos.

Na indagação a respeito da pretensão da identidade profissional que cada novo curso se propõe a formar, foi indicado, por todos os entrevistados, que a Licenciatura vislumbra um perfil profissional mais nítido, no sentido de que terá de ser um profissional voltado para trabalhar na escola e dessa forma acreditam que produziram uma grade curricular totalmente adequada, capaz de qualificar a formação do professor de Educação Física. A fala do entrevistado nº 5 (Professor da Unidade) aborda uma síntese desse parágrafo: ... *na licenciatura a gente tem clareza, inclusive quando eu olho hoje pra nossa formação da licenciatura eu acho que ela tende a um objetivo, de preparar pessoas pra trabalhar na escola. Porque faz uma discussão por dentro de todas as disciplinas, ou da maior parte delas.*

Já em relação à identidade pretendida no curso de Bacharelado, deixa-se de ter clareza dos propósitos da formação para passar-se a ter total obscuridade. Um profissional capaz de atuar fora do campo escolar. Mas que dimensão é está? Que ambiente é esse? Que propósitos são estes? Que aprendiz são estes? E, que procedimentos serão estes? É um mar de dúvidas,

que vem sendo, da mesma forma, debatido desde a resolução de 1987, e reaparece na nova resolução de 2007 da mesma forma. Produziu-se, dessa forma, um curso que não vislumbra o destino de sua formação, como é explicitado na fala do mesmo entrevistado: *Este curso de bacharelado, eu te digo e já falei várias vezes no departamento, eu sinceramente não sei de onde a gente parte e aonde a gente quer chegar. Nós sabíamos que preparamos pessoas pra trabalhar fora da escola, mas... qual é o perfil deste profissional, o quê que a gente quer com este profissional, nós não temos clareza.*

Como uma das conseqüências da falta de clareza acerca da identidade do Bacharel em Educação Física, o mesmo ainda coloca:

*“...tanto que se a gente der uma olhada na grade do curso de bacharelado, o quê que a gente vai perceber? Que eles tem lá, nos dois últimos anos, um rol de disciplinas eletivas, optativas. Qual era a idéia de ter tantas disciplinas optativas? Que eles fizessem nos dois primeiros anos, e no terceiro e quarto ano eles fizessem a opção pra determinados campos de aprofundamento. Então, ah, eu me interessei mais pelo campo do lazer, então eu vou escolher disciplinas optativas mais no campo do lazer, ah, mas eu me interessei mais pelo treinamento então eu vou escolher disciplinas mais...tu entendestes? Qual é o problema? Nós não temos condições de fazer isso, porque pra conseguirmos fazer isso nós temos que oferecer um rol de disciplinas enormes pra que eles pudessem escolher. Como nós não temos professores, professor com carga horária pra oferecer uma quantidade de disciplinas o quê que tem acontecido, as optativas tem virado meio que obrigativas assim, entre aspas. Por quê? Porque eles têm que fazer quatro disciplinas optativas num semestre e a gente oferece quatro ou cinco. Então na realidade elas não são muito optativas, e como é que a gente escolhe as disciplinas? É de acordo com a carga horária de cada professor. Então tem lá a Severina que tá com pouca carga horária nas disciplinas obrigatórias e tem optativas pra oferecer ela oferece. E aí no semestre que vem a Severina cheia de coisas, cheia de carga horária, mas ela não oferece.”(entrevistado nº 5 – professor da unidade)”*

É nesse aspecto que alguns movimentos de resistência e contrapartida para com essa reforma já estão sendo discutidos em congressos e eventos da área, pois além de elaborar um novo perfil para o Bacharel em Educação Física, é preciso dissociá-lo do perfil profissional da licenciatura, caso contrário sua existência não se justifica. A descrição dos perfis profissionais e características da formação dos dois novos profissionais de Educação Física não conseguem ser diferenciadas, com clareza, nem mesmo nos textos legais, exceto por definição do seu campo e atuação. E isso tem gerado certos ressentimentos no corpo docente da ESEF quanto a sua atuação na formação do licenciado e do bacharelado:

*[...] o impacto maior que eu vejo, aquilo que a gente sente aqui, essa necessidade maior de atuar diferentemente na formação de cada um. Acho que alguns não estão conseguindo fazer isso. Isso está sendo meio doloroso pra alguns. Ter que falar do mesmo assunto, o mesmo tema com enfoques diferentes. Ninguém estava acostumado com isso. Chegam aqui e davam uma aula daquele conteúdo ali e era aquilo e pronto. E essa coisa que a gente tá pedindo pro pessoal: pessoal, o pessoal da licenciatura tem que ser tratado assim e do bacharelado tem que dar um enfoque mais assim. Acho que pra alguns está sendo meio...problemático. (Entrevistado nº 1 / Ex-coordenador de curso e Diretor da unidade)*

Outro entrevistado ainda coloca o seguinte a respeito: ... *E isso reflete na formação, hoje os alunos estão no último ano, a primeira turma está no último ano, eles também, pra eles também é meio difícil, meio confuso entender isso... e também acho que isso tem haver com a pouca discussão que fizemos.(entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

. A construção identitária passa pela elaboração de sistemas simbólicos e discursivos que propiciam elementos de identificação dos sujeitos. Ao ressaltar a dimensão discursiva e cultural da produção identitária é possível articular aí a interrogação do currículo como instância produtora de identidade a partir do entendimento de currículo como prática cultural. As discussões que interrogam a elaboração curricular possibilitam pensar no currículo como entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, local em que se encontram e dialogam diferentes culturas. Ao contrário do que muitos pensam, o currículo não é o encerramento nem a determinação das idéias e relações que o entrecruzam, mas a representatividade da mutabilidade, da parcialidade, da criação e do dinamismo. O currículo é uma tecnologia de poder oriunda de determinados projetos em disputa por uma hegemonia na fixação de sentidos, ainda que estes apresentem caráter inconstante e passageiro.

Assim, é possível pensar o currículo como um artefato cultural que está no jogo das relações em diferentes escalas, macro e micro, oriundo das interpretações, das disputas, das negociações e também dos interesses locais e pessoais das instâncias e dos agentes nele envolvidos. Torna-se nesse jogo macro e micro, produto e produtor de relações de poder. Concebe um conjunto de saberes, fazeres e organizações que disseminam discursos, espaços de enunciação de saberes e culturas capazes de legitimar a conduta dos indivíduos, para pensar, produzir e limitar possibilidades de ser, pensar e agir profissionalmente.

Esse conjunto de coisas que compõe o acervo de um currículo e produzido nas tensões e relações de poder que existem entre os contextos, mas principalmente nas relações de forças

produzidas pelos agentes que se envolvem diretamente nesse processo, produzindo acordos tácitos capazes de organizar propostas ancoradas em propósitos individuais. A criação do curso de Bacharelado na unidade parece um bom exemplo disso, pois garante os espaços dos conhecimentos já desenvolvidos e trabalhados pelos agentes da unidade, ainda que estes não estejam *ajudando* a definir a identidade destes profissionais.

A grade curricular define certas coisas, encaminha uma formação e uma perfil. Foi nessa perspectiva que as grades do curso foram explorados em conformidade com as entrevistas no capítulo anterior e mostram as grandes mudanças em relação ao currículo antigo. Manter a similaridade entre as propostas pedagógicas, os conteúdos e as disposições de formação pode evidenciar um movimento de resistência dos agentes que negociam tal proposta, ou mesmo evidenciar o efeito da produção das identidades nesses sujeitos, pois foram culturalmente projetados a essa perspectiva de Educação Física, pensada da mesma forma em todos os espaços. De fato, inúmeras são as possibilidades que podem ser pensadas mediante a essa proposição curricular.

Na verdade, nem mesmo quem defende essa separação consegue distinguir o que muda na ação pedagógica quando a Educação Física é trabalhada dentro ou fora da escola. Assim como na construção das propostas curriculares, as similaridades das grades curriculares podem absorver a compreensão de que as práticas pedagógicas desta forma também o são. Sobre essa perspectiva a fala do entrevistado nº 5 faz uma boa explanação:

*tem esta questão de que, bom a maior parte das ações do campo da Educação Física são ações docentes. Então ela forma o professor pra trabalhar na escola, mas eu também sou professor na academia, também sou professor no clube, eu também vou ser professor no sistema "S". Então poucas são as ações do professor de Educação Física em que ele não assume a função docente. É diferente de outras áreas, por exemplo, quando tu pega biologia, pega química, a licenciatura vai trabalhar na escola, o bacharel vai trabalhar no laboratório com muito menos interação. Vai trabalhar com pesquisa efetivamente, essa era um pouco a idéia do bacharelado. Na educação física se constitui de uma forma bem diferente porque as nossas ações, o campo da pesquisa é muito restrito pra gente. Então quer dizer, tu não tens laboratório de pesquisa em Educação Física, mestrado, doutorado, agora como área de trabalho não tem. ... A maior parte das pesquisas não são com ratos, ou com experimentos e tal, são com pessoas de verdade. (Entrevistado nº 5 – Professor da Unidade)*

A efetivação da Reforma das Licenciaturas pareceu indicar uma aceitação mais efetiva e consensual da existência de pelo menos dois campos de atuação profissional da Educação Física, com demandas e competências específicas e, sobretudo, com identidades distintas.

Entretanto, a identidade é, por sua vez, um dispositivo do exercício do poder, em que é possível produzir o sujeito como docente e/ou profissional, na medida em que se localizam suas ações e o campo de suas ações. A identidade molda a conduta dos indivíduos produzindo e limitando possibilidades de agir e pensar, a partir de um contínuo de valores que definem o modelo e capturam o sujeito<sup>18</sup>.

Dessa forma, as crises identitárias dos docentes serão sempre foco de disputas políticas, a fim de que as práticas de governo que organizam o *raciocínio* pelo qual os profissionais constroem suas capacidades e ações possam ser geridas, como forma de governar a escola.

Nesta perspectiva, a identidade do professor de Educação Física é composta de características atitudinais imprescindíveis na concretização de objetivos educacionais. Mas o desenvolvimento do processo identitário profissional não se completa ao término de uma graduação e, por isso, torna-se necessário no decorrer do curso que seja cultivado o aprender a aprender. Esta característica, quando desenvolvida na graduação, torna o professor de Educação Física comprometido com o campo pedagógico. Neste contexto, o professor consubstanciará requisitos indispensáveis à esfera educacional, advindos de sua formação, permitindo externar sua competência profissional, sem confundí-la com o simples uso correto de particularidades técnicas específicas da Educação física.

Contudo, não é possível tomar essas afirmações como conclusões desse processo de reforma, pois como ensina Foucault, a construção de identidades ou de sujeitos é um ato altamente politizado. As identidades são efeitos daquilo que ele chama de saber/poder, e como mostra o relato a seguir, “[...] *Nós estamos vivendo os currículos agora, alguma coisa, então, eu volto a te dizer, a gente está num processo aqui [...]*”. (*Entrevistado nº 4- Professor da Unidade*).

---

<sup>18</sup> O emprego do termo sujeito de acordo com o significado proposto por Foucault: “sujeito a alguém pelo controle e pela dependência, e preso a sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a ...” (Foucault, 1982:235). Foucault, M. 2000. Sobre a História da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal. p. 243-270

Em virtude do que foi exposto, cabe até perguntar se: As existências de perfis profissionais diferenciados fazem sentido? Em que momento o campo epistemológico convencionou que um único profissional dava conta desse universo? Em que momento o campo epistemológico convencionou um único profissional não dava mais conta desse universo?

Desta forma, deixa-se em aberto a discussão e reflexão sobre esse assunto, parecendo útil não se acrescentar qualquer excerto conclusivo.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

ANDERÁOS, M. **Estudo das propostas de formação profissional desenvolvida pela faculdade de educação física de Santo André.** Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação Física/UNICAMP.

BALL, Stephen. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes.** In: BALL, Stephen . Education Reform; a critical and post-structural approach. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, p.14-27, 1994.

\_\_\_\_\_. **Global policies and vernacular politics in education.** Currículo sem fronteiras. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Acessado em fevereiro de 2009 no sítio [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** In: Modos de Regulação da Escola: decorrências contemporâneas. Cadernos de Pesquisa. V.35 n.126 São Paulo set./dez. 2005

\_\_\_\_\_. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG., 2001.

BAMPI, Lisete. **Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãos.** 23ª Reunião da ANPED. GT 12 – Currículo. Caxambu, MG: 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata S. L., 1998.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFMG, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Superior**. Disponível na Internet: [www.mec.br/sesu/diretriz.htm](http://www.mec.br/sesu/diretriz.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (2 versão), Brasília, mai., 2005.

BRACHT, Valter. **A Constituição das Teorias pedagógicas da Educação Física.** In: Cadernos CEDES. Campinas, SP. Ano XIX, n. 48, Agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico.** In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.* Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

BRUNNER, José Joaquín. **Globalización y el Futuro de la Educación: Tendencias, Desafios, Estratégias.** Paper apresentado no Seminário sobre Perspectivas da Educação na América Latina e Caribe. UNESCO, Santiago do Chile, 23 a 25 de agosto de 2000. Acessado em: [www.ip3.org.br/delphi](http://www.ip3.org.br/delphi) em maio de 2001.

CARRILO, Jorge; Iranzo, Consuelo. **Calificación y Competencias Laborales en la América Latina.** In: **Tratado Latino Americano de Sociología del Trabajo.** Coord. Toledo, Enrique de la Garza. México: El Colégio de México / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Universidad Autónoma Metropolitana / Fondo de Cultura Econômica – 2000. Pág. 195

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Parecer CNE/CP 776/1997, de 3 de dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

CORAZZA, Sandra. **Currículo como modo de subjetivação do infantil**. In: 22º Reunião Anual da ANPED. GT 12 – Currículo. Caxambu, MG. 1999. p.143.

CRISTOFOLETTI, Rogério. **O discurso da transição: mudança, ruptura e permanência**. Itajaí: Ed. Univali, 2000.

DELEUZE, Gilles.. **Postscript on the Societies of Control**. MIT Press, Cambridge, Ma, Vol 59, pp. 3-7, outubro de 1992.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Barcelona. Paidós, 1987.

DIAS, Rosane Evangelista. & LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educação e Sociedade. Campinas Cedes/Unicamp. 85: 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, Luis F. & OLIVEIRA, João F. **Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil**. In: Dourado, Luiz F. & Catani, Afrânio M. (Orgs.), Universidade pública: Políticas e identidade institucional. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999, p. 5-22.

DOURADO, Luis F. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990**. In: DOURADO, Luis. F.; PARO, Vitor H. (Orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DRUCKER, P.F. **Uma era de descontinuidade**. Rio de Janeiro: Zahar,1974.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. Florianópolis, Santa Catarina, 2002. **Documento final**. Disponível em: [www.lite.fae.unicamp.br/anfope/](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/) Acesso em: nov. 2007.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa, Vega. Comunicação e Linguagem, 1993.

FARIA JR, A. G. de. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MARINHO, V. M. de. (org.). **Fundamentos pedagógicos: educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FONSECA, Marcio Alves. **Normalização e direito**. In: CARRERO, Vera Porto; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 218-232.

FOUCAULT, Michel. **A Governamentalidade**. In: \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. p. 277 – 293.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p.231- 249.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995<sub>b</sub>

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lãs palabras y lãs cosas**. SXXI. Buenos Aires. 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas, v.23, n.80, set, p.136-168, 2002.

GALBRAITH, Jonh Kenneth. **A sociedade justa: uma perspectiva humana**. Rio de Janeiro: Campus,1976.

GODSON, Ivor. F. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLES, Fernando Jaime. **A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação** Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 120 - Mayo de 2008. <http://www.efdeportes.com/>

GORE, Jennifer M. **Foucault e a Educação: fascinantes desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O Sujeito da Educação*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 35 – 86, 2002.

LAVILLE, Chistian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**; trad. SETTINERI, Heloisa Monteiro e Francisco. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil**. In: MOREIRA, Antonio Flavio, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* – v. 1. Porto: Porto, p. 93-118, 2002.

\_\_\_\_\_. **A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio**. In: SOUZA, V. C.; ROSA, D. G. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 26, p.109-118, maio / jun/jul ago 2004.

\_\_\_\_\_. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo.** Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Revista *online* Currículo sem Fronteiras. V.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

LUCKESI, Cipriano. C. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANN, Peter H. **Métodos de Investigação Sociológica.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MATOS, Maria do Carmo de & PAIVA, Edí Vasconcellos de. **Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades.** Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: F. Carlos Chagas-Autores Associados, 118: 89-117, mar. 2003.

MENDES, Cláudio Lúcio. **A reforma curricular do curso de educação física da ufmg: relações de poder, atores e seus discursos.** Belo Horizonte, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFMG, 1999

PALAMIDESSE, Mariano. **El orden y detalle de las cosas enseñables: una análisis de los planes, programas y currículos para la escuela primaria.** Tesis de Doctorado. Porto Alegre, Marzo de 2001.

PERRENOUD, Philip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escola e cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POPKEWITZ, Tomaz S. **A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES. Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SACRISTAN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SADI, Renato Sampaio. **Invasão de novas esferas, mercadoria, empregabilidade e valorização educacional: uma revisitação do Mundo do Trabalho no cenário da regulamentação do profissional de educação física no Brasil**. Boletim Educação Física, Campo Grande, ano III, n. 31, nov. 2003.

SCHEIBE, Leda. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas**. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p.47-63.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA, Ilma Pasos Alencastro. **Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social?** In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas

VIEIRA, Jarbas Santos. **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado.** Currículo sem fronteiras, v.2, n.2, pp. 111-136, Jul/Dez 2002.

## **Anexos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
ISTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS  
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**Roteiro**

**1º Conjunto - Dados de Identificação:**

Nome:

Idade:

Titulação:

Unidade onde está lotado:

Cargo que ocupa:

Início da Função:

Tempo de atuação no ensino superior:

Disciplinas que leciona no curso:

**2º Conjunto – Sobre o Processo:**

1. Como vocês tomaram conhecimento da nova legislação para a formação de professores da educação básica?
2. Quando começou o processo de discussão e reformulação do currículo aqui no curso?
3. Como aconteceu o andamento/encaminhamento desse processo?
4. Quem participou desse processo de reformulação curricular aqui no curso?
5. Qual foi o seu envolvimento nesse processo?
6. Quais as instâncias envolveram-se no processo de reformulação curricular? E, como se deu a relação entre as instâncias?
7. O que pensa a respeito dessa nova legislação para a formação docente?

**3º Conjunto – Propostas e Embates emergidos:**

1. No processo de adaptação às novas Diretrizes Curriculares Oficiais que embates e discussões emergiram?
2. Que impacto teve essa legislação aqui no currículo de Licenciatura?
3. Quais os principais desafios nessa reformulação curricular? Por quê?
4. O ordenamento disciplinar gerou embates? Se sim, que tipo de embates?
5. Como foi recebida a exigência das 400 h de “prática como componente curricular” no processo de reconstrução curricular?
6. Quais as principais propostas que nortearam a reformulação curricular aqui no curso?
7. Essas propostas foram impactadas a partir do que as Diretrizes Curriculares sugerem como elementos norteadores dos currículos de trabalho docente?
8. Quais as modificações que foram realizadas no currículo escrito e na prática curricular, desse curso, a partir dessa legislação?

**4º Conjunto – Sobre a Identidade Profissional:**

1. Qual a identidade profissional (perfil) você acreditava estar presente no currículo pré-reforma?
2. Qual a identidade (perfil) docente a reforma propõe na tua opinião?
3. E no currículo atual, qual a identidade (perfil) está sendo buscada?
4. Na tua opinião qual o impacto desse novo documento no trabalho e atividades desenvolvidas pelos professores e alunos do curso?
5. E na identidade do professor que fôramos?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)