UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

MATERIALIZAÇÃO E (RE)INTERPRETAÇÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

MATERIALIZAÇÃO E (RE)INTERPRETAÇÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Alves, Cláudia Aleixo, 1981-

A474m

Materialização e (re)interpretação do debate epistemológico em um currículo de formação em educação física / Cláudia Aleixo Alves. – 2014.

144 f.: il.

Orientador: Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Currículos. 2. Epistemologia. 3. Educação física. I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

MATERIALIZAÇÃO E (RE)INTERPRETAÇÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 04 de abril de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Profª.Dr. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)



AGRADECIMENTOS

O presente estudo é resultado do esforço de várias pessoas que dele participaram direta ou indiretamente e por isso agradeço imensamente:

À minha mãe, Vilma, e minha irmã, Ana Paula, por me dar sustentação quando resolvi jogar tudo para o alto na tentativa de realizar um sonho.

À professora Zenólia pela orientação desse trabalho, pelo diálogo e troca de ideias que sempre estiveram presentes em nossa parceria, pela confiança, incentivo e palavras de encorajamento.

Ao professor Carlos Nazareno pelo imenso carinho, amizade e contribuições acadêmicas.

Aos professores Felipe e Lucíola pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas grandes e importantes contribuições ao estudo e à minha formação.

A Alina pela revisão de texto deste estudo.

Ao professor Francisco Eduardo Caparróz pelo apoio, pelas conversas e desabafos, pelo estágio docente e pela oportunidade de fazer parte do Pibid.

Aos colegas do Pibid pelos momentos de crescimento pessoal e profissional e pelos cafés e tapiocas nas noites de sexta feira.

Ao Colegiado de Curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais pela autorização do estudo

Aos professores participantes do estudo pela colaboração indispensável e pelo tempo cedido para a realização das entrevistas.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago pela imensurável ajuda na realização desse estudo.

Aos amigos que fiz em Vitória, que transformaram esses dois anos em uma experiência maravilhosa e não ouso citar nomes aqui, pois são muitos.

Aos alunos e à equipe de professores e funcionários das escolas Prof^a Marisa Lapido Barbosa e Sant'anna do Paraíba pelos anos que passamos juntos buscando uma educação pública de qualidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo pelos ensinamentos.

Aos professores da Universidade Federal de Viçosa, em especial ao professor Sílvio Ricardo e à professora Andréa Moreno, por despertarem em mim a paixão pela educação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) pelo apoio financeiro, indispensável na realização do estudo.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar de que forma o debate epistemológico da Educação Física, constituído, principalmente, a partir da década de 1980, se materializa em um currículo prescrito de formação de professores, bem como compreender as interpretações e reinterpretações que o currículo faz desse debate ao longo do tempo. O currículo prescrito analisado compreende o Projeto Pedagógico de Licenciatura, Graduação Plena em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. Como procedimento metodológico, foi utilizada a análise documental do projeto pedagógico em questão e de documentos que auxiliaram a sua elaboração, além de entrevistas com alguns dos professores que participaram da organização do currículo na tentativa de também compreender o contexto que envolveu a sua elaboração. Perante as polaridades presentes no debate epistemológico da área, a elaboração de um documento curricular, que envolve a participação de professores com diferentes interpretações desse debate, acaba por gerar tensões e conflitos que, por sua vez, podem se materializar no currículo. Diante do entendimento do currículo como um documento que expressa um campo de lutas e de poder, resta-nos, então, a dúvida de um currículo de formação de professores em Educação Física que expresse uma única identidade epistemológica, já que as polaridades e divergências da área, não só epistemológicas, mas também políticas se fazem presentes no momento de elaboração desse documento.

Palavras-chave: Currículo. Epistemologia. Educação Física.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the epistemological debate of Physical Education, composed mainly from the 1980s, is embodied in a formal curriculum of training of teachers, as well as understanding the interpretations and reinterpretations that the curriculum makes of this debate over time. The prescribed curriculum comprises the examined undergraduate pedagogical project, full degree in Physical Education of the Federal University of Minas Gerais. As a methodological procedure, the documentary analysis of the pedagogical project in question and documents that helped its preparation was utilized, as well as interviews with some of the teachers who participated in the organization of the curriculum in an attempt to grasp the context that also involved its preparation. Given the polarities present in the epistemological debate of the area, the elaboration of a curriculum document, which involves the participation of teachers with different interpretations of this debate, ultimately generates tensions and conflicts that, in turn, may materialize in the curriculum. Given the understanding of the curriculum as a document that expresses a field of struggles and power, we are left with the question of a curriculum of training of teachers. This research aims to investigate how the epistemological debate of Physical in Physical Education that expresses a single epistemological identity, since the polarities and divergences of the area, not only epistemological, but also politics make themselves present at the time of preparing this document.

Keywords: Curriculum. Epistemology. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- EMENTAS DAS DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAN	A ASPECTOS
REFERENTES À CULTURA.	78
QUADRO 2- PROGRAMA DE DISCIPLINAS DE PERFIL TÉCNICO-EPOI	RTIVO89
QUADRO 3- DISCIPLINAS DE PRÁTICAS ESPORTIVAS QUE ESTA	ABELECEM A
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	92
QUADRO 4- COMPARAÇÃO ENTRE AS EMENTAS DAS DISCIPLINA	S ENSINO DE
BASQUETEBOL E ENSINO DE DANÇAS CONTEMPORÂNEAS	93
QUADRO 5- DISCIPLINAS QUE ESTABELECEM RELAÇÃO COM O CO	TIDIANO96
QUADRO 6- EMENTA E PROGRAMA DA DISCIPLINA SEMINÁRIO I	DE PESQUISA
П	102

LISTA DE SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

AD Abordagem Desenvolvimentista.

CBCE Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

CEFD Centro de Educação Física e Desportos.

CELAFISCS Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de

São Caetano do Sul.

CES Câmara de Educação Superior.

CNE Conselho Nacional de Educação.

CONBRACE Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

CONICE Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

CONFEF Conselho Federal de Educação Física.

CP Conselho Pleno.

CREF Conselho Regional de Educação Física.

DEF Divisão de Educação Física.

EEFFTO Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia

Ocupacional.

EF Educação Física

ENEFD Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

ESEF Escola Superior de Educação Física.

ESEFEGO Escola Superior de Educação Física de Goiás.

FAE Faculdade de Educação.

FAMINAS Faculdade de Minas Gerais.

GT Grupo de Trabalho.

GTT Grupo de Trabalho Temático.

ICB Instituto de Ciências Biológicas.

IES Instituição de Ensino Superior.

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC Ministério da Educação e Cultura.

MES Ministério da Educação e da Saúde.

MREF Movimento Renovador da Educação Física.

PPI Projeto Pedagógico Institucional.

PPL Projeto Pedagógico da Licenciatura.

RBCE Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

RC Rio Claro.

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UEPA Universidade do Estado do Pará.

UFES Universidade Federal do Espírito Santo.

UFF Universidade Federal Fluminense.

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais.

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSM Universidade Federal de Santa Maria.

UFV Universidade Federal de Viçosa.

UNESP Universidade Estadual Paulista.

UNIFAP Universidade Federal do Amapá.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO14
1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS20
1.1 A SELEÇÃO DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO20
1.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO
DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA21
1.3 OS PROCEDIMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS-CHAVE NO
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA23
1.4 A SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS
1.5 AS ENTREVISTAS
1.6 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO MOBILIZADA
2 PANORAMA DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA30
2.1 HOJE A PRESENÇA DOS GIROS EPISTEMOLÓGICOS X REAÇÃO AO PÓS-
MODERNISMO32
2.2 ONTEM: A CIENTIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE DIVIDIU O DEBATE
EM VERTENTE CIENTÍFICA X VERTENTE PEDAGÓGICA38
2.3 ANTES DE ONTEM: A POLARIZAÇÃO ENTRE DISCURSOS DITOS SOCIAL X
BIOLÓGICO, PROGRESSISTA X REACIONÁRIO, ESQUERDA X DIREITA48
3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DO CURRÍCULO57
3.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO57
3.2 O UNIVERSO DE TRABALHOS SOBRE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
3.3 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS
CURRICULARES70
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DO
CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG75
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL
4.1.1 A tentativa de conceber a Educação Física por uma perspectiva cultural76
4.1.2 A tentativa de romper com o colonialismo das ciências biológicas85
4.1.3 A tentativa de superar um modelo esportivo nos moldes da racionalidade científica88
4.1.4 A tentativa de aproximar teoria e prática94

4.1.5 A tentativa de articular diferentes campos de pesquisa	98
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	102
4.2.1 Princípios epistemológicos dos entrevistados	103
4.2.2 Conflitos durante a elaboração do PPL	107
4.2.3Avaliação do currículo	111
4.2.4 Posição diante da atual diretriz curricular	113
4.3 A MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NOS D	ISCURSOS
PRESENTES NO PPL	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
6 REFERÊNCIAS	125
ANEXO A– DISCIPLINAS EXCLUÍDAS DA GRADE CURRICULAR	137
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA	, VERSÃO
2008/1	138

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física tem sido tema frequente nos debates dos congressos da área, bem como das instituições de ensino superior. Esses debates são impulsionados, sobretudo, pelas reformas curriculares instauradas nos últimos anos, a partir da aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

Quando se trata de estudos de formação docente, os currículos passam a ser considerados importantes fontes de análise. No âmbito da Educação Física, as pesquisas sobre os currículos de formação profissional têm apontado algumas deficiências na formação de professores para atuar na educação básica.

Em um trabalho realizado por Mendes (2005), 20 artigos presentes em revistas e periódicos brasileiros que tratavam do tema *Currículo do Curso de Educação Física*, no período de 1987 a 1996, foram analisados e revelaram problemas nos currículos de formação. Entre eles, destacam-se a ênfase atribuída à formação do bacharelado frente à formação em licenciatura² e a não diferenciação entre esses dois cursos. Além disso, 11 artigos reportam-se a necessidade de uma reformulação curricular que diferenciasse uma formação da outra³ e/ou que organizasse um currículo compreendendo todos os segmentos de formação do profissional de Educação Física.

Paiva et al. (2006) também mencionam os problemas ligados à formação nos currículos dos cursos de Educação Física, como: ausência de uma identidade profissional específica, ausência de nitidez de seu objeto de estudo, valorização das disciplinas de fundamentação biológica em detrimento das ciências humanas e destaque na formação técnico-esportiva.

¹Após a reforma curricular de 2004, a Resolução CNE/CP nº 07/2004 estabelece que o curso de licenciatura plena em Educação Física reafirme a necessidade da qualificação para a docência e do cumprimento dos atuais dispositivos legais do CNE para a Educação Básica (BRASIL, 2004). Com isso algumas instituições de ensino superior passam a formar comissões para (re)elaborar seus currículos de licenciatura.

²Atualmente essa diferenciação é diferente. Naquela época, os cursos ainda atendiam à Resolução nº 03/87 e o curso de Bacharelado visava a uma formação especialista. No País, poucas instituições aderiram à oferta, pois a legislação dava a opção: licenciatura plena e/ou bacharelado.

³Essa necessidade foi atendida mais por demanda da formação de professores em geral do que por demanda da Educação Física. Atualmente, a situação é exatamente essa separação.

A ausência de uma identidade profissional específica entre a licenciatura e o bacharelado,⁴ apontada por Paiva et al. (2006), e também pelo estudo de Mendes (2005), acabou por promover a indistinção entre a figura do professor de Educação Física escolar e a do treinador, ou técnico esportivo. Em meio a essa confusão de identidades profissionais, os currículos acabaram por valorizar disciplinas de cunho biológico decorrendo daí um debate construído ao longo da história, permeado por conflitos que vêm sendo travados em torno da constituição da Educação Física como campo⁵ de conhecimento.

Segundo Souza et al. (2004), desde o Decreto-lei nº 1.212, em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Enefd), vêm sendo estabelecidas as diretrizes para a formação profissional. Em meio a essas mudanças, a Educação Física busca encontrar sua identidade acadêmico-científica, já que, segundo Reis (2002), essa era condição essencial para que o curso estivesse na universidade e, consequentemente, para que pudesse existir como profissão e se responsabilizasse por um campo específico de atuação.

Frente à busca de reconhecimento acadêmico, a produção de conhecimento da Educação Física, segundo Bracht (1999), esteve ancorada nos conhecimentos produzidos pelas ciências médicas e biológicas. O vínculo com essas ciências poderia ser a chance de a Educação Física ter reconhecida a sua legitimidade no meio acadêmico. Era de se esperar, então, que os currículos dos cursos estivessem repletos de disciplinas físico-biológicas e esportivas.

A partir da década de 80, mais marcadamente, intelectuais da área passam a fazer críticas a esse modelo de Educação Física que vinha sendo desenvolvido, reivindicando um projeto de construção do conhecimento que estivesse consubstanciado com uma visão crítica da educação (DARIDO, 2008). Nesse contexto, a produção do conhecimento volta-se para as Ciências Sociais, como a Filosofia, a Sociologia, entre outras, incentivando a inclusão de conhecimentos disciplinares relacionados com essas áreas.

Nesse momento histórico, surgem novas questões para a área: O que é Educação Física? Qual conhecimento ela produz? Qual é o perfil profissional que ela pretende formar? Qual é o seu

⁴ Esse debate é substancialmente diferente daquele que é desenvolvido atualmente.

⁵Segundo Bourdieu (2001), o campo consiste em um espaço no qual ocorrem relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais com uma dinâmica que obedece a leis próprias, incentivadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior e cujo interesse é invariavelmente ser bem-sucedido nas relações estabelecidas.

espaço de trabalho? Essas perguntas refletem o quão complexa tem sido a constituição da Educação Física como área de conhecimento e de intervenção profissional.

Esses questionamentos, segundo Lima (2000), instalaram uma crise na área. As diferentes possibilidades de respostas para essas perguntas deram vida a um debate fortemente marcado por uma divisão entre grupos que defendiam diferentes concepções de Educação Física. Entre elas, uma vertente que pretendia construir uma ciência para a Educação Física e, outra, que a entendia como uma prática de intervenção pedagógica. Esse movimento resultou em um debate permeado de divergências em torno do entendimento do que era a Educação Física e de qual conhecimento ela tratava.

Segundo Veloso (2007, p. 2), "[...] Diante de vários modos de conceber o mundo, a ciência triunfou, no sentido de adquirir legitimidade a ponto de determinar as regras do jogo do saber". Dessa forma, a Educação Física, como área que produz/articula conhecimento, se relaciona à epistemologia. Esta, por sua vez, se ocupa do estudo dos princípios, hipóteses e conclusões científicas que caminham lado a lado da história do pensamento científico, com o intuito de abordar as relações entre conduta científica e o meio sociopolítico (DUROZI, 1996).

A epistemologia da Educação Física passa a ocupar o lugar das discussões de intelectuais quando alguns deles começam a reivindicar um estatuto científico para a área. Ao ganhar espaço no meio científico, a Educação Física passaria a garantir seu lugar no meio acadêmico. Mas, diante da reivindicação de estatuto epistemológico e reconhecimento acadêmico, intelectuais da área, sob influência de diferentes concepções em torno do que é a Educação Física e para que ela serve, vão se dividir em grupos que muitas vezes vão se colocar em posição antagônica, tornando o debate epistemológico da área polarizado. Compreender a forma como esse debate polarizado influencia o currículo de formação profissional pode apontar caminhos para se pensar melhor a formação de professores.

É claro que não estamos querendo com isso afirmar que a relação entre a formação dos professores de Educação Física e a prática realizada nas escolas é uma relação direta, já que a atuação desse profissional no seu campo de trabalho é resultado não só da sua formação, mas também das relações e experiências adquiridas ao longo da sua vida, o que pode ser evidenciado nos estudos de Figueiredo (2004) sobre constituição das identidades docentes.

Para tanto, sem desconsiderar o currículo vivido, aquele que acontece no dia a dia, os currículos prescritos das instituições de ensino superior voltados para a formação em Educação Física, de uma maneira geral, carregam uma concepção de ciência, de filosofia, de política, própria de um determinado contexto sócio-histórico no qual ele foi elaborado. Salvo alguns casos, 6 os currículos prescritos são elaborados por professores que, de alguma forma, foram influenciados pelo debate epistemológico da área.

Ora, se o debate epistemológico é divergente, o que esperar de um currículo que é elaborado e vivido por diferentes professores, de diferentes formações, diferentes áreas de estudo e diferentes experiências com a Educação Física? Seria possível compreender o currículo alheio ao contexto do debate epistemológico da área?

A princípio, pensamos que não. Mas, como esse debate vem sendo materializado, interpretado e reinterpretado nos currículos? A fim de responder essa pergunta, foi necessário realizar uma imersão nas produções dos representantes brasileiros desse debate, como Valter Bracht, Mauro Betti, Paulo Fensterseifer, Celi Taffarel, Sílvio Gamboa, Hugo Lovisolo, Manuel Sérgio, Go Tani, entre outros. Para tal, periódicos da área, livros e anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) serviram de base de consulta.

Além do contexto que envolve o debate epistemológico, existe ainda um contexto de reformas curriculares presente no cenário nacional. Na Educação Física, o tema das reformas curriculares tem sido motivo de muitos debates desde que o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a adotar diretrizes diferenciadas para as modalidades de formação para a licenciatura e para o bacharelado. A formação que vinha acontecendo na Educação Física antes da reforma possibilitava a modalidade de licenciatura plena, habilitando o profissional para diferentes áreas de atuação para além da escola, como clubes, academias, escolinhas de esportes e outros.

Desde que as diretrizes instituíram uma formação diferente para o licenciado e para o bacharel, os currículos dos cursos tiveram que ser reformulados. Considerando que as reformas curriculares também mantêm relação com a elaboração e execução de um currículo, não seria possível desconsiderá-las neste estudo, pois assim como afirma Pacheco (2005, p.

⁶Em algumas instituições, a elaboração curricular é realizada por uma comissão composta por consultores externos, que não são docentes do curso.

73) "[...] o currículo não é uma coisa que se possa sujeitar-se a práticas mecanicistas e possa ser explicado fora das relações sociais entre professores/alunos e decisores das políticas curriculares".

Por isso, além dos eixos currículo e debate epistemológico da Educação Física, as diretrizes curriculares para os cursos de formação também são alvos de nossa investigação. Ressaltamos que a concepção de currículo que orienta este estudo não poderia ser entendida como se este fosse um elemento estático, passivo, mas como um documento que não se elabora no vazio, tampouco se organiza arbitrariamente (PACHECO, 2005).

Reafirmando que os currículos das instituições de ensino superior são construídos por pessoas, cada uma delas com a sua concepção de mundo, ele também é lugar de conflito e de divergências, principalmente dentro de uma área como a Educação Física, que, em sua trajetória histórica, configurou-se academicamente em meio a um processo marcado por lutas, tanto no plano científico quanto no político.

Essas lutas estabelecidas na área influenciam a elaboração dos currículos, já que este, segundo Silva (2011), é um documento de identidade e o saber veiculado por ele não está isento de poder. Além disso, o currículo como discurso possibilita, segundo Paraskeva (2008), uma pluralidade de leituras, permitindo em nosso entendimento, a interpretação e a reação às supostas imposições que lhes são feitas.

Nesses contextos epistemológico e curricular, assentamos nosso objetivo: investigar a materialização do debate epistemológico da Educação Física em um currículo prescrito de licenciatura. E, em contrapartida, analisar como esse currículo interpreta e reinterpreta o debate da área, ou seja, a interação entre o currículo e o debate epistemológico, numa via de mão dupla.

O estudo justifica-se, dessa forma, como necessidade de compreender o processo de formação de professores, por meio da análise do currículo, entendendo o processo pelo qual as teorias influenciam a construção do documento. Compreender a relação entre o currículo e o debate epistemológico pode ser um dos caminhos para a compreensão da relação entre a formação e a prática docente em Educação Física, tema esse que requer atenção diante dos graves problemas já apontados na formação inicial.

O currículo prescrito de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como os documentos relacionados com a elaboração desse currículo, são as bases de análise desse estudo. Além dos documentos, os professores participantes da elaboração da proposta curricular do curso também compõem essa investigação, na condição de colaboradores.

O presente trabalho é estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos desde o início do estudo, evidenciando as idas e vindas do processo investigativo, a aproximação com as temáticas contempladas no estudo, os sujeitos participantes da pesquisa e o referencial teórico-metodológico que nos auxilia na análise dos dados.

No segundo capítulo, exibimos um panorama do debate epistemológico da Educação Física evidenciando as polarizações presentes nesse debate.

No terceiro capítulo, realizamos uma breve imersão no campo do currículo, por meio da apresentação das diferentes concepções que ele possui. Em seguida, desenvolvemos um levantamento da produção sobre os currículos de Educação Física, bem como das relações que estes mantêm com as diretrizes curriculares.

No quarto capítulo, apresentamos a análise de como o debate epistemológico da Educação Física se materializa no currículo investigado e como esse currículo interpreta e reinterpreta esse debate, por meio de análise documental e das entrevistas aos professores que participaram como colaboradores do currículo.

Por fim, explanamos as considerações finais, no sentido de pôr em evidência os resultados alcançados e as possíveis lacunas do estudo

1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado aos caminhos metodológicos percorridos neste estudo. Evidenciamos os processos detalhados que envolveram: a) a seleção do lugar da investigação; b) a Escola de Educação Física da UFMG e o processo de elaboração do currículo de licenciatura; c) os procedimentos de aproximação com os sujeitos-chave no processo de elaboração e organização desse currículo; c) a seleção dos documentos; d) as entrevistas; e) a concepção de currículo mobilizada no estudo.

1.1 A SELEÇÃO DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO

Nossa primeira missão metodológica foi selecionar um currículo de um curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade. Inicialmente, pensamos na própria Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o que foi de pronto descartado, devido à participação direta da orientadora deste estudo no processo de elaboração da proposta pedagógica do currículo do curso de Educação Física, formação de professores para a educação básica desta instituição.

Passamos a elaborar critérios que ajudassem a chegar a outra instituição próxima aos estágios curricular e de formação que o curso de Educação Física da Ufes se encontra, ou seja, com a reforma curricular finalizada ou em processo de finalização. Os critérios estabelecidos foram: a) instituição pública; b) curso de Educação Física reconhecido como referência na formação em educação física no âmbito nacional; c) instituição que tivesse professores conhecidos por nós, a fim de facilitar a comunicação com o colegiado de curso e com os demais professores; e d) aspecto operacional, como localização e condições de permanência na cidade onde a universidade está localizada.

Duas universidades foram pré-selecionadas, pois contemplavam os quatro critérios: a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Devido a uma melhor condição de permanência na cidade de Belo Horizonte, a Universidade Federal de Minas Gerais foi escolhida.

1.2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA

A Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, com seus 60 anos de existência, está situada na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, mais precisamente no bairro Pampulha, classificado como um bairro de classe média - alta e que abriga alguns cartões postais da cidade: Lagoa da Pampulha, Estádio Governador Magalhães Pinto, popularmente conhecido como Mineirão, bem como o conjunto arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer.

Segundo Campos (2007), essa instituição foi fundada em 15-11-1953, pela fusão da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais com a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas. Mais tarde, em 21 de novembro de 1969, a Escola de Educação Física de Minas Gerais foi agregada à Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Decreto-Lei nº 997.

A inserção definitiva deu-se com a instalação da Congregação da Escola de Educação Física em 1973. A partir de 1990, além da modalidade Licenciatura, o curso começou a oferecer o Bacharelado.

Atualmente, a escola abriga outros dois cursos, o de Fisioterapia e o de Terapia Ocupacional, formando, assim, a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO).

O curso de Educação Física tem duração de quatro anos nas duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Há também o curso de Bacharelado no período noturno. A escola oferece ainda cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*.

São oferecidas anualmente 110 vagas para as duas modalidades. Metade dessas vagas são ofertadas semestralmente. A entrada no vestibular do curso de licenciatura se faz de forma independente da entrada do curso de bacharelado. A possibilidade de continuidade de curso em outra modalidade (licenciatura e bacharelado) ainda está sendo estudada pelos colegiados de curso.

A elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura (PPL), graduação plena em Educação Física, ano 2005, dessa escola foi realizada por uma comissão composta pelos dois coordenadores do colegiado (gestão 2004-2006), seis professores da própria escola, sendo três vinculados ao Departamento de Esportes e três vinculados ao Departamento de Educação Física, além de dois professores representantes da Faculdade de Educação (FAE), dois professores representantes do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e dois, do corpo discente. Os professores da FAE e do ICB foram chamados a participar da elaboração do PPL, pois algumas disciplinas do curso são realizadas nesses setores.

Segundo o PPL, essa iniciativa de criar um novo currículo para o curso foi resultado de um esforço empreendido, desde o ano 2000, pelos professores que estiveram à frente da gestão do colegiado.

O documento foi aprovado em 22 de maio de 2006, pela Egrégia Congregação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, e vem sendo implementado até o presente momento, embora ele ainda esteja em fase de ajustes, pois alguns aspectos, como possibilidade de continuidade de estudos de um curso para outro (licenciatura para bacharelado e vice-versa) e a entrada de uma disciplina ligada às ciências humanas nas provas específicas do vestibular ainda são motivos de discussão no colegiado.

A matriz curricular que vinha vigorando até a reforma obedecia à Resolução MEC/CFE 03/87 implementada em 1990, reelaborada em conformidade com as Resoluções nº 1 e 2 de 2002 e a Resolução nº 7 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além das diretrizes curriculares e outros documentos, o PPL também foi elaborado a partir de um parecer emitido por uma Comissão de Avaliação do MEC, no ano de 2000, que apontou críticas como: indefinição de um perfil profissional, falta de clareza em relação aos objetivos do curso, diversidade de compreensão sobre a Educação Física, a falta de discussão sobre essa diversidade, ênfase em disciplinas de cunho biológico e esportivo, desarticulação entre teoria e prática e entendimento tradicional de currículo como um rol de disciplinas.

1.3 OS PROCEDIMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS-CHAVE NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA

Após a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, demos início ao processo de aproximação junto ao Colegiado do curso para desenvolvimento do estudo.

Em 25 de fevereiro de 2013, houve o primeiro contato, pessoalmente, com a coordenadora do Colegiado de graduação presente naquele momento. Nesse dia, foi solicitada a permissão para a realização do estudo por meio da autorização de acesso aos documentos referentes à elaboração da proposta curricular versão atual, bem como de entrevista aos professores que participaram da elaboração dessa proposta.

A coordenadora solicitou que fosse enviada uma carta de solicitação de autorização, contendo, de forma resumida, o projeto de pesquisa. A carta foi enviada no dia 6 de março e, no dia 13 do mesmo mês, a autorização foi concedida.

O próximo passo foi cadastrar a pesquisa no Comitê de Ética⁸ da Universidade Federal do Espírito Santo a fim de que pudéssemos iniciar o processo de coleta de dados. O estudo, de acordo com normas éticas, garante o anonimato dos entrevistados a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ou qualquer tipo de prejuízo moral e ético.

1.4 A SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS

Para a requisição ao Colegiado dos documentos que iríamos analisar, recorremos inicialmente ao PPL, graduação plena em Educação Física, versão 2005, aprovado em 2006, a fim de encontrar elementos que orientassem a seleção de documentos.

_

⁷Nesse momento, a coordenadora do Colegiado era uma professora da EEFFTO e, logo depois, no momento da aquisição dos documentos do colegiado, esse órgão estava passando por um processo de eleição para nova coordenação. Desse modo, o nosso contato com a instituição passou a ser mediante relação com o coordenador *Pro tempore* (coordenador temporário).

⁸Número de registro: 10911313100005542.

No texto desse documento, estava expresso que ele havia sido elaborado conforme orientação dos seguintes documentos:

- 1. Do Conselho Nacional de Educação:
- a) Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 08-05-2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18-02-2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19-02-2002);
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES nº 0138/2002, de 03-04-2002; Parecer CNE/CES nº 0058/2004, de 18-02-2004; Resolução CNE/CES, nº 7, de 31-03-2004).
- 2. Da Universidade Federal de Minas Gerais/Pró-Reitoria de Graduação:
- a) Diretrizes Curriculares para a Formação de Licenciados da UFMG;
- b) Proposta de Flexibilização Curricular da UFMG;
- c) Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (versão junho/2005).
- 3. Da Escola de Educação Física da UFMG:
- a) Documento produzido pela Comissão de Especialistas de Avaliação Externa, indicada pelo Ministério da Educação;
- b) Sugestões apresentadas pelos representantes do Departamento de Educação Física, do Departamento de Esportes e do Diretório Acadêmico;
- c) Sugestões apresentadas por representantes do Instituto de Ciências Biológicas e da Faculdade de Educação, unidades da UFMG que compartilham este Projeto.

Para ter acesso a esses documentos, recorremos ao Colegiado de Curso da Escola de Educação Física. Segundo informações do secretário do Colegiado, os documentos solicitados não estavam disponíveis para consulta devido ao fato de que ele, tendo assumido aquele cargo recentemente, não saberia onde e como encontrá-los nos arquivos da secretaria. Mais tarde, um professor que participou da Comissão de Elaboração da Proposta Curricular informou que os documentos faziam parte de seu arquivo pessoal. A nosso pedido, esse professor

disponibilizou os documentos que puderam, assim, ser digitalizados mediante autorização do órgão do Colegiado.

Além dos documentos citados, faziam parte do arquivo pessoal do professor: atas de reunião do Colegiado, cartas endereçadas ao Colegiado, a Grade Curricular versão 2002 e 2008 e as ementas das disciplinas do currículo anterior.

Os documentos passaram por uma leitura inicial a fim de que pudessem ser identificados elementos que respondessem as seguintes questões:

- a) Em qual contexto a proposta curricular foi elaborada?
- b) Qual ou quais as concepções de Educação Física dos professores orientaram a elaboração da proposta curricular?
- c) Quais disciplinas contemplam a discussão epistemológica da área?
- d) Como o currículo foi estruturado?
- e) Como os conhecimentos da área se articulam entre si?

Para responder a essas perguntas selecionamos os seguintes documentos (figura 1): o PPL, versão 2005, aprovado no ano de 2006 (proposta conceitual, grade curricular e ementas das disciplinas); o PPL, versão 2005, em construção (proposta conceitual, grade curricular, ementas, programas e referências bibliográficas das disciplinas); os documentos retirados do *site* da instituição (matriz curricular e ementas, versão 2008, dos cursos de licenciatura e bacharelado); tabela de disciplinas excluídas do currículo anterior, Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e para a Graduação em Educação Física; e o documento de avaliação curricular do MEC.

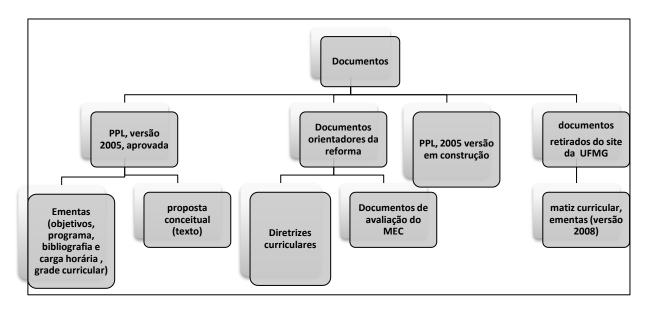


Figura 1- Seleção dos documentos para análise.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5 AS ENTREVISTAS

Para compreender melhor o contexto no qual o PPL foi elaborado e as concepções epistemológicas presentes no documento curricular elaborado, foram realizadas entrevistas com os professores dos dois departamentos da Escola de Educação Física. Inicialmente, a intenção era entrevistar todos os seis professores que integravam a Comissão Elaboradora do Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura (três professores do Departamento de Esportes e três professores do Departamento de Educação Física).

O primeiro contato com os possíveis entrevistados foi feito mediante correspondência eletrônica. Nos conteúdos dos *e-mails* enviados aos professores, constavam o nosso interesse pela entrevista, uma breve descrição do estudo, a importância da participação deles, o pedido para a realização da entrevista, bem como o período disponível para a realização das entrevistas.

O tempo dedicado à etapa de realização das entrevistas compreendeu duas semanas, porém, nos *e-mails* enviados aos professores, foi esclarecida a possibilidade de agendar outras datas e horários a critério deles.

Em um caso específico, uma professora, após ter confirmado a data e o local da entrevista por *e-mail*, não compareceu ao encontro, pois, segundo funcionários da instituição , a mesma se encontrava em uma banca de mestrado. Novamente, foi retomado o contato via *e-mail*, porém não obtivemos retorno. Após procurar essa professora pessoalmente em seu local de trabalho, não foi possível encontrá-la. Outro professor, também integrante da Comissão de Elaboração da Proposta Curricular, não retornou aos *e-mails* que enviamos e, portanto, também não foi possível entrevistá-lo.

Diante dessa situação, conseguimos entrevistar quatro professores, dois professores de cada departamento, oferecendo as mesmas condições de participação na pesquisa para cada um deles. Foi informado aos entrevistados que, durante a entrevista, eles poderiam iniciar suas falas da maneira que eles achassem melhor. Não foi estipulado tempo para a realização da entrevista, portanto, cada entrevistado dedicou o tempo que achou necessário para responder às perguntas.

A entrevista foi realizada na sala de cada professor, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mediante gravação de voz com uso de gravador digital e de aparelho de telefone celular. A entrevista era composta inicialmente de duas perguntas abertas: a) Qual concepção de Educação Física orientou a sua participação na elaboração da proposta curricular do curso de licenciatura em Educação Física? b) Qual concepção de Educação Física, em sua opinião, não deveria orientar a elaboração dessa proposta?. Foi esclarecido aos entrevistados que eles poderiam iniciar a entrevista da forma que considerassem melhor e que, a partir dessas questões, outras seriam realizadas mediante dúvidas que surgissem em relação à fala dos entrevistados.

Após essas duas perguntas, as demais que surgiram foram realizadas em forma de diálogo, no decorrer da entrevista, e estavam relacionadas com os seguintes temas: a) pontos positivos e negativos do currículo atual; b) contexto no qual o currículo foi elaborado e c) opinião em relação à legislação que impede a formação do profissional generalista.

⁹Essa pergunta teve como intenção verificar se havia algum tipo de divergência em relação às concepções de Educação Física defendida entre os professores.

As entrevistas foram transcritas e enviadas aos entrevistados no dia 22 de agosto, como forma de garantir que cada um deles pudesse ter acesso às suas falas, bem como contestá-las e reescrevê-las a seu modo, o que acabou não sendo necessário, pois eles mesmos aprovaram a transcrição das entrevistas.

1.6 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO MOBILIZADA

O referencial teórico que orienta o nosso trabalho se baseia nos estudos de Paraskeva (2008) e Pacheco e Paraskeva (1999) pelo qual o currículo "[...] é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão em diferentes níveis e contextos", sendo, portanto, uma construção social (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p. 8).

Portanto, a nossa compreensão de currículo não o entende como mero documento passível de determinações, pois este, ao incorporar teorias, valores, crenças, concepções de educação, de ciência, de ser humano e de sociedade, não o faz passivamente, já que o currículo é elaborado por pessoas, dentro de um determinado contexto, permitindo uma pluralidade de leituras (PARASKEVA, 2008). Dessa forma, ao ler esse documento, podemos interpretá-lo, logo, diferentes interpretações são possíveis.

O referencial teórico de currículo adotado neste estudo também entende que este documento é elaborado em um processo permeado por relações de poder, no sentido de ser uma construção social para ter efeito sobre as pessoas (PARASKEVA, 2008), pois, segundo Silva (2011), o currículo é sempre resultado de uma seleção na qual alguns conhecimentos são eleitos em detrimentos de outros.

Sendo assim, nos currículos manifestam-se discursos que representam visões políticas, epistemológicas e ideológicas. Mas, além dos discursos, atentamos aos silêncios, ao não dito, pois, como aponta Orlandi (1993, p. 11), "[...] Há silêncio nas palavras" e "[...] Há um sentido no silêncio" (ORLANDI, 1993, p. 12). Os silêncios também podem nos dizer muito, principalmente quando se trata de um elemento como o currículo, no qual a seleção de

determinados conhecimentos implica descarte de outros e, portanto, o descarte de visões de mundo que não são compartilhadas por aqueles que elaboraram esse documento.

Ressaltamos, contudo, que não temos a pretensão, neste estudo, de encontrar uma verdade que estaria escondida no texto dos documentos ou nas falas dos entrevistados, pois assumimos a condição de intérprete, que analisa os dados com base em referenciais teóricos, pontos de vista e concepção de ciência, resultante de nossa história, de nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Por isso, de antemão, avisamos ao leitor que não pretendemos, neste estudo, tomar partido por uma ou mais concepções de Educação Física em detrimento de outra(s), mesmo que em nossa opinião, algumas delas apresentem alguns equívocos teóricos diante das discussões que vem sendo desenvolvidas na área. ¹⁰

Antes que o leitor pense que essa posição é uma forma de "ficar em cima do muro", avisamos que não é esse o caso. Esta é apenas uma maneira de uma mestranda, nesse momento, primeiro tentar entender as divergências presentes em seu próprio modo de conceber a Educação Física, construído ao longo de experiências como, o curso de graduação, os anos de docência em escolas públicas e o curso de pós-graduação, para enfim, tentar se posicionar criticamente, de forma acadêmica, sobre as concepções de Educação Física que melhor representem seus ideais e convicções.

-

¹⁰Embora não tenhamos a pretensão de assumir uma posição rígida em torno de uma concepção epistemológica e política de Educação Física nesse estudo, não podemos deixar de apontar que, em alguns momentos, a nossa fala pode nos trair, revelando aproximações com determinadas concepções.

2 PANORAMA DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo é dedicado à apresentação da síntese do debate epistemológico que vem sendo constituído na Educação Física ao longo de sua história.

A discussão epistemológica no campo da Educação Física, segundo Almeida e Vaz (2010), é bastante recente, ¹¹ o que não significa ser tarefa simples sistematizar um texto que expresse bem e de maneira coerente as ideias desse campo. Trata-se de um debate amplo e divergente que passou e vem passando por várias transformações ao longo do tempo, conforme se pode notar, por exemplo, na produção veiculada no Grupo de Trabalho Temático de Epistemologia¹² do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. ¹³ Conforme avaliação de Soares (2003, p. 127), sobre a discussão epistemológica da Educação Física,

[...] em sua história tão recente, já é possível reconhecer permanências e mudanças dos objetos pesquisados, daqueles que são (*literalmente*) abandonados e de outros que tomam o seu lugar a partir de outras abordagens e de novas problemáticas que suscitam.

Mediante essas transformações, alguns desafios são colocados para quem ousa investigar a temática. Um deles, sem dúvida, é o desafio de não cair na armadilha de tratar a discussão pela via da história linear, como se o debate epistemológico da área não apresentasse idas e vindas. Sem a pretensão de datar essa discussão de maneira cronológica, mas ao mesmo tempo tentar mapear o trajeto/movimento da discussão epistemológica da área, estabelecemos três momentos¹⁴ marcantes da constituição do campo. Esses momentos são abordados aqui em uma ordem inversa, chamada por nós de: *Hoje*, que discute a presença dos giros¹⁵ epistemológicos no debate e a reação ao pós-modernismo; *Ontem*, que debate a cientificidade da Educação Física e a divisão entre a vertente científica e a vertente pedagógica; e *Antes de*

¹²"O GTT Epistemologia promove estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para fomentar a atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento" (Disponível em: http://www.cbce.org.br/br/gtt/epistemologia. Acesso em: 25 jun. 2012).

¹¹O termo recente é usado exclusivamente para o debate propriamente concebido como epistemológico, dentro de uma perspectiva acadêmico-científica.

^{13&}quot;Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas com a área de conhecimento" (Disponível em: http://www.cbce.org.br/br/cbce/>. Acesso em: 25 jun. 2012).

¹⁴Nesses três momentos, as polarizações presentes na área evidenciam os conflitos existentes na produção de conhecimento na Educação Física.

¹⁵O termo "giro linguístico" aparece com mais frequência que a expressão virada linguística nos textos dos autores do debate epistemológico da Educação Física.

ontem, que evidencia a polarização entre discursos ditos social x biológico, progressista¹⁶ x reacionário, esquerda x direita.

A opção de apresentar um panorama histórico de forma invertida se deveu ao fato de que na primeira tentativa de traçar uma visão desse debate na ordem Antes de ontem, Ontem e Hoje, ele acabou por assumir uma aparência de cronologia que justamente queríamos evitar e por isso, a ideia de contar a história do debate epistemológico numa ordem inversa. Sobre essa questão, Bloch (apud LE GOFF, 1992, p. 24) "[...] considerava que a história não só deve permitir compreender o 'presente pelo passado' – atitude tradicional – mas também compreender o 'passado pelo presente'".

A apresentação da história, do presente para o passado, possibilitaria uma melhor visualização de que as polaridades presentes no atual cenário da discussão epistemológica da área possuem suas raízes em discussões passadas.

Le Goff (1992), porém, nos alerta não ser prudente transportar ingenuamente o presente para o passado, porque correríamos o risco de ainda seguir um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário, pois "[...] há rupturas e descontinuidades inultrapassáveis, quer num sentido, quer noutro" (LE GOFF, 1992, p. 24).

Portanto, o panorama traçado não assume a perspectiva de que os acontecimentos, ideias e produções teóricas estão presentes apenas em um determinado momento e que à medida que a história avança ou, como em nosso caso retrocede, deixam de ser relevantes ou ultrapassados. Como afirmam Muniz, Resende e Soares (1998), muitos processos iniciados na década de 1980 ainda se encontram em debate e em formação. O panorama a ser apresentado com fins a sistematizar o movimento epistemológico do campo concebe-o como um debate vivo, dinâmico, presente tanto nas produções da área e nos encontros científico-acadêmicos, mas também nos currículos, nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas, ou seja, nos modos de compreender e tratar a Educação Física.

¹⁶Também denominado de revolucionário ou crítico-superador.

2.1 HOJE: A PRESENÇA DOS GIROS EPISTEMOLÓGICOS X REAÇÃO AO PÓS-MODERNISMO

A discussão mais recente que vem ocorrendo na Educação Física pode ser considerada bem ampla tanto no plano teórico quanto no plano político. Segundo Almeida e Vaz (2010), o debate hoje pode ser percebido em torno de dois eixos, de acordo com as temáticas dos dois últimos colóquios de epistemologia ¹⁷ organizados pelo GTT epistemologia do CBCE. São eles: a) a presença dos giros epistemológicos ¹⁸ na Educação Física/Ciências do Esporte ¹⁹ e b) as reações à presença desses giros na área, denominada reação ontológica.

De um lado da discussão, autores como Sílvio Gamboa, Celi Taffarel, Astrid Ávila e Vidalcir Ortigara buscam combater a presença dos giros na área por entenderem que dessa forma estaria se decretando o fim da objetividade, ou seja, o fim da possibilidade de captar a verdadeira essência da realidade. Para Gamboa (2007, p.1) essa reação

[...] vem das teorias do conhecimento que superando os conceitos originais do 'mentalismo' (a representação dos objetos ou coisas na mente) reafirmam a necessidade de considerar a realidade (ontos) independente da consciência e da linguagem. O discurso e a linguagem deverão se referir a alguma realidade (objeto) ou referente empírico, construído social e historicamente, ou mesmo virtual, mas independente do sujeito, da sua percepção, da consciência e das palavras utilizadas para se referir a ele.

A reação à presença dos giros na área é também uma reação ao pós-modernismo, pois como afirmam Almeida e Vaz (2010, p.14), "[...] Trata-se de dois temas interligados, afinal, costuma-se associar o pós-modernismo aos giros (linguístico e/ou hermenêutico e pragmático) e vice-versa".

Para Gamboa (2009), a discussão sobre a pós-modernidade tem raiz na compreensão da relação entre teoria e prática "[...] ou diminuindo e recuando a teoria (neo-pragmatismo) ou reduzindo-a aos discursos e às linguagens (virada linguística)" (GAMBOA, 2009, p. 3). Ainda para esse autor, a relação entre a virada linguística, ou giro linguístico e o pensamento pós

-

¹⁷IV Colóquio de epistemologia da Educação Física, Campinas, 2008. Tema: Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos. V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió (AL), 2012. Tema: A problemática da relação teoria e prática: diversas perspectivas.

¹⁸Os giros tratados no momento hoje se referem ao giro linguístico.

¹⁹Bracht (1999) já tratava desse tema.

moderno encontram-se na primazia dada à linguagem e ao discurso como uma estratégia de saída para a crise da racionalidade moderna fundada no mentalismo.²⁰

Ainda que possa ser encontrada em outras áreas, a expressão "virada linguística" ou "giro linguístico", segundo Ghiraldelli Jr. (2007), é típica do campo filosófico e representa uma expressão que nomeia um novo paradigma quanto ao modo de se fazer Filosofia. O autor completa que, antes da virada linguística, a Filosofia moderna perguntava sobre o mundo de um modo indireto, isto é, antes de perguntar sobre o mundo, indagava sobre o conhecimento (do mundo). Antes de perguntar o que há de real e/ou existente no mundo, perguntava qual representação do mundo era válida; qual representação era verdadeira, se havia ou não conhecimento do mundo.

Segundo Araújo (2007), essa virada é resultado da ciência da linguística, da lógica matemática, da hermenêutica, da semiótica e do estruturalismo. O pressuposto comum entre eles é que a linguagem

[...] não se reduz a um simples instrumento para o pensamento representar as coisas, sua **estrutura articulada**, é independente de um sujeito ou de uma vontade individual e subjetiva. Em outras palavras, a linguagem não é o instrumento precário e imperfeito do qual o pensamento se serve para realizar as operações de representação mental da realidade. A função da linguagem vai além da simples nomeação de objetos ou designação de algo da realidade; o signo significa e como que dá instruções ao pensamento, sua significação não decorre de uma suposta relação direta com a coisa nomeada (ARAÚJO, 2007, p. 2, grifo do autor).

Consequentemente, o novo paradigma linguístico leva a tradição filosófica ao limite, já que a verdade dos enunciados não pode mais ser compreendida como correspondente a algo no mundo, sob pena de ser preciso "sair" da linguagem por meio da linguagem. De fato, a "verdade" de um enunciado somente pode ser assegurada pela sua coerência com outros enunciados. É justamente aí que alguns autores estabelecem a relação entre a virada linguística com a pós-modernidade.

A consequência do giro linguístico, para Sílvio Gamboa (2009), é o rompimento com uma Filosofia centrada na consciência do sujeito, na qual o discurso e a linguagem deverão se referir a alguma realidade (objeto), construída social e historicamente, e até mesmo virtual, porém independentemente do sujeito, da sua percepção, da sua consciência e das palavras utilizadas para se referir a ela. Dessa forma, para esse autor e para um grupo de intelectuais da

²⁰Teoria que acreditava que a representação dos objetos ou das coisas está na mente do sujeito.

área o pensamento pós-moderno (identificado por ele com a virada linguística), não é possível obter o conhecimento pleno das coisas ou da realidade.

Diante da impossibilidade a qual Gamboa (2009) aponta de se chegar ao real, Ávila, Muller e Ortigara (2007) argumentam que, se a ciência não tiver a finalidade de conhecer a realidade existente, independentemente de que se tenha consciência dela, resta-lhe somente uma redução à preditividade, sustentando, assim, a práxis, no seu sentido imediato e, consequentemente, corroborando pela manutenção do *status quo*.

Se aquilo que caracteriza o empírico é subjetivo, pois são as percepções do sujeito, isso, leva ao entendimento que o mundo é o que eu percebo. Assim, a neutralidade científica perde completamente seu sentido, pois os fatos que parecem objetivos podem ser traduzidos por aquilo que os sujeitos percebem (ÁVILA; MULLER; ORTIGARA, 2007, p. 6).

Compartilhando das ideias dos autores citados, Taffarel e Albuquerque (2011) complementam que os pós-modernos não levam em consideração as leis gerais de desenvolvimento da natureza, da sociedade, do capital, do combate ao Estado burguês e da luta de classes. Por isso, era preciso combater a convivência pacífica entre antagônicos, do pluralismo em uma sociedade na qual existem e são ocultadas as classes antagônicas.

A posição de negação dos giros pode ser percebida no título do IV Colóquio de Epistemologia da Educação Física *Epistemologias, teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos.* Na visão de Almeida, Bracht e Vaz (2012), tal título já pressupunha o tipo de tratamento que alguns interlocutores dariam à discussão, o que pode ser confirmado em Taffarel e Albuquerque (2011, p. 12):

É necessário avançar, reagir, resistir, através de rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares teórico-práticos mais elevados, superando os desvios teóricos, rompendo ilusões, lutando contra o fetichismo, o irracionalismo e o idealismo, buscando a referência clássica marxista.

Existem reações sim, na luta concreta, onde se buscam construir e erguer outros pilares para a produção do conhecimento científico e para a escolarização, e esses pilares já podem ser reconhecidos: o combate ao irracionalismo, ao pósmodernismo, aos "giros" e "viradas" idealistas, buscando consolidar uma consistente base teórica marxista, avançar na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária, como contraponto aos pilares da educação defendidos pela UNESCO para o mundo.

Com isso, Ávila, Ortigara, Gamboa e Taffarel pretendem negar o giro linguístico na Educação Física. O discurso que envolve o reconhecimento de classes antagônicas na Educação Física é

fruto de um debate longo que teve seu início no momento *Antes de ontem* que retrataremos mais à frente.

Do outro lado, autores como Valter Bracht, Paulo Fensterseifer, Felipe Almeida e Alexandre Vaz, a favor dos giros epistemológicos, e contra a reação ontológica defendida pelos primeiros, se orientam por uma concepção que critica a visão "correspondentista" da verdade, a pretensão de verdade como representação fiel da realidade e por isso, para esses autores, a verdade tem um caráter processual e não caberia retomar algumas questões que têm sido evitadas na área como qual educação física seria mais científica, mais crítica, verdadeira.

Essa posição de reação à presença dos giros na Educação Física, para Almeida, Bracht e Vaz (2012), promove a polarização do debate representada, em uma extremidade, pelos modernos, que vão se orientar principalmente pela matriz crítico-dialética (ou pelo realismo científico) e, em outra, pelos simpatizantes das perspectivas classificadas como pós-modernas, que, como apontam os primeiros, supostamente abandonaram o projeto moderno e suas pretensões de emancipação, liberdade, igualdade etc. A palavra "supostamente" aparece no texto original dos autores, porque eles mesmos não compartilham dessa opinião, e por isso vão compor o outro lado da discussão.

No debate filosófico mais amplo, Almeida e Vaz (2010) apontam que a dependência da linguagem na definição da realidade é, muitas vezes, caracterizada pela expressão antirrealismo, negação da realidade objetiva, e que essa associação também acontece na Educação Física, o que pode ser entendido como um equívoco. Sobre isso, Bracht e Almeida (2010) citam que Ávila (2008), defensora da reação aos giros, comete um grande equívoco ao propor, em sua tese de doutorado, discutir a presença dos antirrealismos (identificados por ela como pós-estruturalismo, neopragmatismo, multiculturalismo etc.), pois a autora "[...] chega mesmo a colocar 'lado a lado' o antirrealismo e o idealismo" (ALMEIDA; VAZ, 2010, p. 5).

As diferentes formas de entendimento sobre a pós-modernidade e a virada linguística apresentam outro ponto de divergência, pois Gamboa (2009) classifica autores, como Saussure, Barthes, Derridá, Deleuze e Foucault, como pós-modernos e, portanto, em sua visão, esses autores são considerados relativistas e irracionalistas. Para Almeida e Vaz (2010), esse é um entendimento equivocado e, por isso, eles aconselham que os representantes dos giros sejam estudados a fim de que se possa analisar se realmente as perspectivas assumidas

pelos giros impossibilitam o alcance de algum grau de objetividade do real ou se eles apenas compreendem a objetividade a partir de uma concepção diferente.

Com a intenção de proporcionar subsídios para ampliar o debate em torno desse tema, Bracht e Almeida (2008) analisam os debates entre os filósofos Richard Rorty e Jürgen Habermas. Esses filósofos, situados no panorama da Filosofia pós-virada linguística, são considerados, pelos autores, como responsáveis (in)diretamente pela virada contextualista e pragmática do conhecimento.

O interesse pelo debate entre os dois filósofos se deve à inclinação das pesquisas em Educação Física escolar pelas viradas contextualista e pragmática, pois segundo Bracht e Almeida (2008, p. 124) estas consideram "[...] a dimensão da prática situada e o reconhecimento de que o professor opera com uma epistemologia própria, fundamentada a partir da prática".

Para Bracht e Almeida (2008), o debate entre Rorty e Habermas apresenta diferenças entre os estilos e pensamentos de cada um deles. Embora cada filósofo defenda sua concepção em torno do tema da verdade, que não será detalhado neste estudo, é possível extrair de ambos uma posição que tende a ser comum em torno da linguistificação da razão (virada linguística) e do reconhecimento da dimensão prático-social do conhecimento, da realidade e de nossa presença no mundo (virada pragmática).

As implicações do debate entre os dois filósofos para a prática pedagógica na Educação Física indicam que não caberia mais às pedagogias críticas escapar do domínio da linguagem e decretar qual seria a verdadeira prática crítica. Ou seja, o sentido de uma pedagogia crítica

[...] não se encerra mais na distinção entre iniciados e não iniciados, indivíduos conscientes ou inconscientes, conhecimento ideológico ou não ideológico, mas passa a ser medido pelo grau de impacto a ser obtido na discussão pública, sendo o *processo* aquilo que conferirá legitimidade às decisões assumidas pelos diferentes agentes educacionais (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 133).

Concordando com os autores, Fesnterseifer (2006) alega que a relação entre epistemologia e Educação Física não deve ser pensada na forma de uma "lapidação de um modelo de cientificidade", numa relação de equivalência da Verdade= Razão=Ciência, baseada nos pressupostos da ciência moderna, mas que essa relação possa ser pensada como uma atividade epistemológica. É atividade no sentido de que não é possível estabelecer verdades absolutas, prontas, acabadas e que também é necessário perceber o caráter histórico-cultural dos

conhecimentos tomados como verdadeiros. Para Fensterseifer (2010, p. 101), a atividade epistemológica busca

[...] compreender a lógica de produção dos saberes das ciências nas inter-relações com o contexto em que se legitimam (ou não) estes saberes, mas persegue também uma melhor compreensão dos arranjos internos do fazer científico que, na sua demanda por objetivações, "esquece-se" do não dito no dito, ou seja, que toda pretensão de verdade, como sabiam os gregos, vela ao desvelar.

Fensterseifer busca na Hermenêutica uma forma de pensar a relação epistemológica para a área, evitando cair na armadilha das verdades absolutas, do dogmatismo, já que esta pressupõe a centralidade da linguagem, condição *sine qua non* da atividade epistemológica. Ainda sobre o tema, o autor se refere a Hans-Georg Gadamer para dizer que a "[...] experiência de mundo do homem é marcada pela historicidade, finitude e lingüisticidade" (FENSTERSEIFER, 2007, p. 2).

Para Fesnterseifer (2007), filosofar, no sentido hermenêutico é colocar-se em exercício interpretativo sem a pretensão de alcançar a realidade como algo externo. As verdades são, portanto, históricas, finitas e devem ser submetidas ao processo de discutibilidade. Por isso, Almeida e Vaz (2010), compartilhando do entendimento de Fensterseifer, apontam que não caberia mais perguntar qual Educação Física seria mais verdadeira, a mais científica ou, ainda, resolveria o problema da identidade da área.

Em contrapartida, no entendimento de Gamboa (2009), os pós-modernos deveriam ser combatidos, pois, eles rejeitam os valores universalistas, os determinismos econômicos e materiais, o conhecimento totalizante e acabam por se caracterizar por um "[...] ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundo" (GAMBOA, 2009).²¹

Em resposta a esse tipo de crítica, Fensterseifer (2009) argumenta que, se não é possível mais afirmar as certezas últimas, isso não significa perder todas as certezas, mas a perda do caráter metafísico de todas as certezas e, como consequência, a atividade epistemológica não precisaria escolher entre o dogmatismo e o relativismo. Fensterseifer (2009, p. 9) acrescenta, citando Habermas "[...] Embora a razão deva purgar-se de suas pretensões imperialistas, não deve, no entanto, abandonar sua pretensão de unidade, a qual será alcançada agora, no esforço comunicativo (intersubjetivo) da 'multiplicidade de suas vozes'".

_

²¹ Texto *on line* sem paginação

Ainda sobre o tema, Fensterseifer (2009) cita Bombassaro:

Uma posição crítica não se caracteriza pela não existência de pontos de vista, mas, sim, pela inexistência de pontos de vista fixos, sobre os quais não pode incidir nenhum tipo de questionamento. Não possuir pontos de vista fixos não significa não possuir ponto de vista. [...] Admitir essa flexibilidade dos pontos de vista não implica, portanto, aceitar qualquer ponto de vista, mas somente aquele que pode ser submetido a um constante processo de avaliação, ou seja, admitir a possibilidade de revisão da própria condição que lhe dá validade e legitimidade. Para tanto, os próprios pressupostos devem poder passar pelo processo da crítica, que nada mais é que o permanente jogo interpretativo estabelecido e aceito pelos participantes de uma comunidade de argumentação (BOMBASSARO, 2006, apud FENSTERSEIFER, 2009, p. 3).

E sobre a afirmação de Àvila, Muller e Ortigara (2007) em frente ao descarte da neutralidade pretendida pelos pós-modernos, Fensterseifer (1999) argumenta que essa imagem da ciência moderna desconsidera o esforço que Habermas vem fazendo, denunciando o purismo metodológico, o saber desinteressado.

O esforço de reconstrução da modernidade, empreendido por Habermas

[...] passa por uma revisão da questão do conhecimento e principalmente pelo abandono do paradigma mentalista, fundado na autoconsciência individual, apontando para o paradigma da razão comunicativa, onde o *médium* universal é a linguagem (FENSTERSEIFER, 2007, p. 6).

Sendo assim, "[...] Não cabe mais à filosofia ditar a verdade, esta só pode surgir da plausibilidade e da coerência produzida pelos diferentes fragmentos teóricos" (SIEBENEICHLER, 1989 apud FENSTERSEIFER, 1999, p. 110).

Como podemos perceber, o debate instalado nesse momento apresenta pistas de como se deu a constituição epistemológica do campo da Educação Física em momentos anteriores.

2.2 ONTEM: A CIENTIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE DIVIDIU O DEBATE EM VERTENTE CIENTÍFICA X VERTENTE PEDAGÓGICA

O debate estabelecido em torno dos giros foi precedido por uma discussão em torno da cientificidade da Educação Física e, segundo Lima (2000), ficou conhecido como crise de ordem epistemológica. De acordo com Nóbrega et al. (2003), as questões epistemológicas apresentavam-se como uma necessidade para a área, já que se questionava o alcance e os

limites do conhecimento. A discussão epistemológica sobre a identidade acadêmica da Educação Física, no Brasil, para Tani (1996), teve um impulso inicial com as reflexões de Sérgio (1989) que resultaram na proposição de uma Ciência da Motricidade Humana.

As discussões na área, conforme Bracht (1999), caracterizaram-se pelo questionamento da cientificidade da Educação Física e pela legitimidade do seu conhecimento, para além das âncoras oferecidas pelas instituições médica, militar e mesmo pedagógicas. Segundo Nóbrega et al. (2003), as temáticas²² do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) confirmam essa reconfiguração do debate privilegiando a temática epistemológica.

Para Almeida e Vaz (2010), a pergunta não se dava apenas sobre o tipo de ciência presente na Educação Física, mas questionava-se se ela própria poderia ser uma ciência ou uma disciplina científica.

Configuravam-se, no cenário da discussão em torno da constituição do campo da Educação Física, duas vertentes, que Betti (1996) e Lima (1999) vão chamar de vertente científica e vertente pedagógica. O fato de esses autores serem considerados integrantes de uma dessas vertentes não significava que eles alcançassem um consenso de ideias. Dentro de cada uma delas existiam posições diferentes e até mesmo divergentes.

A vertente científica buscava conferir cientificidade ao campo e nomes como Go Tani, Jefferson Canfield, Adroaldo Gaya e Manuel Sérgio estavam presentes no debate. Essa linha de pensamento, segundo Lima (2000), compartilhava da ideia de ter uma área do conhecimento que tivesse como objeto de estudo o movimento humano ou a motricidade humana, além de indicar que a Educação Física seria muito restritiva para abarcar a abrangência da área.

Manuel Sérgio, um dos nomes de grande referência para a vertente científica, influenciado pelos franceses Pierre Parlebas e Jean Le Boulch, em seu livro *Educação física ou ciência da motricidade humana*, propunha que, para evitar a condição de reboque de outras ciências

²²Em 1991, em Uberlândia/MG, a temática central foi a produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, esporte e lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas; em 1993, em Belém/PA, o Conbrace interrogava: Que ciência é essa? Memória e tendências; em 1995, em Vitória/ES, a temática intitulava-se Interdisciplinaridade, ciência e pedagogia; em 1997, em Goiânia/GO, a temática foi Renovação, modismos, interesses; em 1999, em Florianópolis/SC, intitulava-se Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento (NÓBREGA et al., 2003, p. 175-176).

como Anatomia, Fisiologia, Psicologia entre outras, a Educação Física deveria "[...] procurar entender-se como ciência independente e autônoma e com um objeto de estudo que não oferecesse dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais" (SÉRGIO, 1989, p.78). Havia necessidade de a Educação Física justificar sua presença no meio acadêmico, e a ciência configurava-se como o caminho lógico para isso:

O próprio impasse profissional onde jazem os ainda denominados professores de Educação Física decorre da falta de especialização dentro de áreas determinadas e, por conseguinte, sem reconhecimento social que um especialista na *ciência da motricidade humana* reclama e exige (SÉRGIO, 1989, p. 80, grifo do autor).

Em contrapartida, Gaya (1994a) achava que os estudos que vinham sendo realizados sobre o tema atividades físicas como ciência eram abordados de forma muito ampla. Para o autor, as ciências denominadas de Ciência da Motricidade Humana, Cinesiologia, Cineantropologia, Ciência do Movimento e do Exercício, entre outras, pretendiam "[...] reunir dentro de um único espaço de investigação diferentes formas e expressões da cultura corporal" (GAYA, 1994a, p. 21).

Por outro lado, as ciências do desporto ou ciência do treino esportivo, embora limitassem a abordagem, pretendiam "[...] a criação de um espaço capaz de albergar toda e qualquer disciplina científica, que de alguma forma, tratasse as questões referentes ao desporto" (GAYA, 1994a, p. 21). O autor queria mostrar que o seu propósito era estudar uma prática cultural concreta, contextualizada e específica. O autor pretendia, então, "[...] estudar o desporto na vertente do conhecimento científico tendo como referência a necessidade de construir um espaço onde possamos centralizar as informações e investigar, de forma rigorosa, em função do próprio homem que faz desporto" (GAYA, 1994a, p. 21).

Na mesma vertente científica, mas fundamentado em outras perspectivas, Go Tani (1996) defendia a Cinesiologia, que seria mais próxima de uma área de conhecimento do que de uma disciplina acadêmica. Ela seria responsável pelas pesquisas de natureza básica e poderia, também, ser utilizada por outras áreas, como a Terapia Ocupacional e a Fisioterapia, e caberia à Educação Física a realização de pesquisas eminentemente práticas, de preocupação pedagógica e profissional, ou seja, estudar os aspectos pedagógicos e profissionais tendo como base os conhecimentos produzidos pela Cinesiologia. Segundo Tani (1996, p. 7), a Cinesiologia poderia ser uma alternativa de reconhecimento acadêmico para

[...] uma área com curta história acadêmica que enfrentava problemas que se estendiam desde a definição clara de sua identidade enquanto área de conhecimento, até a implantação e implementação de linhas de pesquisa devidamente delineadas, a

organização e sistematização dos conhecimentos produzidos e a disseminação desses conhecimentos através dos seus cursos de preparação profissional.

A proposição de uma Educação Física como disciplina científica, na segunda metade do século XX, é compreendida, segundo Betti (2009, p. 149) "[...] como uma estratégia de sobrevivência no interior das universidades".

Para Tani (1996), o problema maior era a ausência de um corpo de conhecimentos acadêmicocientíficos próprio da Educação Física, já que esta, apoiada numa "muleta falsa", acreditava que os conhecimentos teóricos que necessitava vinham das ciências-mães, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Fisiologia, entre outros. A questão é que essas ciências mães nunca se preocuparam em produzir esse conhecimento que a Educação Física buscava.

Do lado oposto à vertente científica, configurava-se a vertente pedagógica, composta por nomes como Valter Bracht, Hugo Lovisolo, Mauro Betti, Silvio Gamboa e Kolyniak Filho. Esses autores pregavam a necessidade de voltar o conhecimento produzido na área, de forma multidisciplinar, para as necessidades oriundas da prática ou da intenção pedagógica. Notamos, aqui, nesse momento, que, autores como Bracht e Gamboa, compartilhavam ideias comuns, ambos pertencentes à mesma corrente, o que não aconteceu no momento estudado anteriormente evidenciando, assim, a complexidade de se tratar esse tema.

A vertente pedagógica, segundo Bracht (1999, p. 25), "[...] vai representar não só um polo de resistência política no campo, defendendo interesses não dominantes, interesses, aliás, ligados ao sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte". Bracht (1999) não estava com isso negando a ciência, mas propondo uma relação de proximidade e distanciamento com a ciência, para que as identidades não se confundissem:

Não se trata de considerar supérfluo o conhecimento produzido a partir do interesse técnico (pelas ciências empírico-analíticas), nem absolutizar o conhecimento produzido a partir do interesse prático pelas ciências histórico-hermenêuticas [...] mas, sim de reconhecer seus limites e possibilidades e reinterpretá-los, submetê-los ao outro critério, a uma racionalidade comunicativa (BRACHT, 1999, p. 125).

Para Bracht (1999), a reivindicação de uma ciência do esporte tem como base a importância sociopolítica e econômica do esporte e a contribuição da ciência para o seu progresso. Ainda conforme o autor, para discutir o sentido das Ciências do Esporte, é necessário relacionar o fenômeno esportivo com a própria ciência moderna, já que o esporte é filho da modernidade

e, portanto ele "[...] se dá no mesmo caldo sociocultural em que se desenvolveu a ciência moderna" (BRACHT, 1999, p. 87).

A ciência requerida pelos defensores da matriz científica, segundo Bracht (1999), "entra como coadjuvante/auxiliar" para concretizar a maximização do rendimento, característica central do esporte e, dessa forma, a produção do conhecimento é o interesse prático, técnico, que pode ser confirmado pela predominância da abordagem empírico-analítica que Habermas associa a esse interesse.

Segundo Fensterseifer (1999, p.15), "[...] essa racionalidade instrumental que englobou o esporte atingiu também a Educação Física, principalmente pelo fato dos esportes constituírem-se nos conteúdos hegemônicos desta disciplina". A Educação Física adquiriu um caráter instrumental, ou seja, era tida como um meio para se alcançar um fim.

Para Betti (1996), a matriz científica, principalmente a representada pela Cinesiologia proposta por Tani (1996), promovia um "deslocamento de foco" de uma prática historicamente situada para uma Educação Física entendida como ciência, em sua concepção tradicional, objetivando compreender e/ou explicar uma parte do real, do homem em movimento. O autor ainda apontava que a matriz oferecia à Educação Física uma posição subalterna, pois esta seria mera aplicadora dos conhecimentos produzidos pela ciência. A reivindicação de uma ciência para a área deveria ser vista com cautela, já que, segundo Lovisolo (1995a),

[...] a ciência muda rápido demais para que nela encontremos fundamento de nossos valores e critérios duradouros de orientação no cotidiano. Não estou com isto atacando a ciência, apenas sugerindo que saibamos qual é seu lugar e que não convirtamos a enunciação de seu nome num aríete para impor convicções sobre o social (LOVISOLO, 1995a, p. 11).

Corroborando com o pensamento de Lovisolo, Bracht (1999) ressalta que o apelo à cientifização pode ser problemático, porque a racionalidade científica é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática. Para o autor, havia necessidade de superar o modelo tradicional da racionalidade científica e enfrentar o novo modo de pensar da nova filosofia da ciência, que se colocava como relativista, pois não reconhecia a superioridade da racionalidade científica diante de outras formas de conhecer a realidade.

É preciso considerar os limites da própria racionalidade científica, quanto ao fornecimento dos fundamentos de nossa prática. Como sabemos, a prática pedagógica envolve sempre uma dimensão ética de caráter normativo, ou seja, se a

ciência se atém ao fático, a prática pedagógica opera também no plano do contrafático (do dever ser). Outra dimensão importante presente no âmbito pedagógico é a dimensão estética. Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar na EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético (BRACHT, 1999, p. 39).

Ainda sobre isso, Betti (2009), argumenta que a concepção tradicional de ciência passa a ser questionada devido à sua crise interna e à sua incapacidade de responder às novas demandas sociais que se impõem à universidade e a seus intelectuais, pesquisadores, ou ainda por razões políticas. A Educação Física, em crise, enxergava na ciência a solução, porém, a ciência também estava em crise. Logo, na visão de alguns intelectuais, esta não poderia mais ser a chance do alcance da sua legitimidade no meio acadêmico. A limitação da racionalidade científica foi o argumento utilizado por Betti (2009), Bracht (1999), Lovisolo (1995a), entre outros, para contestar a cientificidade que era imposta à área.

Se a Educação Física não era ciência, o que ela era então? Bracht (1999) definia a Educação Física como uma prática pedagógica que trata dos elementos da nossa cultura corporal de movimento. Esse entendimento da área, segundo Bracht (1999), estava longe de ser considerado unânime, pois outros autores utilizavam o termo Educação Física como todas as manifestações da cultura corporal de movimento ou para todos os campos de atuação do profissional.

Os intelectuais da área apresentaram diferentes conceitos e representações a respeito do que seria a Educação Física. A divergência pode ser observada na revista *Movimento*, em uma edição especial denominada *Temas Polêmicos*, ²³ que lançou a seguinte pergunta: Mas, afinal, o que é Educação Física? Adroaldo Gaya, Celi Taffarel e Micheli Escobar, Valter Bracht, Silvino Santin, Paulo Ghiraldelli, Hugo Lovisolo, Lamartine Pereira da Costa e Gabriel Munoz Palafox foram chamados a contribuir cada qual com sua concepção de ciência e de Educação Física.

Adroaldo Gaya iniciava o texto com uma afirmação que seria motivo de intenso debate nas próximas edições da revista: "[...] é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança

_

²³Os artigos foram escritos nos anos de 1994 a 1996.

pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova a nossa perplexidade" (GAYA, 1994b).²⁴

Gaya (1994b), ao categorizar sinteticamente as diferentes perspectivas que tentaram responder a essa pergunta, estabelecia duas tendências: a primeira, dominante, queria configurar a Educação Física como uma ciência relativamente autônoma e, a segunda, pretendia ser uma filosofia da corporeidade, cética em relação às pretensões hegemônicas do conhecimento científico.

Dessa forma, o autor se posicionava afirmando que as concepções que reduzem a Educação Física a uma ciência ou a uma filosofia acabam por destituí-la do seu real significado social e descaracterizam sua identidade profissional. Sua posição era de que a Educação Física se consolidava numa Pedagogia, numa disciplina normativa que se concretizava numa prática pedagógica, ou seja, numa ação.

Em resposta ao texto de Gaya, as autoras Celi Taffarel e Micheli Escobar iniciaram seu texto fazendo uma crítica à suposta simplicidade da pergunta apontada pelo autor e, por isso, o subtítulo utilizado no texto das autoras é *Um exemplo do simplismo intelectual*. As autoras também criticaram a classificação das duas tendências utilizadas pelo autor, argumentando que esta era simplista, e que podia ser explicada pela desconsideração da Educação Física como "[...] produção não material que, em determinados estágios e pela influência de certos fatores próprios do sistema capitalista, sofre o mesmo processo de privação das suas qualidades sensíveis sofrido pela produção material" (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994). ²⁵

Entre outras críticas, as autoras acusavam Gaya de não levar em consideração o modo de produção capitalista como determinante da qualidade da produção da cultura corporal. Acusavam-no ainda de desconsiderar os referenciais da dialética materialista histórica ao afirmar que a Educação Física não deveria ser reduzida à filosofia, já que a função da primeira era ser uma prática de intervenção no mundo concreto. Na opinião das autoras, a prática da Educação Física em si não garantia a intervenção no real, uma vez que a prática poderia ocorrer de forma alienada. Percebe-se que as críticas de Taffarel e Escobar em relação à

2

²⁴Texto *on-line* sem paginação.

²⁵Texto *on-line* sem paginação.

desconsideração do modo de produção capitalista nas discussões da área estão presentes nesse momento novamente.

Valter Bracht, o terceiro autor a dar sua contribuição à questão proposta pela revista, iniciava o texto com a pergunta no título *Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta: O que é educação física?*. Com isso, Bracht evidenciava a importância do entendimento do significado dessa pergunta, pois, segundo ele, faltavam clareza e abrangência sobre o que se estava perguntando "[...] Na maioria das vezes, no entanto, as respostas a esta questão expressam muito mais os projetos e os desejos do que deveria ser a Educação Física" (BRACHT, 1995, p. 22). Para o autor, perguntar pelo que é a Educação Física pode ser interpretado como uma busca do ser da Educação Física, da essência, mas salienta que, "[...] se estamos perguntando por uma essência metafísica, a-histórica, estamos perguntando errado porque a educação física não é uma entidade metafísica." (BRACHT, 1995, p. 22).

Bracht (1995) advogava a utilização do termo Educação Física para se referir à prática pedagógica a fim de que se estabelecesse um mínimo de consenso em torno do debate. Bracht fazia crítica à classificação das tendências colocadas por Gaya e afirmava que não se enquadra nessa proposta. O autor também questionava sobre a posição de Gaya de estabelecer diferenças entre ciência, prática pedagógica e filosofia. Segundo Bracht (1995), instituir a diferença não bastava, pois era preciso estabelecer as bases dessa diferenciação bem como os princípios dessa possível relação. Com referência ao texto de Taffarel e Escobar, o autor esboçava uma preocupação sobre a possibilidade de as autoras negarem a diferenciação entre prática pedagógica, filosofia e ciências, já que não admitiam a dicotomização entre elas.

Silvino Santin também foi chamado a participar tecendo comentários sobre os textos já publicados. Iniciou seu artigo fazendo a mesma crítica de Taffarel e Escobar sobre a simplicidade da pergunta colocada por Gaya. Para Santin (1995), a pergunta era complexa, "[...] pois mergulhamos nos mais profundos dos problemas metafísicos da antiguidade grega e medieval, a questão do ser" (SANTIN, 1995, p. 6).

Santin, assim como Bracht, também fazia uma crítica à classificação das tendências apontadas por Gaya e depois apresentava seu entendimento da Educação Física como prática pedagógica, que não negava a ciência, mas via necessidade de repensá-la. Por fim, o autor

acrescentou que não sonhava com respostas definitivas, mas que buscava novos caminhos para a compreensão da Educação Física.

O próximo a dar sua contribuição é Paulo Ghiraldelli. Para ele, Gaya, ao afirmar que a Educação Física, quando limitada à Filosofia permanecia na abstração de um discurso especulativo, não estava com isso querendo denegrir a filosofia, nem a própria Educação Física, e sim "[...] como o pragmatismo americano fez com a educação - dando autonomia à educação física para lhe conferir um papel interessante: o de campo no qual, praticamente, é posto à prova uma possibilidade de multidisciplinaridade" (GHIRALDELLI Jr., 1995, p. XVI).

Hugo Lovisolo, em seu texto intitulado *A favor da mediação e contra os radicalismos*, argumentava que foi necessário fazer um esforço para manter o diálogo num tom acadêmico em relação ao texto de Taffarel e Escobar. Referindo-se ao subtítulo utilizado pelas autoras, *Um exemplo de simplismo intelectual*, Lovisolo (1995b, p.19) dizia ser "[...] prepotente, desrespeitoso e pretensioso". Para o autor, as autoras Taffarel e Escobar rotularam Gaya de simplista e ingênuo por ele não defender uma postura revolucionária e nem abordar conceitos marxistas.

Lovisolo (1995b) também fazia críticas aos conceitos marxistas que teriam sido utilizados pelas autoras de forma equivocada. Por fim, o autor propunha que, numa sociedade plural, é impensável uma posição única como legítima e verdadeira e, por isso, defendia o diálogo entre pensamentos diferentes sem o abandono dos valores considerados justos. Para Lovisolo (1995b, p. XXII), "[...] isto significa que mais que tentar definir o que é a educação física, por meio de uma resposta única, devemos aceitá-la como campo heterogêneo de pesquisa, formação e intervenção sobre a sociedade". A posição do autor em negar uma resposta única para a área condiz com os argumentos de Fensterseifer (2007), retratado, anteriormente, neste trabalho, sobre o caráter de discutibilidade que envolve a verdade.

Lamartine Pereira da Costa, em sua contribuição para o debate, tinha reexaminado apenas os textos de Gaya, Taffarel e Escobar, pois alegava concordar com os demais já apresentados. O autor apontava que as proposições de Gaya poderiam ser consideradas como ponto de partida para o debate, pois ele mesmo gerava uma solução dentro da própria Educação Física,

privilegiando, dessa forma, a mediação dos conhecimentos que envolviam as práticas corporais no lugar de uma identidade científica própria.

Em relação ao texto de Taffarel e Escobar, o autor afirmava que elas não realizaram um diálogo com o texto de Gaya, porque as críticas dirigidas a ele estavam referenciadas em teorias autossuficientes que renegavam a própria dialética marxista e que essas autoras, com tal comportamento, não contribuíram para o avanço do debate. Costa (1996, p. 9) ainda lança uma dúvida questionando se haveria "[...] possibilidades, diante de tantas incertezas no Brasil e no exterior, de responder, no presente estágio, à pergunta o que é a Educação Física".

Gabriel Munoz Palafox o último convidado, iniciava sua argumentação tecendo uma crítica a Bracht, a Santin e a Ghiraldelli devido à desconsideração desses autores em relação às criticas realizadas por Taffarel e Escobar ao texto de Gaya: "[...] verificamos que, em momento algum, é demonstrada qualquer tipo de preocupação ética relacionada com as críticas que Escobar e Taffarel fazem às idéias do Dr. Gaya" (PALAFOX, 1996, p. 11).

O autor considerava que, na Educação Física, assim como nas demais práticas educacionais, o conhecimento produzido pela ciência ou pela filosofia implicava uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e de relação humana que refletia na forma de organização política, social e econômica. A Educação Física não se organizava como uma prática social única e restrita e, por isso, o autor defendia uma perspectiva curricular, na qual

[...] o professor de Educação Física não é simplesmente um agente pedagógico: ele é um *agente político-pedagógico* que deve ser capacitado com bases filosóficas, científicas e pedagógicas suficientes para poder 'dar conta' não somente de seu fazer restrito (aula), mas também das ações concretas que são necessárias para defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade (PALAFOX, 1996, p. 12).

Palafox (1996, p. 12) indicava que a Educação Física poderia ser considerada uma ciência, mas uma ciência da educação "[...] na qual possam ser confrontados os diferentes campos de reflexão, capacitação docente e atuação profissional em condições de disputa equilibrada para poder encontrar seu verdadeiro sentido/significado social".

Por fim, o autor argumentava que toda proposta pedagógica refletia a luta de classes e, em relação a Taffarel e Escobar, afirmava que estas estão longe de serem pessoas idealistas e que possuíam clareza objetiva do projeto histórico de sociedade que defendiam.

Como podemos perceber, esse momento, assim como o anterior, revela as divergências existentes entre os intelectuais da área.

2.3 ANTES DE ONTEM: A POLARIZAÇÃO ENTRE DISCURSOS DITOS SOCIAL X BIOLÓGICO, PROGRESSISTA X REACIONÁRIO, DIREITA X ESQUERDA

Esse momento, considerado um marco na história da constituição e desenvolvimento da Educação Física, fonte de inspiração para inúmeros trabalhos na área, teve como característica marcante a polarização dos discursos dos intelectuais da área social x biológica e/ou progressista x revolucionária e, ainda, direita x esquerda. Esse momento esteve intimamente relacionado com a proliferação de discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação escolar, como bem descreve Ghiraldelli Jr. (1988, p. 15):

A educação física está em ebulição. Desde o início dos anos 80, ²⁶ qualquer observador da área pode constatar que em vários estados do país pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da educação física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos.

Como apontam Muniz, Resende e Soares (1998), a formação universitária em Educação Física viveu, nesse momento, um dos períodos mais férteis e singulares no sentido do debate, da formação de uma comunidade acadêmica e do amadurecimento da área.

Esse momento de ebulição, descrito por Ghiraldelli Jr., deve-se à combinação de vários fatores. Segundo Tani (1996), houve uma transformação no campo da Educação Física com a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a reestruturação dos cursos de preparação profissional e a implantação do bacharelado associados a uma nova forma de pensar a Educação Física escolar. Esses acontecimentos "[...] contribuíram para a 'interação e o diálogo' da Educação Física com as demais áreas acadêmicas, contribuindo para uma reflexão sobre sua identidade acadêmica" (NOBREGA et al., 2003, p.174).

²⁶No entanto, Daolio (1997) ressalta que a cientificidade da Educação Física é fruto de um processo histórico que remonta há tempos anteriores à década de 1980, por exemplo, os estudos de Inezil Penna Marinho (1940, 1956a, 1956b, 1958).

O momento histórico vivido a partir da década de 1970, influenciado pelo contexto político de redemocratização do País, também contribuiu para essa transformação no campo. Caparróz (1996) aponta que outro fator que colaborou para esse contexto de mudanças foi a necessidade de a própria área se qualificar academicamente a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições de ensino superior.

Esse momento configurava-se no cenário nacional como possibilidade de abertura da área para produções teóricas que extrapolavam os aspectos biológicos, já que, até então, as publicações da área, segundo Daolio (1997), estavam restritas aos aspectos técnico e tático, aos tratados de Fisiologia esportiva e aos manuais de preparação física. A partir de então, as obras

[...] começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social. Devido à própria carência de referencial teórico dentro da área, difundiu-se também uma visão interdisciplinar, a partir da qual as ciências historicamente constituídas ofereceriam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se dentre estas a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia (DAOLIO, 1997, p. 28).

Devido à influência de outras bases teóricas na área, Muniz, Resende e Soares (1998) apontam que os especialistas recuperaram os argumentos de a educação ser ao mesmo tempo meio e fim na formação de novas consciências e também de um novo cidadão. Os autores completam que a formação universitária na Educação Física viveu um dos períodos mais férteis e singulares em relação ao debate em torno da formação de uma comunidade acadêmica e amadurecimento da área.

A reorientação dos estudos aumentou o número de pesquisas voltadas para as ciências humanas e sociais e para os temas relacionados com a prática pedagógica, o que se deve ao fato de vários professores terem realizado seus cursos de pós-graduação no campo da educação.

A influência das teorias da educação produzidas por estudos de Paulo Freire (1983), José Carlos Libâneo (1985), Demerval Saviani (1991) e Moacir Gadotti (1981) permitiu ampliar as discussões a respeito das finalidades sociopolíticas da educação no sentido de conferir-lhe análise crítica e de tornar-lhe uma estratégia de combate à hegemonia do processo educativo.

Vale ressaltar que, durante esse momento histórico, a Educação Física, como componente curricular, tornou-se objeto de questionamento e justificativa em torno da sua presença nas escolas. Configurava-se, então, o Movimento Renovador da Educação Física (MREF). Esse movimento criticava o modelo que vinha sendo tratado no campo e apoiava-se na produção teórica fundamentada no materialismo histórico dialético, respaldada pela pedagogia histórico-crítica e pela filosofia da educação. A crítica era dirigida ao paradigma da aptidão física, tendo o esporte como carro chefe e a desarticulação da área com os interesses das classes trabalhadoras (LIMA, 2000).

Ressaltamos que nem todas as propostas intituladas renovadoras estavam vinculadas aos estudos que questionavam a estrutura socioeconômica da sociedade, mas possuíam em comum, segundo Darido (2008), uma tentativa de romper com o modelo mecanicista que vinha sendo desenvolvido na Educação Física escolar.

Alguns questionamentos que surgem nesse momento são apontados por Tani (1996): Qual seria a área de conhecimento correspondente ao ensino da Educação Física? Qual seria o seu objeto de estudo? Qual tipo de conhecimento estaria ela produzindo? Qual seria o conteúdo do conhecimento a ser tratado na Educação Física escolar?

Como afirmam Muniz, Resende e Soares (1998), os pressupostos humanistas serviram de base teórico-metodológica para os primeiros passos do pensamento pedagógico renovador da Educação Física, cuja pretensão de crítica superadora às rotuladas abordagens de biologização e da desportivização, presentes no contexto da chamada Educação Física tradicional, foi seu principal alvo. A partir desses questionamentos, o MREF, por meio de diferentes perspectivas,²⁷ discute a Educação Física nas escolas inspirado nas críticas aos modelos tecnicistas, esportivistas e biologistas.

O esporte que vinha sendo desenvolvido nas escolas passou a sofrer críticas devido as suas características, como a competição exacerbada, a seleção dos mais aptos tornando a escola um celeiro de talentos e excluindo os alunos que não apresentavam aptidão esportiva para tal.

classificações das abordagens incluem a Concepção de Aula Aberta e a Fenomenologia e outras citadas por Darido assumem diferentes nomes como a sociológica em vez de sistêmica.

_

²⁷As perspectivas ou abordagens da Educação Física propostas, segundo Darido (2008), são: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais. Outras classificações das abordagens incluem a Concepção de Aula Aberta e a Fenomenologia e outras citadas por

Essas características, segundo a visão do MREF, não condiziam com os objetivos da escola e, consequentemente, novas formas de relação entre a Educação Física e o esporte foram propostas.²⁸ Porém, dentro desse mesmo grupo de intelectuais que defendia um novo projeto de esporte para a área, havia diferenças no entendimento dessa relação.

E as diferentes formas de compreender essa relação foi motivo de grandes lutas dentro da área e um exemplo clássico compreende o caráter socializante promovido pelo esporte. Existiam correntes que defendiam o esporte nas escolas com o objetivo de desenvolver a socialização entre as crianças e os adolescentes. Entretanto, a famosa frase de Bracht (2005), "A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista", evidenciava uma crítica ao caráter socializante do esporte, pois considerava que o processo de socialização não era neutro. Havia, nessa frase de Bracht, uma visão crítica da sociedade capitalista, visão essa compartilhada pela corrente identificada com o marxismo:

Assim, podemos dizer que a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais ou desejáveis. Ou seja, a dominação e exploração devem ser assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural. (BRACHT, 2005, p. 61).

Em resposta às críticas dirigidas ao caráter ideológico do esporte, algumas referências, segundo Daolio (1997), ganharam espaço nos debates referentes à área pedagógica, como a psicomotricidade, devido à tradução das obras e à vinda de Jean Le Boulch, estudioso francês, professor de Educação Física, doutor em Medicina, especialista em Reabilitação Funcional e Psicomotricidade, que se dedicou a estudar a motricidade humana, sua complexidade, suas especificidades e suas relações com o desenvolvimento e com a aprendizagem. A psicomotricidade de Le Boulch (2008) configurava-se como uma alternativa que visava a superar "[...] as perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao rendimento motor, expressos no modelo didático oficial da desportivização da Educação Física" (DAOLIO, 1997, p. 30).

²⁸Destacamos Kunz (2000), que escreve sobre a transformação didático-pedagógica necessária ao esporte; Hildebrandt e Laging (1986) que apresentam uma concepção aberta no ensino da Educação Física visando à

Hildebrandt e Laging (1986) que apresentam uma concepção aberta no ensino da Educação Física visando à participação dos alunos na tomada de decisões do processo de ensino-aprendizagem; Taffarel (1985) que defende a importância do desenvolvimento da criatividade nas aulas de Educação Física; Santin (2001) que aborda a ludicidade e Huizinga (2000) que identifica o *homo ludens* como uma característica inerente a todo ser humano, mas que está sendo ameaçado na sociedade contemporânea.

Outras referências importantes foram os livros do professor Vítor Marinho de Oliveira (1983; 1985), intitulado *O que é Educação Física* e *Educação Física humanista*, respectivamente. O primeiro manifestava a necessidade de caracterização da área por meio do questionamento se essa prática era esporte, ginástica, medicina, cultura, jogo, política ou ciência. O segundo livro sofreu forte influência dos princípios humanistas do psicólogo norte-americano Carl Rogers tais como aprendizagem significativa, potencial criativo, individualidade e liberdade. A obra fazia crítica à visão fragmentada do comportamento humano e automatização dos movimentos assumidos pela área na década de 1970.

João Paulo Medina (1983), em sua obra provocadora *A Educação Física cuida do corpo e... mente*, tratava a educação como forma de se libertar da opressão. O autor propunha uma Educação Física centrada numa antropologia, numa verdadeira ciência humanizadora, preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano. Medina via a possibilidade de tratar a Educação Física como educação do movimento e educação pelo movimento. Segundo Daolio (1997), a partir dessa obra, houve uma proliferação de discursos de ordem política sobre a Educação Física.

Em 1988, o livro *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, elaborado por Tani, Manoel, Kokubun e Proença, tinha como objetivo colaborar para que os professores envolvidos com a área escolar pudessem ter uma referência teórica, coerente e atualizada, que os auxiliasse na tomada de decisões didático-pedagógicas, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para Tani et al. (1988), a proposta era uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, então, organizar uma estrutura para a Educação Física escolar. A Educação Física deveria, com isso, proporcionar ao aluno condições para que ele pudesse desenvolver seu comportamento motor por meio da interação da complexidade e diversificação dos movimentos.

Se existe uma sequência normal de desenvolvimento, isso quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter correspondência com essa sequência, para que não se estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais da criança (TANI et al., 1988, p. 136).

Tani e outros intelectuais, ao proporem novas perspectivas pedagógicas para a área, sofreram críticas da corrente de influência marxista por desconsiderarem, em suas propostas, o contexto

político, social e econômico da sociedade. A expectativa, segundo Tani (2008), era de que essa abordagem, em conjunto com outras propostas, avançasse em relação à abordagem corrente, eminentemente prática, centrada no esporte e na aptidão física.

Para Daolio (1997), o argumento de Tani de que a especificidade da Educação Física era promover a aprendizagem do movimento foi vista pela corrente marxista como reducionismo biológico, porque desconsiderava as suas implicações sociais.

[...] a AD^{29} foi alvo de críticas sistemáticas por parte dos proponentes de outras abordagens, tendo sido combatida principalmente pelos autores, seguidores e simpatizantes das chamadas abordagens marxistas ou histórico-críticas. Isso, ironicamente, colocou a obra em maior evidência, ampliando a sua disseminação (TANI, 2008, p. 314).

A obra de João Batista Freire (1989), intitulada *Educação de corpo inteiro*, ³⁰ indicava uma redescoberta do corpo, além de enfatizar a infância, a individualidade da criança, o estímulo à criatividade e à liberdade individual, a partir da interação do indivíduo com o mundo (DAOLIO, 1997). Freire propunha que o corpo inteiro fosse matriculado na escola.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 1997, p.14).

Para Darido (2008), a obra de Freire teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas³¹ da Educação Física. A proposta denominada interacionista-construtivista apresentava-se como uma alternativa metodológica ao tentar superar a visão mecanicista e esportivista.

As lutas travadas entre os intelectuais da área, cada qual defendendo uma definição e uma direção para a produção de conhecimento no campo, caracterizavam a tão propagada crise³² de identidade na Educação Física. Lima (2000) aponta tal cenário como crise de ordem política e ideológica, já que os discursos, muitas vezes, se distanciavam do acadêmico e incorporavam visões políticas a respeito do sistema político no qual a sociedade se organizava.

³⁰Segundo Daolio (1997), esse livro foi muito popular entre os professores e, após dois meses de lançamento, já partia para a segunda edição.

-

²⁹AD - Abordagem Desenvolvimentista.

³¹Daolio (1997) aponta que o construtivismo não está colocado de forma explicita nos textos de João Batista Freire.

³²Fensterseifer (1999) alega que embora a década de 1980 seja considerada referência para identificar o período de crise da Educação Física, sabe-se que a década de 1970 pode ser vista como o início dessa discussão.

Em relação a essa crise, Medina (2001) afirmava que era mesmo fundamental para a área e por isso sua famosa frase "a Educação Física precisava entrar em crise urgentemente". Para o autor, a Educação Física precisava questionar seus valores e encontrar sua identidade. Segundo Betti (2009), na literatura, a expressão "crise" da Educação Física e a questão em torno de sua delimitação conceitual foram temas centrais das obras de autores que vinculavam a Educação Física à educação e daqueles que faziam uma distinção entre a Educação Física e os fenômenos socioculturais do esporte, da dança e do lazer. Mas, de acordo com Daolio,

[...] se o debate acadêmico iniciado mostrou-se altamente positivo, levando a uma produção científica considerável tanto quantitativa quanto qualitativamente, por outro lado parece que aconteceu também o acirramento de determinadas posições, chegando algumas vezes a tornar impossível a convivência de pessoas representantes de linhas teóricas diferentes. O que era para ser um saudável debate acadêmico transformou-se em disputa por espaço no terreno científico da Educação Física (DAOLIO, 1997, p. 1).

Os conflitos e tensões presentes nesse momento foram evidenciados na tese de doutorado de Jocimar Daolio (1997), nas entrevistas com os principais autores envolvidos no debate acadêmico da área. São eles: Victor Matsudo, João Paulo Medina, Vítor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, GoTani, Celi Taffarel e João Freire.

Medina, na entrevista, apontou que os rótulos criados devido ao perfil político- ideológico ao qual o sujeito pertencia foram criados pelas pessoas integrantes, principalmente às tendências de esquerda, gerando uma polarização do debate. O autor afirmou que "[...] Via naquela época uma intransigência míope de ambos os lados, que teria que ser superada, e eu ficava angustiado porque a coisa, quando era levada para o lado pessoal, cria uma barreira intransponível. Eu achava isso inadmissível" (DAOLIO, 1997, p. 55).

Vítor Marinho de Oliveira, também em relação ao debate de caráter ideológico que se estabeleceu na época, afirmou que "[...] O que aconteceu é que apareceram sete ou oito 'malucos' que começaram a entender educação e divulgá-la de uma forma politizada e colocar em jogo o debate ideológico" (DAOLIO, 1997, p. 57).

Castellani Filho, também reconhecendo que naquele momento, o debate em relação às propostas de Go Tani eram políticos e não acadêmicos, revelou que: "[...] O embate com o Go Tani nos anos 80 foi travado a partir de um componente eminentemente político. O Go Tani, com o trabalho dele, com a postura dele, reforçava uma estrutura de poder que nós combatíamos" (DAOLIO, 1997 p. 62).

Um dos personagens dessa história fortemente criticada por promover um debate ideológico na área foi a professora Celi Taffarel e, sobre essas críticas, ela não negou o caráter ideológico da sua visão, o que pode ser percebido em sua fala: "[...] Não nego, porque eu defendo um projeto histórico e ele se chama a superação do capitalismo, das relações indignas de vida. Porque de nada me vale saber como funciona o corpo humano, se isto não tiver uma razão de ser" (DAOLIO, 1997, p. 66). Taffarel, ao longo da sua trajetória na área, vai se comprometer com um projeto de superação do capitalismo, o que pode ser conferido nos três momentos epistemológicos traçados.

Go Tani, um dos professores criticados por sua concepção descompromissada com a luta de classes, ressaltava o caráter ideológico exacerbado no congresso do CBCE em Brasília:

[...] A eleição da chapa do CBCE em Brasília foi o cúmulo. Foi tenebroso. Transformou-se simplesmente numa batalha política, ideológica, logicamente questões partidárias incluídas. A Educação Física foi esquecida naquele momento (DAOLIO, 1997, p. 69).

Ainda sobre o ambiente hostil que cercava o debate colocado por Tani, Freire dizia que havia recebido muitos rótulos, como neoliberal, liberal, acrítico e ingênuo e, em relação a isso, destacava a pobreza do debate acadêmico da área ao apontar que "[...] alguns espaços que poderiam ser privilegiados para o debate são muito hostis, tornam-se muito inadequados, criam um clima de animosidade, com referencial muito mais emocional do que acadêmico". (DAOLIO, 1997, p. 72).

Esse momento, vivido a partir da década de 1980, revelava um vasto debate a respeito da presença da Educação Física na escola e sua relação com o esporte. Algumas propostas foram influenciadas pelas perspectivas psicológicas, outras pelo desenvolvimento motor, outras pela corrente marxista. O movimento era entendido ora como meio, ora como fim; outras vezes, meio e fim, entre outras propostas que compreendiam a Educação Física como uma forma de romper com as contradições da sociedade capitalistas e outras que concebiam esse discurso como ideológico. A constituição do campo da Educação Física estava permeada por um debate de polarização entre as perspectivas social e biológica, progressista e reacionária, esquerda e direita, ainda presentes nos discursos e produções teóricas da área.

Os debates, entraves, conflitos, afinidades e distanciamentos gerados nesse momento não desapareceram, mas reconfiguraram-se. O debate perdeu o tom explicitamente ideológico e passou a se dar de forma mais acadêmica, como aponta Daolio (1997, p. 83), referindo-se aos

autores que participaram da sua pesquisa já no fim da década de 1990 "[...] Os entrevistados unanimemente apontam a maior maturidade das pessoas, o que poderia contribuir para o debate acadêmico atual na Educação Física ocorrer de forma menos preconceituosa do que na década passada".

Essa maior maturidade relatada na fala anterior, embora em nossa opinião não tenha se configurado na área, pelo menos não de forma cordial e menos preconceituosa, evidencia que, apesar de esse momento do debate epistemológico apresentar um diferencial em relação aos demais, já que não se trata de uma discussão propriamente epistemológica, ele possui um papel fundamental para que a discussão epistemológica da área avançasse.

Diante do panorama que foi traçado, fica evidente que o debate em torno da constituição do campo acadêmico-científico da área foi e ainda é permeado por muitas divergências. Ao investigar a materialização do debate epistemológico no currículo de licenciatura em Educação Física da UFMG, pensamos que essas divergências também estarão presentes. Estamos certa em fazer essa afirmação?

3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DO CURRÍCULO

Neste capítulo, pretendemos estabelecer uma breve aproximação com o campo do currículo, com os currículos de formação profissional em Educação Física e com a elaboração dos currículos em épocas de reforma curricular. Sendo assim, este capítulo estrutura-se da seguinte forma: a) breve apresentação das diferentes concepções de currículo; b) aproximação com o universo de trabalhos sobre currículos de formação profissional em Educação Física; c) os currículos de Educação Física no contexto das reformas.

3.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Sem a pretensão de nos aprofundar na temática, buscamos aqui uma breve aproximação com as transformações em torno da compreensão do currículo ao longo da história.

Segundo Moreira (2009), não existe consenso sobre o significado da palavra currículo. Para Pacheco (2005), o currículo como expressão de um projeto de escolarização, tem sofrido, no decorrer da história, uma transformação de um conceito restrito ao plano de instrução a uma concepção aberta de projeto de formação.

Ainda segundo Pacheco (2005), essa transformação do significado atribuída ao currículo decorre da utilização do termo por duas tradições diferentes. A primeira, com início formal na Idade Média, era representada por uma concepção técnica de ensino e por isso o currículo era tomado como um plano de organização da aprendizagem planejado com base nos objetivos que se pretendiam atingir. O currículo era representado, nessa tradição, como mero resultado de um planejamento.

A segunda tradição, baseada em uma perspectiva prática e emancipatória, concebia o currículo como um projeto que, além de resultar do plano das intenções, também era fruto do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional. Aqui o currículo não era mais compreendido como algo totalmente previsto, mas como um sistema aberto e dependente das condições da sua aplicação (PACHECO, 2005).

Para dar conta dos diferentes significados que o currículo assumiu ao longo dos tempos, diferentes teorias vão surgir na tentativa de justificar o porquê de alguns conhecimentos serem contemplados no currículo e outros não. Na literatura, apesar de não consensual, essas teorias são divididas em: tradicionais, críticas e pós-críticas.

A fim de tratar brevemente desse tema, recorremos principalmente aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva apresentados no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Segundo Silva (2011), a questão central de qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado e, em decorrência disso, cada uma das teorias vai recorrer a discussões sobre a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade. Questões como: O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento é importante? Qual conhecimento é válido? São algumas que as teorias vão tentar responder.

As primeiras teorias, as tradicionais, surgiram, em um contexto marcado pela industrialização, pelos movimentos imigratórios e, consequentemente, pela massificação da escolarização. Esse contexto favoreceu a concepção de um currículo pautado na eficiência, na racionalidade dos métodos e resultados.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2011), o currículo era uma questão de organização, de mecânica, e a atividade supostamente científica do especialista em currículo era, na verdade, uma questão burocrática e, portanto "[...] não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta" (SILVA, 2011, p. 23). Dessa forma, caberia ao currículo organizar as habilidades necessárias para as diversas ocupações a fim de permitir a sua aprendizagem.

Essa tendência curricular perdeu força, quando diferentes curriculistas iniciaram o processo de crítica ao caráter burocrático e tecnocrático que regia todos os estudos curriculares (MOREIRA; SILVA, 2006; SILVA, 2003).

Segundo Silva (2011), em meio a acontecimentos, como o movimento de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em outros países; os processos contra a guerra do Vietnã; o movimento feminista; a luta contra a ditadura militar aqui, no

Brasil, entre outros, surgem também teorias que questionam o pensamento educacional tradicional. As teorias críticas passam, dessa forma, a inverter o conceito de currículo adotado nas teorias tradicionais, em que predominavam teorias de aceitação, ajuste e adaptação. O que predomina, agora, é a desconfiança *status quo*, "[...] responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças" (SILVA, 2011, p. 30). E por isso o cerne da questão curricular deixa de voltar-se para as questões sobre "como fazer o currículo" para desenvolver conceitos que permitem compreender o que faz o currículo (SILVA, 2011).

Um exemplo dessa mudança no foco do currículo pode ser percebido nos estudos dos sociólogos americanos neomarxistas Michael Apple (1982) e Henry Giroux (1986), quando estes voltam seus olhares para a relação entre o currículo e fatores que até então eram ignorados, tais como: estrutura social, controle social, cultura, poder e ideologia.

Apesar de apresentar fatores comuns, as teorias críticas são representadas por perspectivas diferentes e cada uma delas concebe o currículo a partir de diferentes análises. Apesar disso, pode-se concluir que o currículo, nessas teorias, não pode ser compreendido, como aponta Moreira (2009), fora de sua constituição histórica. Este é concebido como uma arena política, uma área contestada.

Por meio das teorias críticas, o currículo passou a ser compreendido como espaço de poder e o conhecimento veiculado por ele carrega as marcas das relações sociais. Nessa perspectiva, foi estabelecida uma relação latente entre ideologia e currículo, pois este atuaria em favor da reprodução da estrutura da sociedade capitalista. O currículo também passou a ser entendido como uma construção social, fruto de um processo histórico.

Mas, além desse entendimento de currículo como construção social e histórica, o currículo passa a estabelecer relações com o multiculturalismo, fruto da diversidade cultural do mundo contemporâneo, e que não podiam ser separadas das questões associadas ao poder, configurando assim as teorias pós-críticas.

Nessas teorias, segundo Silva (2011), temas como as relações de gênero; a pedagogia feminista; a narrativa étnica e racial, o pós-modernismo, o pós- estruturalismo, o pós- colonialismo, os estudos culturais, entre outros serão contemplados.

Apesar das divergências em torno das classificações propostas por Silva para essas teorias, podemos conclui que nelas o currículo passou a estabelecer novas relações entre as teorias críticas e pós-críticas, já que este também é compreendido como uma relação de poder, mas um poder que deixa de ser centrado na figura do Estado e passa a incorporar elementos como gênero, etnia, raça e sexualidade.

Apesar das diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas, ³³ Silva (2011) completa que, depois destas, não podemos mais conceber o currículo com um olhar ingênuo, como se ele fosse desinteressado, neutro, um elemento meramente técnico.

Esse olhar para o currículo faz dele um elemento dinâmico, conforme aponta o educador americano William Pinar (apud SILVA, 2011, p. 43): "[...] o currículo é antes de tudo um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo". Ao compreender o currículo como verbo, substitui-se o conceito usual de "pista de corrida" para a ação de "percorrer a pista" e, portanto, ele passa a ser compreendido como atividade que não se limita à educação, mas à vida inteira. De acordo com Sacristán (1989), esse entendimento de currículo está vinculado à ideia de processo e, como tal, não cabe analisá-lo fora do seu contexto social, político, histórico.

3.2 O UNIVERSO DE TRABALHOS SOBRE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação profissional em Educação Física tem sido motivo de estudo e debate na área quase que, exclusivamente, por conta da implementação de regulamentações para a formação profissional. Segundo Souza e Souza Neto (2001), nas publicações da Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, RBCE, sobre o tema, pode-se destacar que um dos períodos em que a temática da formação profissional foi mais abordada (13 trabalhos) situa-se entre os anos de 1987 a 1989, momento que coincide com um rico debate sobre a reforma curricular propiciada pela Resolução nº 03/87.³⁴

³⁴A Resolução nº 03/87 tratava do "perfil profissiográfico" do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo, apresentando uma proposta de currículo mínimo que buscava caracterizar o perfil profissional. Definia a área

-

³³Apesar de utilizarmos as classificações de currículo propostas por Silva (2011) sabemos que elas são unânimes nos estudos sobre os currículos.

Ainda conforme os autores, entre 1996 e 2000, a questão da regulamentação da profissão foi o tema mais abordado na revista (em relação aos temas ligados à formação) entre 1996 e 2000, momento que coincide novamente com a regulamentação da Lei nº 9696/98, na qual a profissão foi regulamentada, por meio do registro no Sistema dos Conselhos Federal e Regional de Educação Física (CONFEF/CREF).

O tema volta novamente a ser debate com a publicação da Resolução nº 07/2004, regulamentação que define uma formação específica para graduados e outra para licenciados.

Para Günther et al. (2003), o CBCE, e particularmente seus congressos bianuais, tem sido cenário de acirradas discussões em torno da formação profissional em Educação Física. Para conhecer um pouco sobre os estudos mais recentes que vêm sendo desenvolvidos sobre a elaboração/análise/implementação de propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, e encontrar trabalhos que se aproximassem da nossa temática, realizamos uma seleção dos artigos dos anais do Conbrace, dos anos de 2001 até 2011,³⁵ do GT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, já que não há um GT exclusivo para tratar do tema currículo.

Foram selecionados os trabalhos que contemplavam o universo do currículo do curso de formação de professores (licenciatura ou licenciatura plena). Os anais dos Conbraces dos anos de 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 foram utilizados como fonte de investigação.

A seleção dos artigos foi organizada da seguinte forma: primeiramente, foi realizada a leitura dos títulos dos artigos sem a utilização de descritores, verificando se estes abordavam temas ligados à elaboração/análise/implementação de um currículo/proposta curricular de curso de formação de professores. Caso não fosse possível identificar o tema, passava-se para a leitura do resumo³⁶ e, se ainda não fosse suficiente, realizava-se a leitura do artigo completo.

de abrangência do currículo e a duração mínima do curso (4 anos). Indicava também como devia ser a parte de formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (BORGES, 1995).

³⁵Esse período selecionado foi escolhido devido à presença das reformas curriculares nos cursos de formação voltados para a licenciatura.

³⁶Em alguns trabalhos, não foi possível acessar o resumo.

Dos 276 artigos publicados como comunicação oral, ³⁷ foram selecionados inicialmente 12 artigos, porém dois trabalhos não tratavam da análise de um currículo específico, restando somente dez trabalhos.³⁸

O baixo número de artigos relacionados com a análise de um currículo/proposta curricular pode estar associado a diferentes fatores, entre eles: a) o GT não é exclusivo sobre o tema currículo; b) muitos artigos até tratavam do currículo, porém analisavam uma disciplina específica deste ou um grupo de disciplinas restritas a uma determinada área como o esporte, por exemplo; c) alguns estudos se reportavam ao currículo no plural, abordando os currículos de Educação Física no aspecto geral.

Não encontramos trabalhos que se aproximassem da nossa temática, e por isso, passamos a analisar com quais elementos os currículos investigados mantinham relação, bem como se eles apresentavam aspectos retratados nos momentos apresentados no panorama do debate epistemológico: Hoje: giros epistemológicos x reação ao pós-modernismo; Ontem: vertente científica x vertente pedagógica; Antes de ontem: discursos social x biológico, progressista x reacionário, esquerda x direita.

Dos dez trabalhos selecionados, nove analisavam currículos de instituições públicas. As instituições que tiveram seus currículos analisados foram: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego); Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Rio Claro); Faculdade de Minas (Faminas/Muriaé-MG); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade do Estado do Pará (Uepa); Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal Fluminense (UFF); e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).³⁹

Assim como o nosso trabalho, nove entre os dez estudos, analisavam os currículos estabelecendo relações com elementos para além dos aspectos internos⁴⁰ aos próprios

³⁷Quando não foi possível classificar o trabalho como comunição oral ou pôster, todos foram analisados. Nos anais de 2001 (CD-ROM), 2003 (CD-ROM) e 2007 (on-line), os artigos vinham discriminados em comunicação oral e pôster, porém, nos demais, essa distinção não estava explícita e por isso todos os trabalhos foram analisados.

³⁸Os trabalhos selecionados contemplavam currículos em duas dimensões: o prescrito e o vivido.

³⁹ Dois trabalhos se referiam à UFRGS.

⁴⁰Consideram-se aspectos internos os voltados exclusivamente para o currículo sem estabelecer vínculo com o contexto social, cultural, político, histórico, entre outros.

currículos. Por ordem cronológica, apresentaremos, de forma sintética, os trabalhos apresentados nesse congresso.

Nos Anais do Conbrace realizado em 2001, o primeiro trabalho intitulado *A prática curricular do CEFD/UFSM e as competências para a promoção da autonomia*, das autoras Isabel Cristina Baggio e Ingrid Marianne Baecker (2001), teve como objetivo realizar um estudo crítico dos conteúdos curriculares propostos para a Educação Física Escolar e para o Curso de Educação Física – Licenciatura Plena, com base na reflexão sobre os traços necessários para o profissional atuar na escola.

As autoras estabeleceram relação entre o currículo de formação profissional e as propostas curriculares das vias oficiais para a Educação Física escolar. No estudo, os professores do curso e os formandos foram entrevistados e apontaram algumas lacunas na formação oferecida pela instituição como: a desarticulação entre teoria e prática; a separação dos professores em tecnicistas e pedagógicos ou práticos e teóricos; as avaliações de caráter mecanicista voltadas para o desempenho; e o isolamento de professores que possuem concepções críticas de Educação Física.

De acordo com as autoras, estão presentes nesse currículo divergências entre os professores da Universidade. Em nosso entendimento, isso pode estar relacionado com o fato de que eles tenham concepções diferentes a repeito do que é e para que serve a Educação Física, já que, segundo os entrevistados, os professores do CEFD/UFSM se diferenciavam em suas práticas pedagógicas formando grupos polarizados "[...] os tecnicistas e os pedagógicos"; "os tecnicistas e os filosóficos"; "os tecnicistas e os humanistas"; "os pedagógicos, os pesquisadores e os tecnicistas"; "os teóricos e os práticos" (BAGGIO; BAECKER, 2001, p. 3). Essas polarizações evidenciadas no estudo também estavam presentes nos momentos do debate epistemológico que denominamos *Ontem* e *Antes de ontem*.

O segundo trabalho, intitulado *Formação de educadores na Escola Superior de Educação Física de Goiás: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar*, de Eliene Lacerda Pereira, teve como objetivo descrever e analisar o processo histórico que motivou a implantação de um novo currículo no curso de Licenciatura em Educação Física da Eseffego, a partir de 1994, bem como refletir criticamente sobre o seu impacto no processo de formação dos licenciados que alcançaram a sua titulação no ano de 1998.

A autora estabeleceu uma relação entre o currículo de formação profissional e a opinião dos egressos sobre a influência do currículo no campo profissional em que atuam. O estudo apontou, além de outros resultados, que, para uma grande parte dos egressos, a formação oferecida não esteve voltada nem para a formação de educadores nem para a de atletas, configurando um caso de ausência de identidade curricular do perfil profissional que se pretende formar.

Aparentemente, a ausência de identidade apontada por Pereira (2001) parece, entre outros fatores, demonstrar uma dificuldade da compreensão epistemológica da área, o que não seria muito difícil diante da complexidade que essa discussão apresenta. Indicações para esse entendimento foram percebidas por nós, quando a autora apontou que o processo de construção do conhecimento por parte dos professores se configura em meio a "[...] dificuldades de apresentar propostas, compreender, identificar as contradições para fundamentar filosoficamente e dialeticamente a relação teoria/prática" (PEREIRA, 2001, p. 8).

O terceiro artigo, de título *Professores, formados e egressos: a avaliação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da UNESP/RC*, foi escrito por Souza Neto et al (2001). O objetivo do estudo, embora não tenha sido expresso de forma clara no artigo, visava a analisar a avaliação que professores, formados e egressos fizeram dos cursos de licenciatura e bacharelado que vinham sendo desenvolvidos na Unesp/Rio Claro. Os autores estabeleceram relação entre o currículo de formação profissional e a avaliação desse currículo pelos professores do curso, alunos formados e ex-alunos. O estudo apontou, entre outros fatores, a valorização da teoria em relação à prática, a necessidade de maior diálogo entre as disciplinas e o maior vínculo do bacharelado com a pesquisa e da licenciatura com a profissionalização.

No caso da Unesp/RC, assim como no currículo da UFSM, está presente a falta de diálogo entre os professores e, nesse estudo, Souza Neto et al. (2001, p. 3) apontaram que os fatores que mais dificultaram a implantação do projeto pedagógico do curso da Unesp/RC foram os próprios professores do curso nas menções relativas a corpo docente, desunião, desconhecimento, formação, pesquisa, pouco diálogo, falta de integração e interesse. A ausência de integração entre os professores da Unesp/RC nos faz lembrar a relação que vem sendo estabelecida entre os representantes do debate epistemológico nos três momentos

apresentados, os quais não têm gerado a possibilidade de diálogo entre aqueles que possuem visões diferentes da área.

Nos Anais do Conbrace de 2003, não foi selecionado trabalho. Nos Anais do Conbrace do ano de 2005, o quarto trabalho, intitulado *Formação de professores de Educação Física: Limites e possibilidades no contexto atual* foi desenvolvido por Coelho e outros. O objetivo do trabalho, embora não expresso de forma clara no texto, visou a apresentar as discussões realizadas no momento de implementação da nova proposta curricular da Faminas, em face das referências legais que foram estabelecidas para a licenciatura no ano de 2002.

Os autores estabeleceram relação entre o currículo de formação profissional, as referências legais e o mercado de trabalho. O estudo enfatizou a necessidade de conceber um currículo voltado para a formação de professores que não seja, porém, restritivo somente a um campo de atuação, já que as demandas do mercado de trabalho devem ser levadas em consideração.

Nesse estudo, Coelho et al. (2005)⁴² assumiram uma concepção de Educação Física ao afirmar "[...] nós, professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faminas, nos aproximamos daquele grupo que entende a Educação Física como uma prática pedagógica/intervenção" e argumentaram que, independentemente do campo de atuação, está sempre presente uma função pedagógica. Apesar de privilegiar a licenciatura, os autores apontaram que a formação deve ser generalista, pois deve atender também ao mercado de trabalho. Esse ponto da argumentação dos autores é polêmico já que existe na área uma forte crítica à influência do mercado de trabalho na formação acadêmica. A professora Celi Taffarel, por exemplo, apesar de defender uma formação única para a área, é uma das representantes dessa crítica.

O quinto trabalho, dos autores Fernanda Simone de Lopes Paiva, Nelson Figueiredo Andrade Filho e Zenólia Christina Campos Figueiredo, intitulado *Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/*UFES, teve como objetivo apresentar uma síntese da proposta curricular elaborada para o curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, consubstanciada nas referências legais estabelecidas para a licenciatura em 2002.

_

⁴¹ Todos são professores da Faminas.

⁴² Documento *on-line* sem página.

Os autores abordaram o tema da elaboração de uma proposta curricular com base nas referências legais voltadas para a licenciatura. O artigo apontou a defesa de um currículo voltado para a formação de professores que contemple a especificidade da licenciatura, superando a sua desvalorização em frente ao bacharelado e ao domínio dos conhecimentos biológicos e técnico-esportivos. Segundo Paiva et al. (2005, p. 3), a ênfase nos conhecimentos biológicos e esportivos "[...] é um dos principais entraves para que se possa compreender a dimensão educacional da Educação Física e suas interfaces com diferentes campos de saberes". Essa crítica ao biologicismo e esportivismo na área também esteve presente no cenário epistemológico retratado tano no momento *Ontem* quanto no *Antes de ontem*.

Os autores, ao elaborarem o novo currículo, defendiam uma identidade para o curso de licenciatura voltada para a formação de professores, identidade essa que também foi abordada no estudo do currículo da UFSM.

O sexto artigo denominando *Para onde vai a Educação Física: formação, identidade e capacitação,* apresentado por Marta Genú Soares Aragão, objetivou identificar as possíveis causas do maior interesse dos formandos pela área de treinamento em um currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará que tem como objetivo privilegiar a licenciatura em frente a outras áreas de atuação profissional.

A autora estabeleceu uma relação entre o currículo desenvolvido, os depoimentos dos alunos sobre o currículo e as demandas imediatistas do mercado profissional. Segundo Aragão (2005), embora o currículo privilegie a formação de professores, os trabalhos de conclusão de curso dos alunos estão voltados em sua maioria para a área do treinamento e isso se deve a esta ser considerada pelos formandos como um campo de atuação que confere maior segurança profissional, além de esses alunos trabalharem nessa área durante a formação.

A necessidade de valorização da licenciatura também estava presente no currículo da Faminas, mas, nessa instituição o curso pretendia uma formação generalista que habilitava para diferentes campos de trabalho. Já na Uepa, foram os próprios alunos que optaram por enfatizar a formação por meio de disciplinas ligadas ao treinamento esportivo, devido ao maior reconhecimento profissional dessa área no mercado de trabalho.

Nos Anais do Conbrace realizado em 2007, o sétimo artigo, Formação em Educação Física: análise crítica do projeto pedagógico do curso de licenciatura da Universidade Federal do

Amapá, dos autores Álvaro Adolfo Duarte Alberto e Antônio Cézar Leite Lobato, teve como objetivo analisar criticamente o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Amapá (Unifap) mediante a concepção predominante de formação, a organização do currículo; o caráter multidisciplinar, os princípios norteadores, e os objetivos do curso.

Alberto e Lobato (2007) analisaram o currículo por meio de seus fatores internos, não estabelecendo relação com fatores externos. Os resultados apontaram para uma série de limitações, como: concepção dual de homem, preocupação excessiva com conhecimentos técnicos sobre saúde corporal, grande número de disciplinas advindas das ciências biológicas/saúde, e não compreensão da cultura corporal como parte importante do patrimônio histórico e como objeto de estudo do curso de formação em Educação Física.

De certa forma, as características desse currículo eram justamente aquelas que os professores que elaboraram o currículo da Ufes não queriam que permanecessem nos currículos de formação de professores. No currículo da Unifap, segundo Alberto e Lobato (2007), os conhecimentos biológicos são predominantes no currículo e, como tal, podemos estabelecer relação com o momento do debate epistemológico *Antes de ontem* no qual havia uma crítica ao discurso biológico presente na Educação Física.

Nos Anais do Conbrace referentes a 2009, o artigo de número oito intitulado *A licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Fluminense: uma trajetória de enfrentamento*, dos autores Waldyr Lins de Castro e Paulo Antônio Cresciulo de Almeida, teve como objetivo provocar uma reflexão a respeito das dificuldades que vêm sendo vivenciadas no processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

Os autores Castro e Almeida (2009) estabeleceram relação entre o currículo e as diferentes concepções de Educação Física que os professores do curso apresentaram. O estudo apontou as dificuldades de elaboração de um currículo crítico em frente ao modelo hegemônico que privilegia o esporte de competição, a formação de atletas e a ênfase ao ensino de técnicas.

Novamente podemos perceber, nesse currículo da UFF, as mesmas dificuldades encontradas nos currículos da Uepa, ao tentar romper com o modelo hegemônico que valoriza as disciplinas esportivas e que também pretendiam ser rompidas no currículo da Ufes.

Mais uma vez, podemos fazer uma relação com o momento do debate epistemológico *Antes de ontem*, no qual o esporte foi alvo das discussões entre perspectivas que defendiam a sua presença nas escolas, inclusive como formação de atletas, e outra que compreendia que o esporte estaria a serviço do capitalismo promovendo alienação e reproduzindo as desigualdades sociais.

Nos Anais de 2011, o artigo de número nove, intitulado *Alterações curriculares de uma escola septuagenária: uma revisão dos estudos sobre currículo de formação superior em Educação Física*, apresentado por Bossle et al. (2011), teve como objetivo evidenciar os elementos que mobilizaram alterações curriculares marcantes nos currículos de formação superior da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1941 até 2010.

Os autores estabeleceram uma relação entre o currículo, a sua história e as reformas curriculares pelas quais esse documento passou. O estudo mostrou que as reformas curriculares realizadas em 1987 e a separação entre a licenciatura e o bacharelado em 2005 foram os momentos em que aconteceram as alterações estruturais mais significativas nos cursos.

Bossle et al. (2011, p. 8) revelaram que esses momentos, cada qual com características próprias de seu tempo, "[...] foram permeados por alguns elementos comuns referentes às disputas pela validação do conhecimento dentro da área", ou seja, o debate epistemológico manteve relação com as transformações curriculares pelos quais a UFRGS passou durante a sua história.

O décimo artigo foi apresentado por Felipe Wachs et al. (2011), intitulado *Grades curriculares da ESEF/UFRGS: cinco pontos de tensão em 70 anos de alterações curriculares*. Teve como objetivo apresentar, de forma panorâmica, cinco pontos de tensão constituídos a partir de, e ao mesmo tempo mobilizadoras das alterações curriculares nas grades de disciplinas do curso superior da Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ao longo de seus 70 anos.

Os autores estabeleceram relação entre o currículo, as mudanças ocorridas ao longo da história, bem como as reformas curriculares realizadas durante esse tempo. Embora, para os autores, a promulgação de legislações federais tenha sido apontada como a grande responsável pelas transformações nas grades curriculares da escola, o momento da atual reforma segue no caminho contrário, ou seja, parece que, pela primeira vez, o movimento de alterações significativas no currículo da instituição não vem de "cima para baixo", mas amadurecido em discussões internas da comunidade acadêmica da Esef/UFRGS.

O currículo da escola ao longo dos seus 70 anos, sofreu modificações que envolveram desde a oferta de disciplinas pelo Departamento de Educação Física, que eram antes oferecidas por outros departamentos até a emergência da pesquisa por meio da inserção de disciplinas ligadas à pesquisa como metodologia e seminário de pesquisa. Segundo Wachs et al. (2011, p. 11), "[...] alguns movimentos que ocorreram na Educação Física brasileira e que precederam a esta emergência parecem ter sido relevantes para que ela ocorresse". Embora não esteja expresso no estudo os movimentos que os autores estão se referindo, podemos estabelecer uma relação com o momento *Ontem*, no qual a ciência era tida como umas das formas de garantir o espaço da Educação Física no meio acadêmico.

A partir desses estudos apresentados nos Anais dos Conbraces podemos, a princípio, concluir que:

- a) dos dez trabalhos analisados apenas um não estabeleceu relação além dos fatores internos ao currículo;
- b) há uma tendência de investigação do currículo com base nas referências legais totalizando quatro trabalhos;
- c) seis trabalhos apontavam lacunas nos currículos de formação em Educação Física tais como: a desarticulação entre teoria e prática, a ênfase nos conhecimentos biológicos e técnico-esportivos e a valorização do bacharelado em frente à licenciatura;
- d) de um modo geral, os trabalhos evidenciavam elementos que se relacionavam com os momentos epistemológicos apresentados nesse estudo;
- e) três trabalhos mencionaram a divergência de concepções entre os professores como uma das dificuldades de implementação curricular, o que também pode ser comparado com a relação divergente estabelecida entre os representantes do debate epistemológico da área.

Diante dessas constatações, percebemos que o debate epistemológico da área, de alguma forma, se faz presente nos estudos citados, ainda que estes não tivessem como objetivo abordar esse tema.

3.3 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES

Os currículos dos cursos de Educação Física passaram por muitas transformações ao longo do tempo. Segundo Birk (2006), as três grandes transformações curriculares referem-se aos anos de 1969, no qual a licenciatura foi instituída; ano de 1987, com a formação do bacharel; e ano de 2004, com a dissociação entre a formação em licenciatura e bacharelado.

Para Silva (2009), vários estudiosos, como Tojal, Oliveira, Tani e muitos outros, consideram que a formação de professores de Educação Física está permeada de vários significados intrinsecamente associados à forma como são organizados os cursos de formação e, como consequência, as determinações legais influenciaram a elaboração dos currículos dos cursos de em todo o País.

Ao discutir a Educação Física em seus diferentes momentos históricos, Bracht (1996) aponta que é possível perceber tentativas de legitimação relacionadas com os diferentes contextos socioculturais que determinaram o que e como ela deve ensinar. O que ensinar e como ensinar são preocupações das teorias curriculares e a efetivação desse processo também mantém relação com as regulamentações dos cursos de formação profissional, em especial daqueles voltados para a formação de professores.

É possível identificar características de modelos de aplicação técnica nos currículos de formação em Educação Física após a Lei nº 5.540/68. De acordo com Azevedo e Malina (2004), essa lei, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior, conduziu o ensino à massificação com a proliferação de cursos de nível superior e aumento de escolas estaduais de 1° e 2° graus, atual ensino fundamental e médio. Para que o ensino superior fosse massificado, a educação passou a ser baseada no modelo administrativo das grandes empresas (TOJAL, 1989 apud AZEVEDO; MALINA, 2004).

Em 1969, o Parecer CFE nº 894/1969 e a Resolução CFE nº 69/1969 fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Segundo Souza Neto et al. (2004), o curso de Educação Física e Técnico Desportivo previa três anos de duração com carga mínima de 1.800 horas-aula além da redução das matérias básicas de fundamentação científica e aumento das disciplinas voltadas para o esporte.

Com o fim da ditadura, intelectuais da área da educação iniciaram um processo de reivindicação de um currículo crítico, que estabelecesse relação com o contexto sóciohistórico em que a sociedade estava inserida.

Segundo Paiva et al. (2006), estudos realizados nas décadas de 70 e 80 abordavam problemas relacionados com a formação profissional em Educação Física por uma visão crítica que repensava a formação do ponto de vista do compromisso social do profissional e não somente de sua capacidade técnica. Ainda segundo esses autores, esses estudos apontavam o processo de formação profissional como acrítico, a-histórico e acientífico, bem como a fragmentação do conhecimento, a dicotomia teoria/prática, a importação de modelos teóricos de forma descontextualizada, entre outros. Um dos aspectos centrais dessas críticas era uma confusão de identidades sobre o que seria o professor de Educação Física e o que seria o treinador/ técnico esportivo.

A implementação da Resolução CNE/CFE nº 3, de 16 de junho de 1987, permitiu às Instituições de Ensino Superior (IES) oferecer a formação de professores para a área escolar por meio da licenciatura plena⁴³ bem como criar o curso de bacharelado visando à atuação na área não escolar (PRUDENTE, 2007).

Essa resolução conferia autonomia às universidades para organizar os cursos de acordo com suas especificidades. Como aponta 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.

Essa mudança provocou um divisor de águas no desenvolvimento da profissão e da área de conhecimento da Educação Física. No entanto, em muitos cursos, adotou-se a "perspectiva"

⁴³Licenciatura Plena: Curso que habilita para todos os segmentos de mercado– tempo de duração mínima quatro anos – carga horária mínima de 2.880 horas.

de Licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação.

Para Benites et al. (2008), a criação do Bacharelado, ⁴⁴ em 1987, foi uma conquista, pois visou a sedimentar um corpo de conhecimento que proporcionasse maior legitimidade à própria área em seu processo de profissionalização. Porém, a criação do bacharelado que, para alguns, tinha sido considerada um avanço, para outros, atendeu exclusivamente a uma demanda do mercado.

Segundo Borges (1995), apesar dos avanços apresentados por esse documento legal, em muitos cursos de Educação Física no País, não existiam as diferenciações entre as duas modalidades nas grades curriculares propostas.

Nessa relação das universidades com a Resolução CFE nº 03/87, instaura-se um paradoxo. As críticas aos currículos anteriores a essa resolução acusavam-nos de acrítico, a-histórico e acientífico, mas, quando a resolução possibilitou às universidades elaborarem seus próprios currículos, percebe-se que estes ainda mantinham as mesmas características anteriores.

Como afirmaram Souza Neto et al. (2004), no final do século, com as publicações da LDBEN nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 9.696/98 que regulamentava a profissão, observou-se um novo desenho curricular para a área da educação e uma nova reconfiguração no campo da intervenção profissional da Educação Física, marcados pelo fenômeno "profissionalismo".

A partir da regulamentação por meio do registro no Sistema dos Conselhos Federal e Regional de Educação Física (Confef/Cref), a área teve sua dualidade formalizada, regulamentada na área da saúde, embora historicamente constituída em espaços e instituições de cunho pedagógico.

Esse profissionalismo foi criticado por intelectuais da área (FARIA Jr., 1987, 1992, 1997; CASTELLANI FILHO, 1998) por entenderem que a Educação Física estaria servindo aos interesses imediatistas do mercado.

⁴⁴Esse Bacharelado apresenta uma perspectiva diferente do modelo atual.

Mais tarde, a formação em licenciatura na área passou a ser pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), e o bacharelado, atuação em área não escolar, passou a ser pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena (BRASIL, 2004). Sendo assim, o curso de Educação Física não poderia mais oferecer as duas formações em uma matriz curricular comum como, acontecia desde a Resolução CFE nº 03/87, possibilitando, desde então, duas formações específicas, licenciatura e bacharelado.

Em respostas às críticas de uma confusão de identidade com o bacharelado, a licenciatura também foi pautada no Parecer nº 009/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002); nas Resoluções nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002) e nº 02/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002), com o objetivo de reforçar a identidade própria da licenciatura que, a partir desse momento, deveria ser integralizada em, no mínimo, três anos letivos, com carga horária de, no mínimo, 2.800 horas.

Com base nessas diretrizes, os cursos de licenciatura em Educação Física e todos os demais cursos de licenciatura do Brasil tiveram até o dia 15 de outubro de 2005 para adequar seus currículos e construir seus projetos pedagógicos. Deveriam também incluir a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, bem como sugestões para avaliação dessas mudanças, como dispõe essa legislação.

O objetivo da reformulação curricular era fazer com que a licenciatura ganhasse "[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico" (PARECER N. 009 DO CNE/CP, 2001, p. 6). E, para tal, foi necessário definir currículos específicos, o que não comportaria mais a antiga formação caracterizada como modelo '3+1'. 45

-

⁴⁵O modelo 3+1 significa três anos de bacharelado em área disciplinar mais um ano apenas de formação em educação para obtenção da licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas.

Esse Parecer indica para as IES, segundo Paiva et al. (2006), diretrizes como: pensar novas formas de organização dos conhecimentos; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum e específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação.

Essa reconfiguração dos cursos e, portanto, nos currículos de formação profissional em Educação Física, têm gerado opiniões diversificadas. Borges (1995) nos diz que, para aqueles que estão a favor da mudança, essa nova configuração trará contribuições para a qualificação dos profissionais da área, ajudando a construir uma produção científica e aumentando o seu reconhecimento na comunidade acadêmica e social. Já aqueles que criticam a separação das duas modalidades, mesmo reconhecendo a fragilidade dos cursos de formação de professores, acreditam que haverá uma fragmentação ainda maior na formação desses profissionais, promovendo a divisão entre os que produzem e os que transmitem conhecimento.

Resta saber se os currículos de Educação Física, após as determinações da legislação, vão permanecer inalterados, como apontava Borges (1995) em relação à reformulação de 1987, já que o currículo envolve tanto aquilo que está prescrito nos documentos oficiais quanto o que efetivamente acontece no dia a dia das universidades.

Em meio ao cenário de discussão entre aqueles que defendem uma formação única e aqueles que defendem a especificidade da licenciatura em frente ao bacharelado, o curso de Educação Física da UFMG segue as orientações das diretrizes curriculares no que diz respeito à separação entre as duas modalidades de ensino.

Além dessa discussão que envolve a separação e a unificação da licenciatura e o bacharelado, existem opiniões formadas sobre o que é a Educação Física, de qual conhecimento ela trata e qual é seu campo de intervenção. Essas opiniões, além de outros fatores, vão orientar a tomada de posição dos professores sobre as atuais diretrizes curriculares, promovendo, assim, a busca de novas referências do debate epistemológico para a elaboração dos currículos dos cursos de formação, sejam eles de licenciatura, sejam de bacharelado.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG

Neste capítulo, dedicado às análises, buscamos compreender de que modo o debate epistemológico da Educação Física retratado nos momentos que denominamos de *Hoje*, *Ontem* e *Antes de ontem* estão imbricados e materializados no currículo prescrito, bem como de que modo esse currículo interpreta e reinterpreta o debate. Para tal, o capítulo foi dividido da seguinte forma: a) a análise do documento curricular; b) a análise das entrevistas com os professores participantes da elaboração do PPL;⁴⁶ c) a materialização dos discursos dos professores nos discursos presentes no PPL.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Na análise documental, além do PPL, versão 2005, aprovada em 2006, outros documentos, como o PPL, versão 2005 em construção; os documentos retirados do *site* da instituição (grade curricular e ementas, versão 2008, dos cursos de licenciatura e bacharelado) e a tabela de disciplinas excluídas do currículo anterior, também foram analisados.

Ao analisar o documento do PPL, tentamos buscar elementos do debate epistemológico da Educação Física, que vão se configurar aqui como princípios epistemológicos e, ao mesmo tempo, compreender como o documento curricular interpreta a discussão epistemológica que vem sendo realizada na área.

Os princípios epistemológicos destacados nessa análise foram extraídos do PPL, por serem considerados elementos marcantes do documento. São eles: a) a tentativa de conceber a cultura além da visão determinista; b) a tentativa de romper com o colonialismo das ciências biológicas; c) a tentativa de superar um modelo esportivo nos moldes da racionalidade científica; d) a tentativa de aproximar teoria e prática; e) a tentativa de articular diferentes campos de pesquisa. Aqui esses princípios são apontados como tentativas, pois se trata da

-

⁴⁶Quando mencionamos o termo PPL, estamos fazendo referência ao Projeto Pedagógico da Licenciatura, de graduação plena, versão 2005, aprovado em 2006. O termo PPL, neste estudo, também assume outros nomes, como currículo e documento curricular.

análise de um currículo prescrito e por isso não é garantido que eles se efetivem quando o currículo é posto em prática.

Nesses elementos, os diferentes momentos do panorama epistemológico se fazem presentes e são incorporados pelo currículo, de acordo com as intenções e interpretações daqueles que o escreveram.

A análise que se faz neste estudo também é fruto de uma interpretação que nós fazemos do documento, já que, segundo Orlandi (2012), o fato de não haver sentido sem interpretação atesta a presença da ideologia, e é esta que faz com que haja sujeitos. Por isso essa análise é apenas uma possibilidade de compreensão do documento, pois assim, como afirma Orlandi (2012, p. 64), "[...] Os textos para nós não são documentos que ilustram idéias préconcebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras".

4.1.1 A tentativa de conceber a Educação Física por uma perspectiva cultural

Ao ler o texto do PPL, deparamos-nos com a presença central da dimensão (o aspecto) cultural; do entendimento das práticas corporais como elementos da cultura. Uma das evidências desse entendimento pode ser verificada quando o documento assume que o objeto de ensino e pesquisa da Educação Física "[...] é o patrimônio cultural de esportes, de danças, de jogos, de brinquedos e brincadeiras, de ginástica, de lutas, de capoeira" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 28).

A importância atribuída à cultura no documento também está refletida em um dos eixos estruturantes do currículo, denominado "articulação com a cultura". ⁴⁷ Nele está expresso que cabe à área oferecer aos alunos

[...] as 'bases culturais' para sua formação, podendo constituir nas escolas um precioso tempo de educação ética, de experiência estética, de cuidado com a sensibilidade humana, um lugar de sociabilidade e de trocas afetivas entre os estudantes (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 22).

-

⁴⁷No PPL, há oito eixos estruturantes. São eles: articulação com o conhecimento científico; articulação com o campo da Saúde; articulação com a Cultura; articulação com o Esporte; articulação com o Lazer; articulação com uma compreensão sobre os sujeitos sociais (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos); articulação com a experiência dos professores na escola e articulação com o cotidiano das escolas.

O texto também faz uma menção a Fourquin (1993, apud Projeto Pedagógico..., 2005), ao afirmar que a justificativa da existência da escola é a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana, considerada cultura, e que cabe à Educação Física, portanto, com o seu conhecimento específico, assumir sua parte nessa responsabilidade.

Além disso, na bibliografia do PPL constam referências de autores que mantêm relação com os estudos culturais, como o livro *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, organizado por Juarez Dayrell (1996), e dois textos de Jocimar Daolio (1998a; 2003), *Educação física e cultura* e *Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física.*

A relação estabelecida entre a Educação Física e a cultura pode ser considerada fruto do debate epistemológico evidenciado, marcadamente, no momento em que denominamos de "Antes de Ontem", no qual intelectuais da área, como Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Vitor Marinho de Oliveira, entre outros, que se identificavam com a corrente progressista, reivindicavam outro olhar para o movimento que superasse o predomínio das ciências biológicas nas práticas corporais. Segundo Daolio (1997, p. 27), a partir desse momento,

[...] difundiu-se também uma visão interdisciplinar, a partir da qual as ciências historicamente constituídas ofereceriam base teórica para o estudo da Educação Física, do corpo e do movimento humanos, destacando-se dentre estas a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia.

De acordo com Daolio (2004), o termo cultura, embora hoje esteja consolidado na área, era praticamente impensável há duas décadas. A presença de disciplinas que contemplam o aspecto cultural no PPL evidencia essa transformação, pois as ementas das disciplinas denominadas Educação Física e Lazer; Educação Física, Corpo e Cultura; Educação Física, Infância e Juventude; Educação Física e Velhice; Teoria e Prática dos Esportes; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio; Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Danças Brasileiras e Ensino de Danças Contemporâneas contemplam, de alguma forma, aspectos culturais como herança desse momento.

No texto das ementas dessas disciplinas, a cultura é abordada em diferentes aspectos como: diversidade cultural; produção de cultura para e por um determinado grupo; identidade cultural; o corpo como produto e produtor de cultura; cultura escolar; cultura corporal de movimento; história cultural; patrimônio cultural; professor como mediador cultural; contextos culturais e cultura popular, como podemos ver no quadro a seguir.

DISCIPLINA	EMENTA (continua)
Educação Física e Lazer	O lazer como um campo de estudos e intervenção da Educação Física. Estudos sobre relações e significados de Recreação; Lazer; Ludicidade e Educação Física; considerando diferentes perspectivam que vêm influenciando o planejamento; a vivência e a avaliação de conteúdos culturais do lazer
Educação Física, Corpo e Cultura	A construção social do corpo humano. O corpo como produto e produtor de cultura; Múltiplos olhares sobre o corpo: relações sociais, relações de gênero, de etnia e de idade. Educação Física: dos corpos esculturais aos corpos culturais dos sujeitos; Corpo e ludicidade; Reflexão sobre o corpo humano na Educação Física na Educação Básica
Educação Física, Infância e Juventude	Infância e juventude como construção histórica e social; Crianças e jovens no contexto da sociedade brasileira; Infância e juventude em frente à diversidade cultural contemporânea; Infância, juventude e suas instituições sociais; As políticas públicas e os direitos sociais da infância e da juventude. Infância: identidade etária e cultural, relações de etnia e de gênero; A produção cultural para a infância e a produção de cultura pela infância; Juventude: identidade etária e cultural; Juventude: relações de etnia e de gênero; A produção cultural para a juventude e a produção de cultura pela juventude Implicações éticas para a docência em Educação Física e a pesquisa com crianças e jovens. Educação Física: dialogando com as culturas infantil e juvenil

DISCIPLINA	EMENTA (continuação)
Educação Física e Velhice	Estudos do processo do envelhecimento
	humano nos aspectos físicos, biológicos e
	psicossociais e suas relações com a Educação
	Física; O lugar e a presença dos idosos na
	diversidade sóciocultural; Idosos: identidade
	etária e cultural, relações de etnia e de gênero;
	A produção cultural para os idosos e a
	produção de cultura pelos idosos. Educação
	Física: dialogando com as culturas dos idosos
Teoria e Prática dos Esportes	Abordagem teórico-prática dos procedimentos
	inerentes ao processo de ensino-
	aprendizagem-treinamento aplicado à
	iniciação nos esportes nas suas diferentes
	formas de expressão e de rendimento; Estudo
	dos conceitos básicos relacionados com os
	processos pedagógicos, bem como das
	metodologias aplicáveis no ensino
	considerando a relevância das interações
	pessoais envolvidas no desenvolvimento das
	potencialidades de movimento do ser humano;
	<u>Cultura corporal de movimento</u> e processos
	pedagógicos no esporte; Análise e
	conceituação dos aspectos fundamentais da
	aprendizagem motora ao treinamento técnico e
	do desenvolvimento da capacidade de jogo ao
	treinamento tático; Metodologias do ensino
	dos esportes, problemas específicos;
	Regulação do movimento e suas influências
	didático-metodológicas para o processo
	ensino-aprendizagem-treinamento dos
	esportes; Seleção de talentos, conceitos,
	paradigmas, problemas, perspectivas
T D: 1 D: 1:	William District
Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	História Cultural dos Brinquedos e das
	Brincadeiras; O Brincar, a brincadeira e os
	jogos como conhecimentos, patrimônio
	cultural da humanidade; O jogo e a
	brincadeira como dimensões da memória, da
	linguagem e da ludicidade humana.
	Perspectivas teóricas, conceitos e concepções
	para o jogo e a brincadeira

DISCIPLINA	EMENTA (continuação)
Ensino de Educação Física no Ensino	Análise e reflexão crítica sobre a presença da
Fundamental e Médio	Educação Física no Ensino Fundamental,
	Médio e Profissionalizante; Estudo das
	diferentes teorias pedagógicas constitutivas da
	Educação Física brasileira; Aprofundamento
	da reflexão crítica sobre a especificidade
	pedagógica da Educação Física na Educação
	Básica; O professor de Educação Física como
	mediador cultural; O saber docente;
	Legislação do ensino. Formulação de projetos
	de ensino para os conteúdos do conhecimento
	da Educação Física; Organização, realização e
	avaliação de projetos pedagógicos para a
	Educação Física em escolas de Ensino
	Fundamental, Médio e Profissionalizante
Ensino de Jogos, Brinquedos e	Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras
Brincadeiras	em diferentes contextos culturais e diferentes
	instituições; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras
	como temas e conteúdos de ensino na
	Educação Física. Jogos, Brinquedos e
	Brincadeiras e a organização do trabalho
	pedagógico na Educação Física Escolar;
	Projetos de Ensino com Jogos, Brinquedos e
	Brincadeiras; Jogos, Brinquedos e
	Brincadeiras em diferentes tempos e espaços
	pedagógicos da Escola
Ensino de Danças Brasileiras	Danças da cultura popular brasileira; Estudo
	teórico e prático dos ritmos e danças do
	Brasil; Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem de Danças Brasileiras; Danças
	Brasileiras como conteúdo do ensino de
	Educação Física na Educação Básica:
	possibilidades de organização e projetos de
	ensino

DISCIPLINA	EMENTA (conclusão)
Ensino de Danças Contemporâneas	A dança contemporânea e seus significados:
	um estudo filosófico e sociocultural da obra;
	Danças contemporâneas como conteúdos do
	ensino da Educação Física; Pesquisa de
	elementos para experimentação e a
	construção de uma dança própria: uma
	proposta para a Educação Física;
	Possibilidades de organização de projetos de
	ensino

QUADRO 1- EMENTAS DAS DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAM ASPECTOS REFERENTES À

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPL com base no PPL

Além da presença das disciplinas que abordam aspectos culturais, as disciplinas que compreendem a Educação Física além do viés biológico, como a Antropologia e Educação Física; História e Educação Física; Sociologia e Educação Física; Filosofia e Educação Física; Psicologia da Educação e Sociologia da Educação, 48 presentes no currículo da escola, possuem suas raízes nesse debate.

Daolio (2004) ressalta que a entrada da cultura nas discussões da Educação Física foi compreendida de diferentes formas pelos intelectuais da área. Na vertente identificada com a pedagogia histórico-crítica, a cultura assumiu contornos políticos e econômicos.

Segundo Bracht (1997),⁴⁹ essa vertente, em vez de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o como um fenômeno cultural, pretendia dirigi-lo a partir da "[...] consciência crítica dos determinantes sociopolítico-econômicos que sobre eles recaem" (BRACHT, 1997, p.19).

O livro *Metodologia do ensino da educação física* é um exemplo desse entendimento. Sob influência do pensamento marxista, o livro concebia a Educação Física na escola como cultura corporal de movimento e expressava uma concepção crítica em defesa dos interesses da classe trabalhadora:

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores

_

⁴⁸Disciplinas presentes no eixo temático 1- Conhecimento e sociedade. Ao todo são cinco eixos temáticos Eixo 1: Conhecimento sobre a Sociedade (CS); Eixo 2: Conhecimento sobre o Ser Humano (CSH); Eixo 3: Conhecimento Científico-Tecnológico (CCT); Eixo 4: Conhecimento da Educação Física (CEF); Eixo 5: Conhecimento Pedagógico da Educação Física na Educação Básica (CPEF).

⁴⁹A referência de Bracht (1997) também está presente na bibliografia do PPL.

como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Segundo Daolio (2004), apesar das inúmeras contribuições dessa perspectiva (críticosuperadora), no entendimento das práticas corporais como objeto de estudo da área, ela apresentava como equívoco, um olhar simplista ao considerar que as diferenças entre os seres humanos se davam apenas em torno das classes sociais e não no interior delas, desconsiderando os contextos locais e específicos.

Apesar de o PPL (2005, p. 18) apoiar-se em elementos também defendidos pela abordagem crítico superadora do Coletivo de Autores como pretender realizar uma "[...] leitura crítica da realidade social", conceber a Educação Física enquanto cultura, e mencionar que é a escola pública que "[...] que demanda a intervenção pedagógica qualificada de Professores licenciados em Educação Física" (p. 18), ele não faz referência ao sistema político-econômico como um modelo determinista, não faz críticas ao capitalismo e nem mesmo faz referência à luta de classes, como o livro assinado pelo Coletivo de Autores.

Dessa forma, o PPL não opera com um conceito de cultura voltada para um grupo identificado com uma classe social específica, ou seja, a cultura de um grupo dominante ou de um grupo dominado, mas direcionada para o sentido de compreender a Educação Física em um contexto mais amplo, considerando o contexto histórico, e as relações de raça, etnia, gênero, o que pode ser visto, no PPL, na resposta à pergunta sobre quais os conhecimentos deveriam orientar a formação de professores:

Pensar em possíveis respostas exige tomar como referências permanentes as práticas sociais; os sujeitos que as produzem (em suas identidades relacionadas à etnias, às idades, às relações de gênero e de classes sociais); as relações da Educação Física com o conhecimento científico, a cultura, a saúde, o esporte, o lazer e o trabalho, a tecnologia, a ecologia, dentre outras (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p.13).

Essa associação com outros fatores que extrapolam aqueles reduzidos aos aspectos econômicos e políticos também pode ser vista em um dos eixos estruturantes do PPL, no qual é estabelecida a relação entre a Educação Física e o esporte. Nele, o esporte é tratado como um elemento que reúne uma série de predicados, como a

[...] construção de uma sociabilidade fraterna entre seus membros, com o estabelecimento de relações baseadas na ética, no respeito a si próprio e ao outro (respeito nas <u>relações de gênero, de etnia,</u> por exemplo) e, ainda, a construção coletiva de regras de participação, em que a exclusão e a discriminação não tenham lugar (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 23, grifo nosso).

As relações de gênero e etnia também podem ser vistas no PPL, no eixo estruturante dedicado à relação entre Educação Física e saúde. Neste, a saúde é concebida de forma a estabelecer um diálogo entre os conhecimentos das ciências biológicas e ciências sociais e se articular "[...] com as preocupações relativas às condições de saúde de crianças, jovens e adultos em sua diversidade de gênero, etnia e condição social" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 21, grifo nosso).

A concepção de saúde presente na citação anterior parece pretender superar visões deterministas, já que, segundo Navarro (1998, apud PALMA, 2001), não é possível mais aceitar o modelo determinista biológico, nem tampouco, o modelo determinista econômico do tipo que estabelece uma relação direta entre as condições socioeconômicas e a prevalência de doenças. Passa-se a não aceitar os fatores de risco individuais como potentes causas de doenças, mas o impacto de inúmeras variáveis, como salário, educação, moradia, ocupação, entre outros.

Com isso, segundo Palma (2001, p. 35) "[...] o que se está anunciando é que a ciência determinista já não pode ter tanta certeza de suas descobertas, e por isso necessita, cada vez mais, da aproximação de outras ciências e/ou formas de conhecimento (filosofia, psicanálise, conhecimento popular etc.)".

A compreensão da cultura que engloba elementos, como raça, etnia e gênero, é fruto de um pensamento epistemológico que Semprini (1999) chama de epistemologia multicultural e, segundo o autor, surge da virada epistemológica que ganhou forma na Europa, na década de 1920, como reação ao positivismo, ao racionalismo e aos determinismos que dominaram o cenário intelectual por quase um século.

Até então, o que vigorava era a epistemologia monocultural e, para traçar seus principais aspectos, Semprini (1999) recorre a John Searle, um dos maiores filósofos contemporâneos. São eles: a) a existência da realidade independente das representações humanas; b) a existência da realidade independente da linguagem; c) a verdade como uma questão de precisão de representação; d) a objetividade do conhecimento; e) a redução dos sujeitos às suas funções intelectuais e cognitivas; f) a desvalorização dos fatores culturais e simbólicos da vida coletiva; g) a crença numa base biológica do comportamento; e h) o orgulho das conquistas do pensamento ocidental.

A epistemologia monocultural compactua com os ideais da modernidade, mas, quando a própria modernidade é posta em xeque pelas críticas aos paradigmas dualista e realista, pela onda estruturalista (BARTHES; LACAN; FOCAULT) e também por pensadores como Merleau-Ponty (fenomenologia), Fayerabend e Khun (epistemologia), Rorty e o segundo Wittgenstein (filosofia da linguagem), Eco e Ricoeur (semiótica) e Sacks (sociologia), outra epistemologia ganha espaço: a epistemologia multicultural.

Para Semprini (1999, p. 89), a análise monocultural aparece como "[...] uma possibilidade simples e tranquilizadora, pois garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema, e que caberá a ciência dar a solução". A pretensão da ciência em resolver todos os problemas e encontrar a verdade foi tema do panorama do debate epistemológico da área que denominamos *Hoje*. Podemos estabelecer uma relação da vertente que pretendia combater os giros epistemológicos da Educação Física com a epistemologia monocultural e da vertente que defendia a presença dos giros com a multicultural, já que ambas se propõem estabelecer uma relação com a modernidade, a primeira reafirmando suas posições, e a segunda tecendo críticas a ela.

Já a epistemologia multicultural para Semprini (1999) assume uma crítica ao projeto da modernidade e à sua maneira de entender o conhecimento científico e das verdades produzidas por ele. O multiculturalismo, indo na contramão do projeto da modernidade, trabalha com a categoria da diferença e esta é considerada "[...] antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas" (SEMPRINI, 1999, p. 11). Sendo assim, o multiculturalismo representa um campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia as identidades marginalizadas, buscando maneiras alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Está presente a compreensão de que a sociedade é constituída por identidades plurais, com base na diversidade de classe social, gênero, etnia, raça, padrões culturais e linguísticos (CANEN, 2008).

Esse "novo" trato com o conhecimento passa a assumir elementos antes ignorados ou, como afirma Candau (2011), considerados problemas. Segundo Santos (2008), a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, anteriormente colocada numa posição separada e estanque da Sociologia da ciência,

passa a ocupar papel relevante na reflexão epistemológica, como podemos presenciar no documento analisado.

Embora tenhamos percebido elementos do multiculturalismo no PPL, ressaltamos que, em nenhum momento, esse termo aparece no documento, o que pode significar, entre outras interpretações, ⁵⁰ certo silenciamento, pois, conforme afirma Orlandi (1993), há um sentido no silêncio. Dizemos isso, porque o multiculturalismo, para alguns intelectuais, inclusive para Semprini (1999), está associado ao pós-modernismo, e talvez isso possa criar certo receio dos professores que elaboraram o PPL, de que ele se configure como um currículo com características pós-modernas, ⁵¹ e, consequentemente, ter que enfrentar críticas por parte de um segmento intelectual da área, como o relativismo, o abandono da razão e o recuo da teoria. ⁵²

4.1.2 A tentativa de romper com o colonialismo das ciências biológicas

Como vimos no momento do debate epistemológico que denominamos de *Ontem*, o processo de legitimação da Educação Física no meio científico acabou por incorporar os ideais da racionalidade científica característica da ciência moderna. Por isso, segundo Fensterseifer (1999, p. 7) na Educação Física "[...] percebe-se sem muito esforço a influência herdada das ciências ditas 'positivas', o que se evidencia no grande número de trabalhos de pesquisa que buscam respaldar sua cientificidade na biologia, fisiologia, biomecânica e demais áreas afins".

De acordo com Kunz (1991), a cientificidade da área tem sido garantida pelas ciências do Treinamento Esportivo e pela aprendizagem motora cuja cientificidade se reduz às ciências biológicas e à psicologia. Aliás, o reducionismo biológico já foi apontado neste estudo, no capítulo dedicado à aproximação com o campo do currículo, como um dos problemas dos estudos que analisavam currículos.

_

⁵⁰Entre outras interpretações, existe a possibilidade de que o PPL não assuma as características do multiculturalismo ou então não queira ser rotulado como currículo x ou y.

⁵¹ Se é que podemos falar em pós-modernidade.

⁵²Críticas realizadas por um grupo específico de intelectuais da Educação Física que propunha a reação ontológica retratada no momento do panorama epistemológico que denominamos Hoje.

No PPL, a marcante presença do aspecto cultural presente no texto do PPL parece indicar uma possível necessidade de superar um modelo de Educação Física baseado no colonialismo das ciências biológicas. Um exemplo disso é que o PPL traz em seu texto, a necessidade de superar uma das críticas apontadas pela comissão de avaliação curricular do MEC, referente aos currículos anteriores que vinham sendo desenvolvidos: "[...] ênfase, na maioria dos currículos estudados, nas disciplinas técnicas que oferecem orientações para atividades e nos conteúdos das ciências biológicas, principalmente naqueles relacionados ao campo esportivo de alto rendimento" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 9).

A tentativa de superar o modelo esportivista e biologicista na Educação Física brasileira, principalmente na esfera escolar, iniciado a partir da década de 80, já apresentado no momento "Antes de ontem", não foi consensual entre os intelectuais, até mesmo porque, segundo Caparróz (2005), não havia uma precisão conceitual por parte da literatura da área em relação ao que era a Educação Física. E, ainda segundo o autor, havia aqueles que a consideravam como uma disciplina que se dava exclusivamente no espaço escolar e outros que a entendiam como um campo que abrangia diversas práticas sociais. Mas até mesmo quando voltamos o nosso olhar para as concepções que tratam a Educação Física numa perspectiva escolar, ainda estas não se davam de forma convergente, e como exemplo disso podemos citar as diferenças existentes entre a Abordagem Desenvolvimentista de Go Tani, Kokubum e Manoel e a Crítico Superadora do Coletivo de Autores.

As discussões em torno do estatuto epistemológico da área, como foi descrito no Capítulo 2, ocorreram em meio a tensões entre diferentes concepções, isso porque a Educação Física apresenta, dentro do seu campo disciplinar, uma luta entre diferentes subcampos. Uma dessas lutas esteve relacionada ao colonialismo das ciências-mãe, principalmente aquelas vinculadas às ciências biológicas, o que acabou por favorecer a ênfase desses conhecimentos nos currículos dos cursos de Educação Física.

Ao analisar o quadro de disciplinas excluídas do currículo (ANEXO A) que existia na escola, verificamos que algumas disciplinas obrigatórias, compreendidas como ciências-mãe, relacionadas com os aspectos biológicos, foram excluídas, como a Biomecânica, a Citologia e Histologia Geral, mas, apesar disso, na atual grade curricular, notamos uma carga horária maior das disciplinas referentes aos aspectos biológicos (390 h) em frente às disciplinas

fundamentadas nas ciências humanas (270 h). Em contrapartida, as disciplinas de base humana estão em maior quantidade como mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Carga horária das disciplinas fundamentadas nas ciências humanas e biológicas.

Ciências Humanas	Carga Horária	Ciências Biológicas	Carga Horária
História e EF	45 h	Anatomia Humana	90 h
Antropologia e EF	30 h	Bioquímica	90 h
Filosofia e EF	45 h	Cinesiologia	45 h
Psicologia da Educação	60 h	Fisiologia Humana e Biofísica	120 h
Sociologia da Educação	60 h	Fisiologia do Exercício	45 h
Psicologia das Atividades Físicas e do Esporte	30 h		
Total: 6 disciplinas	270 h	Total: 5 disciplinas	390 h
Ι		1	

Fonte: Elaborada pela autora.

Sem a intenção de analisar o PPL dando um veredito final em função do número ou carga horária destinada às disciplinas de base biológica ou humana, podemos pensar que os dados da tabela podem indicar, por um lado, um consenso entre os professores que elaboraram o currículo a respeito da importância da presença dessas duas ciências, mas por outro, um conflito existente ainda hoje entre essas duas ciências, a luta entre campos que Bourdieu (1990) aponta, ou seja, uma luta das ciências por espaço no currículo, já que, se, por um lado, as disciplinas relativas às ciências humanas estão em maior número, por outro, a carga horária das disciplinas relativas às ciências biológicas é superior.

Vale ressaltar que o que está em questão nessa discussão não é apenas uma luta por espaço entre as ciências biológicas e as ciências sociais, mas uma luta por espaço também entre os professores que ministram essas disciplinas.

4.1.3 A tentativa de superar um modelo esportivo nos moldes da racionalidade científica

Diante da influência do modelo da racionalidade científica nas pesquisas, o esporte, filho da modernidade, como aponta Bracht (1995), foi tomado como um elemento central para a produção de conhecimento da área. Decorrem daí suas características como a especialização, a racionalização, a quantificação, entre outras. Segundo Fensterseifer (1999, p.15), "[...] Essa racionalidade instrumental que englobou o esporte, atingiu também a educação física, principalmente pelo fato dos esportes constituírem-se nos conteúdos hegemônicos desta disciplina".

Como conteúdo da Educação Física escolar, o esporte, nessa lógica da racionalidade, foi alvo da crítica de intelectuais da área, por meio do MREF, evidenciado no momento do debate epistemológico que denominamos de Antes de ontem. Mas, apesar dos esforços desse Movimento, o esporte ainda continuava sendo hegemônico, inclusive mantendo as mesmas características do modelo esportivo baseado no treinamento e na seleção de atletas.

Nos currículos em geral, esse modelo também foi incorporado e, como consequência Daolio (1998b) revela que a formação de grande parte dos profissionais de Educação Física não consegue tratar o esporte nas suas dimensões históricas, culturais, sociológicas, econômicas, como fenômeno de *marketing*, pois a maior parte da carga horária é destinada à prática de aspectos técnicos, segundo a lógica de que basta saber fazer para ensinar.

No currículo prescrito da UFMG, mais especificamente no texto do PPL, o esporte é tratado por uma perspectiva cultural.

Mas, apesar dessa relação estabelecida entre esporte e cultura, quando analisamos as ementas de algumas disciplinas do PPL, percebemos uma visão quase dominante do entendimento das práticas corporais por uma visão que enfatiza os elementos técnico-esportivos numa perspectiva de treinamento, e um silêncio em relação aos elementos da cultura, do contexto cultural, social e histórico dos alunos nas escolas como o documento propunha em:

[...] Pensar a presença do esporte como integrante da Educação Física que se realiza na escola é um desafio, pois deve-se levar em conta as peculiaridades e especificidades desta instituição, cujo propósito elementar é o de educar. Nesta direção, ele assume uma condição de 'esporte escolar', com o mesmo propósito de educar. Então, especialmente, é preciso ter em consideração, o público que freqüenta a escola — são crianças, são adolescentes, são jovens, são adultos —, com suas características próprias, seus interesses e suas necessidades em relação ao esporte. É

em função destas pessoas que ele deve ser tratado (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 23).

Para Gonzalez (2004, p. 214), nos currículos, "[...] a aparente redução na esportivização passa mais por uma questão de quantidade que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em EF".

Os programas das disciplinas do currículo, tais como Handebol, Ensino de Futsal e Ensino de Basquetebol, expressam essa constatação, como podemos ver no quadro a seguir.

DISCIPLINA	PROGRAMA
Handebol	Conhecimento dos processos de ensino-
	<u>aprendizagem-treinamento⁵³</u> tradicionais e
	inovadores dos componentes do rendimento
	esportivo relacionados com o handebol;
	Conhecimento das capacidades táctico-técnicas
	da modalidade para aplicação no âmbito
	educacional (formal e não formal) nas variadas
	formas de manifestação do esporte, nas
	diferentes faixas etárias, bem como nas fases e
	níveis do rendimento esportivo
Ensino de Futsal	Bases para uma programação e sistematização
	em futsal; As técnicas no futsal; A iniciação
	tática no futsal; Exercitações em Complexo;
	Regras, noções de arbitragem
Ensino de Basquetebol	Ensino de Basquetebol; Fundamentos do jogo;
	táticas defensivas e ofensivas; Regras básicas e
	noções de arbitragem; Conhecimento teórico
	sobre técnicas básicas; Comportamento básico
	da defesa e ataque no jogo com marcação
	individual; Metodologia para a aprendizagem
	de técnicas e de comportamento tático;
	Dificuldades e principais erros e exercícios
	adequados na fase de aprendizagem motora da
	modalidade; Basquetebol como prática do
	currículo na EF e na educação básica

QUADRO 2- PROGRAMA DE DISCIPLINAS DE PERFIL TÉCNICO-EPORTIVO.

Fonte: Elaborada pela autora com base no PPL.

⁵³ Grifos nossos.

Como se nota no quadro, o programa das disciplinas apresenta um entendimento do esporte que enfatiza elementos como técnica, tática e regras e omite a relação com a cultura proposta no texto do documento curricular.

Segundo Fensterseifer (1999), esse papel de destaque assumido pela técnica tornou-se possível à medida que a Educação Física se subordinou ao sistema esportivo. Para Kunz (1989), isso teve consequências negativas, pois as características do esporte, como a sobrepujança e a comparação objetiva, foram transportadas para as escolas incorporando também os princípios de selecionamento, especialização e instrumentalização. Esses princípios foram assimilados pelas escolas porque esse modelo era uma tendência nos currículos de formação de professores de Educação Física.

Utilizando o pensamento de Habermas, Fensterseifer (1999, p. 150) aponta que, nessa perspectiva,

[...] o olhar que a educação física lança sobre seu objeto é orientado por uma razão monológica, objetivante, especializada, em apenas um *Geltungsanspruch* (pretensão de validade) – o da verdade científica – e não pela razão em seu sentido abrangente, o qual além da razão científica abarca a prático-moral e a estético- expressiva.

Ainda para Fensterseifer (1999, p. 152), a relação entre técnica-rendimento,

[...] leva os profissionais da educação física a considerarem os movimentos corporais das crianças como não-técnicos, o que significa entender os corpos desses seres humanos como "desprovidos de cultura, fazendo parte da ordem da natureza", o que justificaria a intervenção da educação física.

Por outro lado, o autor também anuncia que não se deve concordar com a "tecnofobia" que se desenvolveu na área.

Criticar jamais foi sinônimo de diabolizar: Ao usarem a palavra crítica, nem Marx nem Kant pregavam uma caça às bruxas. Para eles, criticar era apontar os limites de validade de um discurso que só tivera condições de se desenvolver na ignorância ingênua desses limites. Os anátemas proferidos pelos "tecnófobos" nos afastam de uma crítica empreendida nesse espírito de rigor (LEBRUN, 1996, apud FENSTERSEIFER, 1999, p. 151).

Sem a pretensão de menosprezar a técnica Bracht (2000, P. XXI) na edição da Revista Movimento dedicada à temática *esporte de rendimento e escola*, ratifica a sua posição da escola como lugar de produção de cultura, sendo necessário "[...] produzir outras possibilidades de se apropriar dele e [...] com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir de outras possibilidades de se apropriar do esporte".

O texto do PPL incorpora essa visão de reapropriação do esporte quando ressalta que

[...] o princípio da inclusão e da participação de todos os alunos em sua prática é fundamental. Nessa condição, ele poderá certamente oferecer muito à formação humana dos alunos, na medida em que reúne predicados importantes a serem cultivados na Educação Física: o sentimento de pertencimento a um grupo, a construção de uma sociabilidade fraterna entre seus membros, com o estabelecimento de relações baseadas na ética, no respeito a si próprio e ao outro (respeito nas relações de gênero, de etnia, por exemplo), e, ainda, a construção coletiva de regras de participação, em que a exclusão e a discriminação não tenham lugar (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p 23).

Esta visão de transformação do esporte também está presente na bibliografia do PPL. Os livros Educação Física: ensino e mudança e Transformações didático-pedagógicas do esporte na escola, de Elenor Kunz, são referências importantes da área no que diz respeito à possibilidade de desenvolver o esporte por um modelo diferente daquele que vinha sendo utilizado na Educação Física escolar.

A tentativa de tratar o esporte pelo viés educacional também pode ser percebida no PPL, nas ementas que compreendem as diferentes práticas corporais. Nelas, consta a relação entre o esporte e a educação básica, além de os aspectos técnicos aparecerem ao lado do pedagógico, o que poderia indicar uma visão de esporte diferente daquela apresentada no programa das disciplinas do quadro 2.54

DISCIPLINA	EMENTA (continua)
Ensino de Ginástica Olímpica	O significado e objetivos da ginástica olímpica, seus conceitos básicos no contexto geral da educação na área escolar; Apresentando as dimensões sob os aspectos motores, cognitivos, afetivos – sociais relacionados com os atos pedagógicos do professor, no ensino formal e não formal; Ginástica Olímpica como conteúdo do ensino de Educação Física na Educação Básica ⁵⁵ : possibilidades de organização e projetos de ensino

⁵⁴ No quadro 2, o programa das disciplinas Ensino de Futsal e Ensino de Handebol apresenta visões diferentes do trato do esporte em comparação com as ementas dessas mesmas disciplinas presentes no quadro 3. Grifos nossos.

DISCIPLINA	EMENTA (conclusão)
Ensino de Futebol	Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem do futebol; <u>Futebol como</u>
	conteúdo do ensino de Educação Física na
	Educação Básica: possibilidades de
	organização e projetos de ensino
Ensino de Voleibol	Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem do voleibol; <u>Voleibol como</u>
	conteúdo do ensino de Educação Física na
	Educação Básica: possibilidades de
	organização e projetos de ensino
Ensino de Ginástica Rítmica	O significado e objetivos da ginástica rítmica,
	seus conceitos básicos no contexto geral da
	educação na área escolar; Fundamentos básicos
	do trabalho corporal e aparelhos oficiais;
	Regulamentos; Fundamentos dos aparelhos
	oficiais; Ginástica Rítmica como conteúdo do
	ensino de Educação Física na Educação Básica:
	possibilidades de organização e projetos de
	ensino
Ensino de Atletismo	Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem do Atletismo; Atletismo como
	conteúdo do ensino de Educação Física na
	Educação Básica: possibilidades de
	organização e projetos de ensino
Ensino de Basquetebol	Aprendizado de técnicas, táticas e regras
	básicas do basquetebol e suas metodologias de
	ensino; Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem do basquebol; Basquete como
	conteúdo do ensino de Educação Física na
	Educação Básica: possibilidades de
	organização e projetos de ensino
Ensino de Lutas	Aspectos técnicos e pedagógicos da
	aprendizagem de lutas; <u>Judô e outras lutas</u>
	como conteúdos do ensino de Educação Física
	na Educação Básica: possibilidades de
	organização e projetos de ensino

QUADRO 3- DISCIPLINAS DE PRÁTICAS ESPORTIVAS QUE ESTABELECEM A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA.

Fonte: elaborado pela autora com base no PPL

Apesar de as ementas ressaltarem que as modalidades esportivas serão tratadas como conteúdo da Educação Básica, não há elementos suficientes para compreender com detalhes

qual o tipo de relação é estabelecido entre esporte e escola, até porque estamos analisando apenas a dimensão do currículo prescrito.

Apesar de não saber que tipo de relação o esporte mantém com a escola nas disciplinas do PPL, o fato é que a presença dessa relação nas ementas já parece indicar uma tendência em se diferenciar o esporte do modelo esportivo de alto rendimento daquele desenvolvido nas escolas.

Além disso, o currículo, a fim de evitar a hegemonia esportiva, incorpora outras práticas corporais contempladas nas disciplinas: Dança; Capoeira; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Danças Brasileiras; e Ensino de Danças Contemporâneas. Essas disciplinas abordam o movimento por outros vieses, como o social, o filosófico, o cultural e o histórico.

A tentativa de se tratar o esporte como elemento educacional no currículo da UFMG, por meio da aproximação deste com o espaço escolar, além da preocupação em contemplar práticas como, dança, capoeira, jogos, brinquedos e brincadeiras, não nos impede de pensar que o esporte ainda parece ser um ponto de tensão no PPL. Dizemos isso devido às diferenças encontradas nas ementas, por exemplo, das disciplinas Ensino de Basquetebol e Ensino de Danças Contemporâneas. No quadro a seguir, podemos perceber a diferença de trato com o movimento entre as duas disciplinas.

DISCIPLINA	EMENTA
Ensino de Basquetebol	Aprendizado de técnicas, táticas e regras básicas do
	basquetebol e suas metodologias de ensino.
	Aspectos técnicos e pedagógicos da aprendizagem
	do basquebol; Basquete como conteúdo do ensino
	de Educação Física na Educação Básica:
	possibilidades de organização e projetos de ensino
Ensino de Danças Contemporâneas	A dança contemporânea e seus significados: um
	estudo filosófico e sociocultural da obra; Danças
	contemporâneas como conteúdos do ensino da
	Educação Física; Pesquisa de elementos para
	experimentação e a construção de uma dança
	própria: uma proposta para a Educação Física;
	Possibilidades de organização de projetos de ensino

QUADRO 4- COMPARAÇÃO ENTRE AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS ENSINO DE BASQUETEBOL E ENSINO DE DANÇAS CONTEMPORÂNEAS.

Fonte: elaborado pela autora com base no PPL.

O quadro comparativo indica que as duas práticas corporais são tratadas por vieses diferentes. Enquanto a disciplina do esporte, no caso, a de *Ensino de Basquetebol*, embora, como dissemos anteriormente, revele uma relação com a educação básica, esta não estabelece uma relação com a cultura e ainda enfatiza elementos como técnica e tática. Já a disciplina *Ensino de Danças Contemporâneas*, diferentemente, da primeira, destaca aspectos como cultura, filosofia e construção de uma dança própria. Sobre isso, Gonzalez (2004) releva que, embora a ênfase nas disciplinas esportivas venha sendo substituída por outras práticas, o tratamento nas disciplinas esportivas continua se mantendo inalterado.

No currículo analisado, essas diferenças no trato das práticas corporais parece se relacionar às diferenças/divergências existentes nos modos de conceber a Educação Física, o esporte e a escola entre os professores da EEFFTO.

4.1.4 A tentativa de aproximar teoria e prática

A relação teoria e prática é um tema que acometeu a discussão epistemológica da área e, inclusive, como já dissemos, foi o tema do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física em 2010.

Para Gamboa (2010), a formação profissional no campo da Educação Física não é alheia ao conflito na relação entre a teoria e a prática. Essa relação está expressa nos currículos dos cursos formadores dos profissionais, quando se discutem quais saberes científicos são necessários para a profissionalização e para a fundamentação das diversas práticas nos diversos campos de atuação vinculados à área.

Para Fensterseifer (1999), a relação teoria e prática na Educação Física, quando há, é hegemonizada por uma concepção epistemológica empirista, que pressupõe um mundo objetivo (prática) e a possibilidade de sua descrição (teoria).

[...] Para o aluno de educação física, de acordo com esta concepção, a teoria é a abstração/descrição do movimento paradigmático de determinado esporte e a prática é a repetição deste movimento, a qual é avaliada pela aproximação ou não do modelo. Por isso, acredita-se que o aluno, dedicando-se exclusivamente à prática (repetição), vai acabar dominando a teoria (descrição do movimento) [...] (FENSTERSEIFER, 1999, p.10).

No PPL, percebemos uma tentativa, ainda que inicial, de conceber a relação teoria e prática por uma visão diferente da criticada por Fensterseifer (1999), quando as disciplinas relacionadas com as práticas corporais, mesmo com aparentes diferenças/divergências em torno do trato dessas práticas dentro da escola, passam a assumir uma condição de ensino, extrapolando o modelo da repetição de movimento com fins de *performance*, como é o caso das disciplinas denominadas *Ensino de Lutas, Ensino de Futsal, Ensino de Voleibol, Ensino de Natação, Ensino de Atletismo, Ensino de Ginástica, Ensino de Ginástica Olímpica, Ensino de Futsal*, entre outras.

Essa configuração das disciplinas pode sugerir uma possibilidade de tratar a relação teoria e prática para além daquela que temos visto nos cursos de formação. Afinal de contas, qual professor de Educação Física, durante a graduação, não se submeteu àquelas avaliações em que deveria executar com precisão um determinado movimento/técnica/coreografia, ficando sua nota dependente desse desempenho, como se isso fosse suficiente para se formar um professor?⁵⁶

Mas a tensão em torno da relação teoria e prática no currículo do curso é ainda mais complexa diante das diferentes concepções estabelecidas para essa relação.

Diante das concepções da relação que se estabelece entre teoria e prática na área, o PPL, ao longo de seu texto, revela uma necessidade de se evitar a fragmentação dessa relação. Inclusive, uma das críticas realizadas pela comissão do MEC, ao avaliar o currículo anterior da escola, apontava para a desarticulação entre teoria e prática dentro das disciplinas e também entre elas: "[...] muitas vezes o conhecimento chamado 'teórico' antecede aos denominados 'práticos'" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 10). Como possibilidade de superar essa crítica, o PPL aponta a necessidade de aproximação com o cotidiano da escola a fim de conhecer alguns problemas que envolvem o ensino da Educação Física na Educação Básica. Um dos problemas é apresentado a seguir:

A fragmentação do conhecimento escolar em diversos saberes, com seus territórios delimitados e uma hierarquização de *status* pedagógico entre eles, na qual a Educação Física ocupa posição de inferioridade, como se fosse atividade destituída de saberes e possibilidades de reflexão. Decorre daí que seu conhecimento é descontextualizado. Tal fragmentação reforça uma lógica dual que separa corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar, prática/teoria, retirando da Educação

⁵⁶Não estamos com isso negando a importância da execução e do aprendizado das técnicas das modalidades esportivas ou de qualquer outra prática, porém achamos que somente isso não garante a formação dos professores que irão atuar nas escolas.

Física elementos necessários à sua organização como área de conhecimento, dificultando e empobrecendo também sua possibilidade de diálogo com os demais saberes presentes na escola (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 26).

A articulação com o cotidiano no PPL, tida como uma forma de superar as dicotomias descritas anteriormente, está retratada em dois eixos estruturantes do PPL denominados *Educação física: articulação com a experiência dos professores na escola* e *Educação física: articulação com o cotidiano das escolas*. O primeiro considera os professores que atuam nas escolas como "[...] portadores de um saber, produzido em suas experiências como docentes" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 25). Esse saber da experiência, que não é fruto dos estudos propostos nos moldes da ciência moderna, abre espaço para que esse professor possa trazer para seu cotidiano a prática da pesquisa "[...] assumindo uma condição que se aproxima da de um pesquisador" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 25).

No segundo eixo estruturante, o documento aponta a necessidade de aproximar a formação docente do cotidiano das escolas, pois, assim, os alunos (licenciandos) teriam a possibilidade de "[...] conhecer alguns problemas vividos nas circunstâncias que envolvem o ensino da Educação Física na Educação Básica" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 26).

Nas disciplinas Formação e Atuação em Educação Física e Análise Crítica da Prática I e II, essa aproximação com o cotidiano está presente, como mostram as ementas do quadro abaixo:

DISCIPLINA	EMENTA (co	ontinua)
Formação e Atuação em Educação Física	Histórias de vida; Análise crítica da	trajetória
	escolar; Educação Física na Educação	Básica;
	A escola e sua participação na org	ganização
	sóciocultural contemporânea; Cotidian	o escolar
	e produção de saberes e práticas; ⁵⁷ Os	s sujeitos
	escolares e suas práticas: refletindo	sobre a
	condição de "ser professor" e "ser al	uno" em
	escolas; A Educação Física como	área de
	conhecimento e de intervenção pedago	ógica em
	escolas; Estudo da Educação	Física
	contemplando um conjunto de temas e	ssenciais
	ao debate contemporâneo acerca da	ıs várias
	áreas de atuação profissional	

⁵⁷Grifos nossos.

_

DISCIPLINA	EMENTA (conclusão)
Análise Crítica da Prática I	Sistematização das discussões da organização
	da Educação Física no sistema escolar;
	Formação inicial e formação continuada do
	Professor de Educação Física; Atuação do
	Professor de Educação Física; O cotidiano
	escolar e as implicações pedagógicas para a
	Educação Física
Análise Crítica da Prática II	Análise de Projetos pedagógicos em ação na
	Educação Física escolar; <u>Reflexão</u>
	sistematizada da Educação Física no cotidiano
	escolar; Problematização de situações de ensino
	de Educação Física

QUADRO 5- DISCIPLINAS QUE ESTABELECEM RELAÇÃO COM O COTIDIANO.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPL.

A articulação com o cotidiano escolar reforça a crítica ao projeto da modernidade de igualdade, das teorias e valores universais predominantes na cultura escolar. Segundo Candau (2011), a cultura escolar dominante, constituída a partir dos moldes da matriz política, social e epistemológica da modernidade "[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver" (CANDAU, 2011, p. 214).

Essa articulação com o cotidiano pode parecer muitas vezes, segundo um grupo de intelectuais da área, indicar um favorecimento da prática em detrimento da teoria, como são conhecidas as perspectivas "cotidianistas", na qual a reflexão se restringe à prática. Segundo Pimenta (2006), essa perspectiva da prática reflexiva, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo dos processos de produção do saber docente. Como resposta a essa perspectiva, Pimenta (2006) afirma que muitos pesquisadores têm se preocupado com possíveis praticismos, individualismos e modismos que poderiam decorrer desse pensamento, no qual a reflexão passa a ser suficiente para a resolução dos problemas da prática, desconsiderando a compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que poderia levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Mas, no PPL, essa articulação com o cotidiano não parece ser confundida com favorecimento da prática em detrimento da teoria, já que a Educação Física é entendida no currículo não só como uma área de intervenção, mas também de produção de conhecimento.

Além disso, a teoria no currículo não foi menorizada em relação à prática, pois ao comparar a carga horária das disciplinas ditas teóricas, é maior que aquelas consideradas práticas (ANEXO B).

Ao tentar interpretar o modelo de relação teoria e prática presente no PPL, percebemos que esse documento não definiu ou assumiu uma concepção epistemológica rígida nos moldes das classificações: modernos x pós-modernos ou pragmatistas x idealistas como insiste um grupo de professores na Educação Física apresentado no momento *Hoje*.

4.1.5 A tentativa de articular diferentes campos de pesquisa

A Educação Física é entendida no PPL como uma área de intervenção e conhecimento. Esse entendimento é apontado em várias partes do documento, inclusive no objetivo:

Este Projeto Pedagógico Institucional de Licenciatura (Graduação Plena) em Educação Física, compreendida como campo de conhecimento e de intervenção pedagógica, tem como objetivo garantir formação acadêmica de Professores(as) de Educação Física para a atuação na Educação Básica [...] (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 4).

O entendimento de Educação Física como área de intervenção e conhecimento é fruto de uma concepção defendida pela vertente pedagógica no momento do panorama do debate epistemológico o qual denominamos de "Ontem". Vale lembrar que a outra vertente, a científica, composta por professores, como Go Tani e Manuel Sérgio, pretendia desenvolver uma ciência específica para a área, ou tornar-se ela própria uma ciência. Na Cinesiologia proposta por Go Tani (1996), por exemplo, a Educação Física se caracterizaria como uma área de pesquisa aplicada dos conhecimentos produzidos pela Cinesiologia, que seria responsável pela pesquisa de natureza básica.

Na vertente pedagógica, embora a Educação Física fosse entendida como uma prática de intervenção, sua intenção não era abandonar os conhecimentos científicos. Para Almeida e Vaz (2010), a vertente pedagógica, apesar das diferenças entre os seus defensores, possuía um

entendimento da área não só como aplicadora de conhecimentos, mas também como produtora deles.

No caso do PPL, além da compreensão da Educação Física como área de produção de conhecimento, ele revela que o conhecimento deverá ser produzido em diferentes campos de investigação, como podemos perceber em um dos objetivos do PPL: "[...] formar pesquisadores e formuladores de projetos para os diversos campos de investigação relacionados ao ensino de Educação Física, estimulando a produção, sistematização e circulação de conhecimento" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 4).

Essa posição é reafirmada quando o documento declara que a formação de professores está voltada, entre outros aspectos, para "[...] a produção do conhecimento em diferentes campos de estudo e pesquisas de interesse da Educação Física [e para o] [...] diálogo com a literatura produzida no âmbito da Educação Física e nos diversos campos de conhecimento com os quais dialoga" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 15).

Esta posição de articulação entre os diferentes conhecimentos também está presente em:

A Educação Física, como área de conhecimento, beneficia-se de uma aproximação acadêmica com outras áreas, tanto das ciências biológicas como das ciências humanas. Neste Projeto, ambas são consideradas imprescindíveis na formação do Professor de Educação Física, porque oferecem conhecimentos que iluminam sua ação pedagógica, na medida em que enriquecem sua compreensão sobre a sociedade, os seres humanos, o corpo humano, a saúde, o lazer, a educação, por exemplo. Por isso, esse conhecimento científico está presente em diferentes atividades acadêmicas programadas neste Projeto Pedagógico. Assim, convida-se para este diálogo com a Educação Física vários campos da Biologia, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a História (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 20).

A importância do diálogo entre as ciências também está presente no eixo estruturante do documento que trata da articulação da Educação Física com a saúde. Nele está expresso que esse diálogo deve possibilitar a realização da produção de conhecimentos que agreguem "[...] os saberes advindos tanto das áreas de conhecimento das ciências biológicas como das ciências sociais" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 21). Diante disso, a concepção de saúde contemplada no documento é aquela apresentada no relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde:

Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (MINAYO, 1992, apud PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 21).

Com base nesse conceito de saúde, é possível dizer que esta não é compreendida apenas pelo foco das ciências biológicas, pois leva em consideração fatores sociais, como habitação, renda, entre outros.

Também no eixo temático da estrutura curricular, Conhecimento sobre o Ser Humano, a associação entre os conhecimentos das dimensões biológica e cultural é considerada fundamental para a intervenção pedagógica do professor de Educação Física.

Essa associação pode ser vista nas disciplinas sob duas formas. Na primeira, percebemos a articulação entre os conhecimentos dentro de uma mesma disciplina, como no caso das disciplinas *Educação Física e Velhice, Seminários de Pesquisa I e Comportamento Motor*.

Na ementa de *Educação Física e Velhice*, isso acontece quando se propõe realizar estudos do processo do envelhecimento humano que contemplem os aspectos físicos, biológicos e psicossociais, como podemos ver na ementa abaixo:

Estudos do processo do envelhecimento humano nos aspectos físicos, biológicos e psico-sociais e suas relações com a Educação Física. <u>O lugar e a presença dos idosos na diversidade sócio-cultural</u>; <u>Idosos: identidade etária e cultural</u>, relações de etnia e de gênero; a produção cultural para os idosos e a produção de cultura pelos idosos. Educação Física: <u>dialogando com as culturas dos idosos</u> (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 62, grifo nosso).

Na disciplina *Seminários de Pesquisa I*, a articulação ocorre entre os dois tipos de natureza de pesquisa:

Produção, transmissão e reflexão crítica de conhecimentos básicos sobre metodologia científica e produção de conhecimentos na área de Educação Física. Princípios para a produção do conhecimento científico; análise, interpretação e elaboração de um projeto de pesquisa; pesquisa e produção do conhecimento em ciências biológicas; pesquisa e produção do conhecimento em ciências humanas; abordagens; metodologias (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 64, grifo nosso).

Na ementa da disciplina *Comportamento Motor*, o estudo das habilidades motoras extrapola o aspecto biomecânico advindo das ciências da natureza e contempla também "[...] princípios filosóficos e bases teóricas relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras, bem como os fatores que os influenciam" (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 61).

Na segunda forma, a articulação entre os conhecimentos se dá por meio da presença de disciplinas⁵⁸ que têm sua base de conhecimentos produzidos pelas chamadas ciências-mãe, tanto pelas ciências humanas representadas pelas disciplinas *História e Educação Física*, *Antropologia e Educação Física*, *Filosofia e Educação Física*, *Psicologia da Educação*, *Sociologia da Educação*, *Psicologia das Atividades Físicas e do Esporte*, quanto daquelas produzidas pelas ciências biológicas representadas pelas disciplinas *Anatomia Humana*, *Bioquímica*, *Cinesiologia*, *Fisiologia Humana e Biofísica e Fisiologia do Exercício*.

A necessidade apontada pelo PPL de incentivar o diálogo entre diferentes campos de pesquisa remete a uma concepção de Educação Física que não abre mão nem dos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas, nem daqueles originários das ciências da natureza. Sobre isso Lovisolo (1996, p. 64) propunha:

[...] Reconhecer que a atividade corporal e o esporte são fenômenos empíricos, socialmente significativos, que permitem as mais diversas perguntas e respostas, que permitem a entrada de abordagens disciplinares bem diferentes sobre o ponto de vista da pesquisa. Aceitar que, no agregado disciplinar das escolas ou institutos de Educação Física e esporte, podem conviver desde o colega que se pergunta sobre os significados simbólicos e mitológicos das olimpíadas àquele que se pergunta sobre como controlar a curva de lactato no desempenho do atleta (LOVISOLO, 1996, p. 64).

Essa perspectiva multidisciplinar no PPL, contudo, não deixa de apontar, em partes do documento, qual é o seu objeto de ensino, como podemos ver em:

[...] Como área de conhecimento e de intervenção pedagógica na Escola, a Educação Física tem como seu objeto de ensino, de estudos e de pesquisas, o patrimônio cultural de esportes, danças, ginásticas, jogos, brincadeiras, brinquedos, lutas e capoeira, por exemplo (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 18).

Ao assumir que é o patrimônio cultural dos jogos, das danças, dos esportes, entre outras práticas, o seu objeto de ensino e pesquisa, o PPL estabelece uma linha de pesquisa que deseja contemplar, e, portanto, determina a especificidade do seu objeto de estudo.

Na ementa e nas competências da disciplina Seminário de Pesquisa II, o PPL também assume uma posição, quando aponta que é a pesquisa qualitativa seu foco de interesse, como podemos ver no quadro a seguir.

⁵⁸Aqui estamos falando de disciplinas que trazem em sua denominação a presença de termos das ciências biológicas ou humanas.

Disciplina: Seminário de Pesquisa II	
EMENTA	COMPETÊNCIAS
Busca-se com esta disciplina uma	Reflexão sobre a importância da pesquisa
introdução à pesquisa qualitativa, como	qualitativa; aplicação dos aspectos inerentes à
subsídio para a prática.	pesquisa qualitativa; Aplicação da análise de
	conteúdo.

QUADRO 6- EMENTA E PROGRAMA DA DISCIPLINA SEMINÁRIO DE PESQUISA II.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPL.

Ao assumir isso, o PPL evidencia novamente que, apesar de desejar promover articulação entre diferentes campos, ele não deixa de revelar qual tipo de pesquisa será enfatizado na produção do conhecimento, evidenciando, assim, que a pesquisa qualitativa é aquela que melhor compreende as pesquisas que se relacionam com a realidade escolar.

Para encerrar essa primeira parte da análise, que compreendeu uma investigação documental, percebemos a pluralidade de concepções de Educação Física, em alguns momentos até mesmo divergentes, existente no currículo. Essas divergências estão relacionadas com as diferenças de entendimentos que os professores da Escola de Educação Física da UFMG possuem em torno da Educação Física como área de produção de conhecimento e intervenção, assunto esse que será mais bem esclarecido na segunda parte da análise dedicada às entrevistas.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Todo discurso é parte de um discurso mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (ORLANDI, 2012, p. 64).

Diante desse entendimento de discurso apontado por Orlandi (2012), esta parte do estudo é dedicada à interpretação de recortes dos discursos que os professores entrevistados possuem dos discursos epistemológicos da Educação Física. Além disso, por meio desta análise, buscamos compreender os possíveis conflitos que envolvem a elaboração de um documento como o currículo.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados, não usamos seus nomes, somente indicamos o gênero. Eles serão identificados por: Professor A, Professor B, Professora C e

Professor D. Os dois primeiros pertencem ao Departamento de Educação Física e os outros dois, ao Departamento de Esportes.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas mediante diálogo e em nenhum momento percebemos qualquer constrangimento ou incômodo por parte dos entrevistados.

Os professores foram indagados sobre:

- a) princípios epistemológicos que orientaram a participação deles na elaboração do PPL/
 Concepções de Educação Física que não deveriam estar presentes no currículo;
- b) conflitos existentes entre os professores durante o processo de elaboração do PPL;
- c) pontos positivos e negativos do currículo elaborado;
- d) posição diante da atual diretriz curricular que impede a formação do profissional generalista.

Para fins de organização, o texto será apresentado na ordem das perguntas feitas aos professores, como está disposto acima, e, por fim, será realizada uma síntese sobre a influência dos discursos dos professores nos discursos presentes no PPL.

4.2.1 Princípios epistemológicos dos entrevistados

Ao perguntar aos professores sobre as concepções epistemológicas que orientaram a participação deles na elaboração do PPL, ficou latente a relação existente entre as concepções de Educação Física assumidas e a trajetória profissional e/ou acadêmica de cada um deles. Embora a entrevista não tenha contemplado a trajetória profissional e acadêmica dos entrevistados, três professores, espontaneamente, relataram suas experiências nesses campos.

Podemos pensar que, além da experiência que cada professor adquiriu em relação às práticas corporais e à Educação Física, somadas à formação acadêmica e às experiências profissionais, fez com que cada um deles passasse a defender uma concepção política, ideológica e epistemológica de Educação Física.

O Professor A trabalhou por muitos anos em escolas e seus estudos de mestrado e doutorado estavam relacionados com a instituição escolar. Durante a elaboração do PPL, defendeu um currículo que superasse uma visão biologicista e esportivista e que estivesse voltada para a formação de professores para atuar na escola. Para ele, a Educação Física é entendida "[...] como prática pedagógica que tem uma responsabilidade de formar crianças adolescentes jovens e adultos a partir de um conhecimento elaborado que nós claramente identificamos como cultura corporal de movimento [...]".

O Professor A, ao defender uma perspectiva cultural, mencionou durante a entrevista os embates que teve que enfrentar com as concepções que defendiam uma Educação Física voltada para o treinamento esportivo ou para a Abordagem Desenvolvimentista.

Em uma posição semelhante à do professor A, o Professor B também defendeu uma Educação Física voltada para a formação de professores, que contemplasse a cultura e que rompesse com modelos biologicistas e esportivistas. O seu posicionamento ao participar da elaboração do currículo era de

[...] alguém que se formou acompanhando esse movimento da instalação de uma educação física, essa marca, vamos dizer assim, mais marcada pela cultura, pela ruptura de uma perspectiva da atividade física, modelos biológicos, uma ruptura de lógicas de desenvolvimento mais cognitivo que se relacionavam com cognição e motricidade, perspectiva mais linear que a gente criticava e chamava de desenvolvimento [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

E reafirma esse posicionamento ao relembrar que o motivo pelo qual escolheu ser professor se deu em função do contato que ele teve com a Pedagogia Crítica.

[...] Eu descobri que eu queria ser professor no dia que eu ouvi falar em Pedagogia Crítica Social dos conteúdos, tendo aula do professor Demerval Saviani. Eu descobri que eu podia fazer alguma coisa. Então essas coisas constituem a gente. Não posso abrir mão nunca mais disso. Acompanhar os movimentos que o Valter nos provocou... Elenor Kunz, Jocimar Daólio [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Apesar de o Professor ter mencionado as Pedagogias Críticas em sua fala, ele não condenou aqueles que pensam diferente, como foi possível perceber no debate sobre a área referente à década de 80, no momento da discussão epistemológica que foi denominada de *Antes de Ontem*:

[...] Então, por exemplo, eu continuo não concordando com a abordagem do comportamento motor, mas não continuo achando que eles eram os conservadores que... que pretendem manter um mundo elitizado, que apoia a ditadura militar, que são os de direita e logo os canalhas. Não dá mais pra gente ter esse tipo de conversa. Eu talvez discorde porque eu discordo, hoje, de todos os apriorismos né? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Percebemos na fala do Professor B, as influências que as Pedagogias Críticas tiveram em sua formação, e, além disso, as influências que ele recebeu de Bracht, Kunz e Daolio, representantes de área que também propunham romper com os modelos biológico e esportivista que vinham sendo desenvolvido até a década de 80.⁵⁹

Na entrevista com a Professora C, ela nos contou que, durante um momento de sua vida, se dedicou à carreira de atleta e que por isso o esporte teve grande influência na escolha da sua profissão. Mas, apesar dessa relação próxima com o esporte, ela alegou que sua formação acadêmica também contemplou a área pedagógica.

[...] Eu fui uma atleta de renome nacional. Eu representei o meu país em competições, como os jogos pan-americanos, campeonatos do mundo. Então eu fui uma característica de que, a partir do esporte, eu fiz a opção pela minha profissão. Então, como eu via aquilo há muitos anos, eu falei: 'Eu quero continuar isso'. E continuei. E quando eu fiz a minha formação, meu foco era ser treinadora. Quando eu entrei para o curso, então eu conheci outras possibilidades. E, mesmo essa questão de ser profissional de Educação Física dentro da escola... E eu gostei muito disso também [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Quando indagada sobre os princípios epistemológicos que orientaram a sua participação na elaboração do PPL, ela revelou que o seu entendimento da área era de que esta deveria ser compreendida mediante a articulação entre diferentes campos não só de conhecimento quanto de intervenção.

[...] Agora, existem professores de linhas diferentes. É claro. Em qualquer lugar vai existir professores de linhas diferentes. Há professores que vão para aquela linha... que acham que é só a cultura corporal do movimento e tem professores que acham que é só a questão das modalidades esportivas. Isso vai ter, né? Isso não tem como a gente negar. Agora, eu acho... Não sei... Talvez o melhor currículo teria que mesclar essas atividades e mesclar a possibilidade de atuação do profissional né? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

A posição da Professora C em "mesclar" as diferentes proposições de Educação Física pode estar associada às experiências adquiridas tanto no campo esportivo quanto no campo escolar, não só academicamente, mas profissionalmente, já que essa professora possui uma trajetória de vida que envolve, além de um passado como atleta e uma formação acadêmica voltada para o esporte, também uma experiência profissional e acadêmica com o âmbito escolar.

Durante a entrevista com o Professor D, ele não mencionou a sua trajetória acadêmica ou profissional, mas, dentro da escola, sabemos que ele ministra disciplinas relacionadas com o treinamento esportivo. Seu entendimento de Educação Física está expresso em:

⁵⁹Não queremos com isso afirmar que o modelo esportivista e biologicista na Educação Física esteve presente na área somente até a década de 80. Embora esse modelo ainda esteja presente, essa década foi considerada um marco da tentativa de rompimento com esse modelo por meio de críticas de intelectuais da área.

[...] pra mim fica bastante claro que uma palavra que diferencia o professor de Educação Física na sua especificidade do seu exercício profissional na prática é lidar com o movimento humano, com a melhoria da capacidade do movimento humano pelas pessoas [...].

[...] Então, nessa hora não tem como fugir da palavra rendimento, porque o professor de Educação Física, ele é procurado para fazer de maneira específica algo que só ele tem formação profissional para isso, que é melhorar o rendimento, a capacidade de realização do movimento humano [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

No discurso do professor, percebemos um entendimento da Educação Física bem diferente daquele esboçado nas falas, principalmente, dos professores A e B. A sua compreensão da área está voltada para a especificidade que ela possui em melhorar a capacidade do movimento humano, inclusive utilizando o termo "rendimento".

Ao mencionar a palavra rendimento, o professor alegou que há uma confusão desse termo com o "alto rendimento". Para ele, a criança na aula de Educação Física na escola precisa melhorar a sua "[...] capacidade de se movimentar com mais eficiência, com mais qualidade e extrair uma experiência prazerosa disso [...]". Percebemos, na fala do professor, uma ênfase em uma perspectiva de Educação Física voltada para o fazer/saber fazer, mas que diferencia, à sua maneira, a aula da instituição escolar da aula da instituição esportiva, quando ele aborda a diferença entre "rendimento" e "alto rendimento" utilizando para isso a dimensão do prazer.

Diferentemente dos demais entrevistados, o Professor D não mencionou em sua fala o termo cultura corporal de movimento. Para se referir à especificidade da área ele utilizou a expressão movimento humano. Pensamos que isso pode estar relacionado com o fato de os professores terem concebido de modos diferentes a presença do Movimento Renovador na área, principalmente das vertentes identificadas com a pedagogia histórico-crítica. Nem todos os intelectuais e, por consequência, nem todos os professores "compraram" as ideias de um modelo que contestava a presença do esporte dentro da escola, gerando assim uma das polaridades evidenciadas no momento *Antes de ontem* do debate epistemológico.

Percebemos, nas falas dos professores, concepções epistemológicas diferentes. As posições dos Professores A e B mais próximas de um entendimento de uma Educação Física no plano da cultura, que abrange diferentes práticas corporais; o Professor D defendendo um modelo que se caracteriza pela melhoria das capacidades físicas; e a Professora C que se encontra numa posição de tentar encontrar um ponto de equilíbrio entre esses dois modelos.

Essas concepções epistemológicas dos professores, também estão ancoradas em outras concepções. Assim como evidenciamos no momento que denominamos de Antes de Ontem Lima (2000) aponta que o debate da área não se caracterizaria como uma discussão propriamente epistemológica, mas política e ideológica. Dizemos isso porque o professor B revelou na entrevista que a discussão no colegiado foi "[...] muito mais política do que epistemológica" e o Professor D também compartilhou dessa posição em:

[...] Em meu entendimento do processo como um todo, ele passou por mim, menos por questões... Ele passou também por questões técnico-científicas, mas o currículo resultou de outras articulações internas do Colegiado que ficaram... que deixaram de lado essas preocupações técnicas. Em alguns momentos, deixaram bastante de lado as questões técnicas e cientificas [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Não estamos, porém desvinculando a discussão epistemológica da discussão política. Segundo Almeida e Vaz (2007, p. 221), "[...] Não há dúvidas sobre a existência de relações entre ciência e política, duas expressões dos fazeres humanos que, embora cruzadas, guardam especificidades que não permitem que uma seja reduzida à outra". O que podemos interpretar na fala dos professores é que o debate político tenha se sobressaído ao debate epistemológico, o que, aliás, marcou o debate da área na década de 80 e como podemos perceber na fala dos professores, ainda está presente.

Por apresentarem concepções diferentes sobre o que é a Educação Física e como ela deveria ser contemplada no currículo, esses professores, no momento em que se juntam para elaborar a proposta curricular do curso, tanto as semelhanças quanto às diferenças de suas posições tornam-se evidentes decorrendo daí uma tendência de que eles se agrupem por afinidades epistemológicas e/ou políticas.

4.2.2 Conflitos durante a elaboração do PPL

Diante das diferentes formas de conceber a Educação Física, a elaboração do PPL se deu na base de conflitos e tensões, características próprias de um documento como o currículo. Como afirma Sacristán (1988, apud PARSKEVA, 2008, p. 153), "[...] o currículo traduz a expressão do jogo de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento e através dele se realizam os fins da educação".

Esse jogo de interesses presentes no PPL, que culminou com algumas divergências, parece ter sido influenciado pelas tensões existentes no debate epistemológico da área, ou seja, as divergências assumidas pelos representantes do debate acabaram por gerar as divergências entre os professores da área. Se pensarmos que os representantes do debate epistemológico, principalmente aqueles presentes no momento *Antes de ontem*, influenciaram o pensamento dos professores universitários, esses professores acabariam também por influenciar seus alunos. As maneiras de conceber a Educação Física, dessa forma, são transferidas para as futuras gerações de professores.

Lembramos nesse momento de que durante o nosso curso de graduação em Educação Física, foi nos apresentada, com muito entusiasmo, por um grupo de professores, a perspectiva crítica da área nos moldes daquela que foi apontada no Coletivo de Autores. Esses professores, que foram influenciados por essa perspectiva de Educação Física, acabaram também por influenciar um grupo de alunos. Em contrapartida, havia no curso professores que se posicionavam contra essa perspectiva e que acabaram por influenciar outro grupo de alunos. Consequentemente, os alunos já na graduação separam-se entre aqueles que se identificavam com uma perspectiva, digamos, mais cultural e outra mais esportivista/biologicista, o que muitas vezes gerava um debate nem sempre cordial.

Essas divergências presentes no curso de formação também parecem estar presentes no momento de elaboração do PPL. E uma dessas divergências, considerada o grande nó do impasse na elaboração do documento, segundo os entrevistados, gira em torno da presença e o trato do esporte.

Os Professores A e B defendiam um currículo que valorizasse outras práticas corporais e que não supervalorizasse o esporte e, para isso, era necessário diminuir a carga horária destinada a ele. Em sua fala, o Professor A apontou:

[...] A nossa perspectiva nesta questão era não retirar o esporte. Jamais propus, nem meus colegas. Jamais! Acho uma estupidez um programa de Educação Física, uma licenciatura em Educação Física que não faça debate sobre esporte. A questão era dar a ele o lugar digno, mas evitar a sua exclusividade, evitar que ele fosse o... carro chefe, então desportivizar a licenciatura e escolarizar a licenciatura, ou seja, aproximar a licenciatura da escola do seu lugar atual de destino, escolarizar a formação de professores para combater a esportivização da formação de professores [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

E complementou

[...] Onde está a maior dignidade de um vôlei sobre um... uma brincadeira popular? Apenas porque a outra ganhou fóruns de esporte olímpico e tem toda uma burocracia das Federações e Confederações, enquanto a outra está aí circulando pela cultura. Ela é menor por causa disso? Ela é menos importante por causa disso? Não. Professores de Educação Física não vão discutir jogos brinquedos e brincadeiras?[...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

O Professor B também compartilhou da mesma opinião e propunha:

[...] Um movimento de ruptura com uma suposta monocultura do esporte porque esse conjunto de disciplinas obrigatórias acabam ainda pressupondo uma... Não vou falar hegemônico, mas... Uma hegemonia mesmo desse esporte. Em nenhum momento, em nenhum momento, qualquer um de nós, que tinha uma tradição dentro das Pedagogias Críticas, o esporte foi menorizado, do ponto de vista que isso seria um conhecimento menos importante. Mas, sobretudo tentando dar um estatuto de valor, legitimidade à dança, aos jogos, brinquedos e brincadeiras. E isso também foi embate, quer dizer, é difícil para as pessoas entenderam por que a história é muito marcada por concepções diferentes de história onde o esporte tem muito mais uma marca quase que como sinônimo de atividade física, uma concepção... Em grande parte, os professores aqui tiveram uma formação na Alemanha, nos Estados Unidos. Tinha uma lógica muito marcada pela ideia do esporte. O esporte é tudo! Esporte é tudo, esporte é vida. Esporte é saúde. Então a ideia foi tentar operar um pouco esse momento [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Os Professores C e D, por outro lado, defendiam uma carga horária maior para o esporte. Para a professora C, o excesso de esportivização nos currículos apontado na fala dos Professores A e B era considerada um mito:

[...] Olha, eu acho assim... Dentro da parte da licenciatura... Eu acho que ela precisa melhorar nesse sentido de tirar esse mito da esportivização, entendeu? Criou-se um mito, então o aluno, ele fica, ele aprende, mas ele não aprende muito sobre aquela modalidade. Na verdade, eu não acho que tem que ser assim, não. Então, criou-se esse mito né? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ainda sobre isso, o Professor D revelou em sua fala que a carga horária destinada aos esportes no PPL era insuficiente.

[...] O esporte nesse currículo, ele tá contemplado com algumas modalidades esportivas. São nove modalidades esportivas, se eu me lembro bem, e a carga horária do esporte está efetivamente insuficiente, pelo depoimento dos próprios professores que ministram esses esportes [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Sobre o trato do esporte no currículo, o Professor A nos revelou que a iniciativa de propor um currículo numa perspectiva da cultura corporal de movimento, que não supervalorizasse o esporte, foi recebida por uma parte do grupo de professores como uma negação do esporte.

[...] Então nós fomos para o debate com essa compreensão de Educação Física e, quando nós falávamos sobre Educação Física no plano da cultura, recebíamos, por exemplo, como contra-argumento: 'Vocês estão abandonando o esporte' 'Vocês estão abandonando o debate de saúde'. Devolvíamos: não, não. Nós queremos o debate sobre o esporte, sim. Agora o esporte é uma das práticas corporais da cultura. Nós não vamos discutir esporte aqui, reduzindo o esporte a procedimentos táticos metodológicos. Não vamos reduzir o discurso sobre o esporte a técnicas corporais embora isso também seja importante [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

A fim de evitar ainda mais conflitos, o Professor A alegou que o termo "cultura corporal de movimento" não foi adotado no PPL.

[...] E só pra dar um exemplo, essa expressão não está... A expressão cultura corporal de movimento não está... Foi uma maneira sutil de fazer presente a ideia de uma Educação Física que dialogue com a cultura, mas ao invés de usar cultura corporal de movimento, para evitar um desgaste desnecessário, trabalhamos com práticas corporais... as práticas corporais da cultura [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Sabemos que o entendimento da Educação Física como cultura corporal de movimento, adotado no livro *Metodologia do ensino da educação física*, numa perspectiva crítica, não foi consensual entre os intelectuais e professores da área, até porque essa obra tecia críticas ao modo como o esporte vinha sendo tratado.

Segundo Bracht (2000), a Educação Física, sob influência das teorias críticas da Educação e da Sociologia Crítica do esporte, principalmente no âmbito escolar, gerou uma série de equívocos e mal-entendidos. O primeiro, em relação às teorias críticas, era a de que quem criticava o esporte era contra o esporte. Para Bracht (2000), isso acabou por gerar na área uma divisão mecânica entre duas opções: ou a favor ou contra o esporte. O segundo equívoco era que as técnicas dos esportes, em uma perspectiva crítica, deveriam ser extintas da Educação Física.

Por outro lado, alguns estudiosos da área não entendem essa relação da Pedagogia Crítica e do esporte como equívocos. Para Greco e Benda (1998, p. 14), nesse tipo de proposta, "[...] a prática da atividade física é substituída pela reflexão: a ação passa a ser secundária, o importante é a reflexão".

Essas diferenças de entendimento entre os dois grupos de professores gerou um clima de tensão, de embate. Em meio a acusações e defesas sobre possíveis articulações políticas para angariar votos a fim de que a proposta defendida por um grupo de professores fosse eleita, o debate se estendeu também pelas questões relativas ao vestibular.

As alterações nas disciplinas específicas da segunda etapa do vestibular são exemplo disso. A proposta do Professor A, bem como do grupo ao qual ele integrava, defendia a entrada da disciplina história nas provas específicas do processo seletivo, a fim de que se contemplassem as duas matrizes teóricas: as ciências biológicas e as ciências humanas, já que as duas

disciplinas exigidas no vestibular, até então, Biologia e Química, pertenciam somente à matriz biológica. O Professor B alegou que

[...] o colegiado aprovou que as provas do vestibular de Educação Física fossem uma das ciências biológicas, Biologia, e uma das ciências humanas, História. Foi aprovado por unanimidade, por unanimidade, até hoje não implantada por chicanas, por práticas de protelação, de tirar de pauta [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esse clima de morosidade parece ter sido comum durante a elaboração do PPL como afirmou o Professor B

[...] A gente gastou assim... seis meses para aprovar aquilo que já estava aprovado: O que eu puder adiar, eu vou adiar! Porque aí era outro tipo de confronto: quem é que vai ganhar? Um grupo? Ou outro grupo? Não era qual argumento epistemológico que vai ganha, qual concepção. Então, era qual grupo, era um chato com outro chato [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

E também foi confirmado pela Professora C

[...] Eu acho que a gente tem que ir e colocar pra frente. E eu tô percebendo assim, que, às vezes, na UFMG, uma morosidade disso entendeu? Porque as pessoas não concordam e elas querem sempre voltar lá atrás. Perai! Nós já passamos dessa fase. Pelo amor de Deus, eu não aguento mais discutir isso. Aqui, nós estamos numa fase assim, que a gente quer colocar o currículo pra frente, mas sempre tem alguém que quer voltar lá pra trás [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

O Professor D também manifestou seu descontentamento em:

[...] O meu entendimento do processo como um todo, ele passou por mim, menos por questões... Ele passou também por questões técnico científicas, mas o currículo resultou de outras articulações internas do colegiado que ficaram... que deixaram de lado essas preocupações técnicas. Em alguns momentos deixaram bastante de lado as questões técnicas cientificas.

Esse debate entre os professores da Escola de Educação Física nos remete ao clima de animosidade entre os intelectuais da área, retratado nos três momentos do debate epistemológico, mais especificamente naquele retratado na tese de Jocimar Daolio, no momento do debate epistemológico denominado Antes de ontem; na Revista Movimento, edição temas polêmicos presente no momento Ontem e no tom das discussões assumidas no IV Colóquio de Epistemologia da Educação Física evidenciado no momento Hoje.

4.2.3 Avaliação do currículo

Como consequência das tensões colocadas até agora, era de se esperar que o PPL não agradasse completamente a ambos os grupos, já que, em meio a esse processo, foi necessário que alguns professores cedessem em alguns pontos para que a discussão avançasse. Por isso, o currículo, na opinião dos entrevistados, contém aspectos positivos e negativos, porém

percebemos, na fala do Professor A, que, para um grupo de professores, o currículo foi mais bem recebido que para o outro:

[...] Então era uma proposta de licenciatura que agradou ao grupo que tinha essa preocupação com a licenciatura. Evidentemente descontentou todo o outro Departamento, tanto que a proposta para entrar em vigor foi um momento dificílimo e até hoje há embates né? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ainda para Ao Professor A, o PPL contém avanços no que diz respeito à inclusão de disciplinas relacionadas com as práticas corporais, como a dança, jogos, brinquedos, brincadeiras e capoeira, mas, apesar disso, alega que o número de disciplinas relacionadas com o esporte continuava predominante.

[...] Conseguimos, em boa medida, mas, se você levantar a carga horária destinada a essas práticas corporais, você vai ver que o esporte, ainda no somatório geral, o esporte ainda é a prática que mais tem... carga horária comparada com dança, comparada com capoeira, comparada com jogos, brinquedo e brincadeiras, com a ginástica. O esporte tem na carga horária, ainda, uma carga horária muito alta, bem menor do que a que tinha [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Para o Professor B, apesar das tensões e conflitos ocorridos, o PPL possui avanços no quesito diversidade de conhecimento:

[...] Então é um currículo absolutamente com lacunas como qualquer outro currículo. Não poderia ser diferente. Mas é um currículo que pressupõe uma diversidade do conhecimento [...]. É um currículo onde a gente precisa reconhecer a riqueza daquilo que, intuitivamente, nós fomos capazes de produzir, apesar das relações de poder, apesar das tensões que você me pergunta [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Para a Professora C, como já foi apontado em outro momento, era necessário combater o mito da esportivização no currículo da licenciatura e por isso ao ser perguntada sobre o que poderia ser modificado, ela respondeu que deveria ser "[...] a distribuição das cargas e dos conteúdos que cabem à licenciatura", no sentido de que o esporte não perdesse o seu lugar no curso.

O professor D também se mostrou insatisfeito com o PPL, no sentido de que este contemplava parcialmente a especificidade da área e para isso propunha um reajuste das disciplinas e de suas cargas horárias: "[...] Eu acho que pelo menos cinquenta por cento de mudança porque o currículo está muito a dever nos aspectos científicos da atividade física, do movimento humano, da prática física, que é a especificidade nossa [...]" (INFORMAÇÃO VERBAL).

E completou alegando que

[...] O esporte, nesse currículo, ele tá contemplado com algumas modalidades esportivas. São nove modalidades esportivas, se eu me lembro bem, e a carga horária do esporte está efetivamente insuficiente, pelo depoimento dos próprios professores que ministram esses esportes [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Como podemos perceber nas entrevistas, a discussão sobre o esporte no PPL, não se dava apenas sobre seu trato do esporte, mas também sobre a carga horária destinada a ele.

Diante das entrevistas concedidas, reafirma-se a posição de que se o PPL agradou por um lado, desagradou por outro, como não poderia deixar de ser, já que a compreensão da Educação Física em sua história sempre esteve longe de ser uma unanimidade.

4.2.4 Posição diante da atual diretriz curricular

Diante das diferentes posições dos professores sobre o PPL, uma pergunta torna-se indispensável neste estudo: Os professores, cada qual com seu entendimento de Educação Física, posicionaram-se contra ou a favor da separação entre licenciatura e bacharelado? Quais argumentos eles usaram para fazer essa escolha? Essas perguntas, a nosso ver se tornam indispensáveis, pois trata-se de um currículo elaborado em meio as orientações das diretrizes curriculares que estabeleceram formações independentes para o licenciado e para o bacharel.

O Professor A defendia uma licenciatura com "L maiúsculo", no sentido de uma Educação Física que tivesse uma identidade própria da licenciatura, informou-nos, que ao chegar à Escola de Educação Física da UFMG se deparou com um curso de licenciatura sem identidade:

[...] o que eu encontro na Escola de Educação Física? Um desprezo pela licenciatura, uma desqualificação da licenciatura, como se fosse a prima pobre que não tem pesquisa. A formação é... Sabe qual era a diferença entre licenciatura e bacharelado na proposta anterior? Três disciplinas. Três. Era tudo igual. Por que bacharelado se a diferença eram três disciplinas? Que identidade? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Diante disso, ao participar da elaboração da proposta, ele considerou fundamental elaborar um currículo de licenciatura que tivesse uma identidade e uma preocupação em formar professores para atuar na Educação Básica:

[...] A ideia é tentar refinar ao máximo possível, nessas circunstâncias, a identidade da licenciatura [...] licenciatura com L maiúsculo e licenciatura que fique em pé, uma proposta de licenciatura que qualquer pessoa mesmo não sendo da área da Educação Física, ao ler a proposta tivesse a clareza de que, com os avanços, os limites e mesmo os retrocessos, ali tava uma proposta de licenciatura [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Mas, apesar da aposta que ele fez no curso de licenciatura como uma possibilidade real de formar professores para atuar na Educação Básica, o professor admitiu:

[...] Bem... Eu... O meu desejo... Eu até gostaria que nós tivéssemos uma formação única, licenciatura, para atuar predominantemente no campo da educação podendo ao logo do curso, fazer articulações com outros campos possíveis de atuação do professor de Educação Física [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Mas, ao mesmo tempo, admitiu que, para ter uma licenciatura com "L maiúsculo", naquele momento, era necessário elaborar dois cursos independentes:

[...] A única chance que nós tínhamos de ter uma licenciatura com L maiúsculo era a de aceitar a separação entre licenciatura e bacharelado já que até ali, como eu disse antes, a licenciatura era tudo, menos licenciatura, colonizada pelo bacharelado, dependente dos códigos do bacharelado, então, politicamente, para nós pareceu que a melhor maneira de organizar uma proposta de licenciatura com identidade de licenciatura era 'cada um no seu quadrado' [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao mencionar que, politicamente, era a única chance que eles tinham de elaborar um currículo de licenciatura com identidade própria, o professor A aponta que as diretrizes curriculares foram utilizadas como estratégia para a implantação de um curso nos moldes que ele e seu grupo desejavam, configurando, a nosso ver, um caso em que as diretrizes curriculares, ao contrário do que alguns estudiosos afirmam, não representaram uma "camisa de forças", mas uma apropriação da lei em favor da aprovação de uma proposta curricular que ele e um grupo de professores acreditavam ser melhor.

O Professor B também compartilhou da opinião do Professor A com relação à necessidade de se construir um currículo de licenciatura que não fosse menosprezado pelo do bacharelado, já que, até aquele momento da elaboração do currículo, apesar de a escola já oferecer a formação separada para licenciado e bacharel, o percurso entre as duas formações não apresentava distinções:

[...] Já era um currículo que tinha essa possibilidade de formação nessas duas vertentes, mas o percurso que formava o licenciado e o que formava o suposto bacharel, não havia diferença nenhuma! Com o agravante de que, na Educação Física, essa lógica de licenciado e bacharel era praticamente o inverso dos os outros cursos onde o bacharel na maioria das vezes se refere a uma formação básica com uma possibilidade da licenciatura ser uma perspectiva de aprofundamento, e aqui acabava tendo um sentido um pouco estranho. Era quase como se a licenciatura fosse algo mais básico, academicamente mais básico, cientificamente... E o bacharelado alguma coisa que supostamente teria uma função mais específica... Bom, então, a gente vivia essa tensão [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

O Professor B também nos relatou que esta separação, licenciatura/bacharelado, não resolveu o problema da formação em Educação Física: "[...] Eu acho essa separação problemática. Eu acho. Essa separação licenciatura e bacharelado, eu acho problemática, porque, primeiro, que não resolve. Essa separação... a única coisa que arrumou foi uma confusão". E acrescentava que "[...] Nós somos professores. É isso! Eu não consigo imaginar a Educação Física que não

forma professor". E, apesar de não concordar com a separação entre os dois cursos, ele relatou:

[...] Eu confesso que o meu sentimento à época era dentro de um movimento que ganhava, assim, alguma expressão, que era a possibilidade, como em alguns lugares vem sendo nomeada, uma licenciatura ampliada. Mas, naquele momento, o atropelo maior como o de resto é todo o processo de elaboração curricular, o momento de relação de poder muito aonde o curso de licenciatura vinha perdendo relativo prestígio, onde vários preconceitos se colocavam em relação à licenciatura como algo menos científico, aonde o bacharel era alguém mais ligado à pesquisa, a licenciatura, alguém mais ligado à empiria da sala de aula, de uma forma mais objetivada, e era hora da gente que tinha uma trajetória no campo da licenciatura dar uma... Tentar dar um pouco de resposta a tudo isso. E aí nós nos empenhamos [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Assim como o Professor A, o Professor B também possuía um desejo de uma formação ampliada, mas que tivesse como objetivo primeiro a formação de professores, o que, na visão deles, não acontecia na formação empreendida pela antiga licenciatura plena, e por isso as diretrizes curriculares pareciam ser uma chance para a elaboração de um currículo de licenciatura com identidade própria.

A Professora C, ao contrário dos demais professores, não revelou uma posição definida sobre qual tipo de formação era melhor, se a que existia antes, na modalidade plena, ou a que a escola desenvolve hoje.

[...] Como professora, eu tenho dúvidas se a formação única, como era antes, era melhor, ou se a formação separada era melhor. Hoje eu tenho dúvidas. Há pouco tempo eu achava que deveria ser uma formação única, voltar a formação única e dar a oportunidade do profissional de se aprofundar, mas as leis foram criadas para isso. A regulamentação foi criada pra isso, então há um paradigma aí diferente. [...] Até pouco tempo atrás eu ainda ficava meio confusa. Será que com uma formação global realmente o aluno pode sair daqui com isso e com aquilo? [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Essa indefinição da Professora pode está atrelada ao fato de que tanto a formação unificada quanto a independente possuem prós e contras, porque, se, por um lado, a formação independente passa a ter uma identidade mais bem definida, por outro, reforça ainda mais as polarizações existentes na área.

Sobre esse tema, o Professor D possuía uma posição bem definida.

[...] Eu sou historicamente, todo mundo sabe, contra a divisão em dois... Pra mim a Educação Física é uma só. Isso do ponto de vista filosófico meu, do meu ponto de vista filosófico. A Educação Física cabe num currículo só, em quatro anos e meio. Isso vai contemplar todos os campos de atuação. Não vamos dizer todos, porque é campo de atuação demais, mas permitir que saia um bom profissional para atuar com tranquilidade no mercado de trabalho e... Se o currículo for construído de maneira adequada. Então eu acho que é filosoficamente... Eu sempre defendi isso. Eu sempre vou defender isso. Agora, por outro lado também, nós temos que aprender a respeitar as leis. Podemos até tentar mudá-las, mas, enquanto a lei

vigente estiver, nós temos que aprender a respeitar. O brasileiro tem um problema em respeitar as leis e somos reflexo disso [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Não percebemos na fala desse Professor, ao contrário do que afirmaram o Professor A e B, uma preocupação em formar professores para atuar prioritariamente na escola. Para ele, a área deve contemplar todos os campos de atuação e os quatro anos e meio de duração do curso poderiam dar conta da formação para as duas habilitações.

Diante das posições apresentadas pelos professores, percebemos que as tensões que envolvem a elaboração de um currículo vão além de uma simples questão sobre a unificação ou a separação entre a licenciatura e o bacharelado e por isso seria ingênuo pensar que a unificação dos cursos resolveria todos os conflitos que identificamos até o momento, até porque, mesmo em um currículo unificado, ainda existiriam grupos contraditórios, como é o exemplo do PPL em questão.

Nesse sentido, parece ser inviável uma proposta/desenvolvimento de um currículo de Educação Física que tenha uma identidade epistemológica singular, ao menos no contexto que investigamos, como propõe Taffarel (2012, p. 110), em que o currículo contemplaria uma "[...] orientação epistemológica com base na teoria crítica, de referência marxista; currículo com delimitação de um objeto preciso de estudo – a cultura corporal".

Alegamos ser inviável, no contexto investigado, porque como vimos, até agora, os professores apresentam diferenças no seu modo de conceber a Educação Física e, além disso, não bastaria criar uma proposta (no papel) que, aparentemente, seguisse o modelo sugerido pela autora, pois, como ela mesma afirmou, "[...] o estatuto epistemológico é materializado no interior de um curso nas ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento- configurando isso o processo de trabalho pedagógico" (TAFFAREL, 1993, p. 13).

Portanto para conseguir que o currículo tenha "coerência epistemológica", no sentido de defender uma posição única, é necessário que não só o currículo prescrito seja elaborado por professores que defendam a mesma proposta epistemológica e política, bem como também seja posto em prática por professores que compartilhem das mesmas ideias. Resta- nos uma desconfiança: seria possível a realização de um currículo nesses moldes?

4.3 A MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NOS DISCURSOS PRESENTES NO PPL

Ao término da análise das entrevistas, voltamos o olhar novamente para o currículo prescrito para perceber como as concepções políticas e epistemológicas reveladas nas falas dos professores influenciaram e se materializaram nos discursos presentes no currículo.

Por fazer parte do grupo que deteve a maioria dos votos da Comissão de Planejamento do PPL, os Professores A e B exerceram grandes influências na elaboração do documento. A principal delas diz respeito à estreita relação estabelecida entre a área e a cultura, já eles defendiam uma Educação Física como cultura corporal de movimento, termo que foi utilizado no livro do Coletivo de Autores. Mas, ao contrário do livro, esses professores não compreendiam a área como uma divisão entre aqueles que estavam certos por defender uma postura crítica de Educação Física nos moldes das críticas de orientação marxistas e aqueles que estavam errados por terem outras referências que não essas. Em decorrência, o currículo assume características do multiculturalismo ao compreender a cultura para além de aspectos políticos e econômicos, contemplando relações entre raça, etnia, gênero, entre outras.

Ainda sobre o discurso dos Professores A e B, percebemos que a necessidade de superação do modelo de Educação Física baseado no esportivismo e no biologicismo, apontado na fala dos professores, está presente no PPL, quando este, para além das práticas esportivas e disciplinas de fundamentação biológica, contempla também práticas corporais, como jogos, brinquedos e brincadeiras, dança, capoeira e disciplinas de fundamentação nas ciências humanas e sociais.

Além disso, alguns autores, como Bracht, Kunz e Daolio, citados na fala do professor como importantes referências teóricas em sua formação acadêmica e profissional, também estavam presentes em algumas citações do PPL, orientando dessa forma a concepção de Educação Física presente no documento.

Por outro lado, as tensões relatadas nas falas de todos os entrevistados em torno do esporte, também possibilitaram que este, assim como desejavam os Professores C e D em suas falas, mantivesse o domínio da carga horária no PPL, mesmo que, como eles mesmos ressaltaram, ainda fosse insuficiente. Além do esporte, esses professores, bem como outros que não

pertenciam à Comissão de Elaboração do currículo, também influenciaram no fato de que, em algumas disciplinas, se mantivesse a ênfase em fatores como técnica, tática e regras.

As divergências entre os professores participantes da elaboração do PPL também contribuíram para a não efetivação de algumas propostas, como foi o caso da proposta de possibilitar a entrada da disciplina História, nas provas específicas do vestibular, já que um grupo de professores se posicionou contra.

Outro exemplo de um discurso que não pôde ser contemplado no PPL foi o uso do termo cultura corporal de movimento, pois, como já dissemos em outro momento, ele não agradava aos professores que não compartilhavam do entendimento da Educação Física numa perspectiva cultural. Foi preciso, então, que os professores simpatizantes desse termo e do que ele representa cedessem em relação a isso, na tentativa de não desagradar o outro lado da discussão e com isso o PPL pudesse ser aprovado.

Ao término dessa fase da elaboração do currículo, já que este ainda se encontra em fase de ajustes, percebemos que, se, por um lado, o PPL contemplou em maior parte as expectativas do grupo do qual os Professores A e B faziam parte, por outro, esse grupo também teve que ceder em alguns pontos, pois, assim como afirma Paraskeva (2008, p. 136), o currículo como campo de construção do conhecimento,

[...] expressa as intenções vertidas numa determinada política curricular que se elabora na base de conflitos e compromissos, avanços recuos, expressão natural de um documento que deve ser entendido como um texto e como um discurso construído para e a partir de uma prática – regulada – de poder.

Diante dos conflitos dos quais Paraskeva (2008) se reporta e que foram apontados unanimemente pelos entrevistados, confirma-se o entendimento de que

[...] O processo de fabricação de um currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado, com factores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais'[...] (SILVA, 1995 apud PARASKEVA, 2008, p. 154).

Dessa forma, reafirmamos nossa posição de que não haveria, no contexto em que foi elaborado o PPL em questão, a possibilidade de uma proposta curricular que contemplasse por completo apenas uma concepção epistemológica e política de Educação Física, pois os discursos plurais e divergentes do debate epistemológico da área orientaram as apropriações dos discursos dos professores que elaboraram o documento. Essas apropriações se deram de forma particular para cada professor e, consequentemente, o currículo acaba por materializar

essas diferenças, na medida em que se "[...] revela como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre as pessoas" (PARASKEVA, 2008, p. 155).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender de que forma o debate epistemológico da Educação Física se materializa em um currículo de formação de professores, além de procurar entender como o currículo interpreta e reinterpreta esse debate. A proposta curricular do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais foi tomada como fonte investigativa. Para tal, utilizamos análise documental que focalizou, além do próprio documento curricular da instituição, denominado aqui Projeto Pedagógico de Licenciatura (PPL), outros documentos que auxiliaram na sua elaboração, bem como a realização de entrevistas com alguns dos professores que participaram da elaboração do PPL.

No capítulo dedicado ao panorama do debate epistemológico da Educação Física, evidenciamos três grandes momentos que denominamos: *Hoje*, que divide os intelectuais entre aqueles que defendem a presença dos giros epistemológicos na área e aqueles que pretendem combater esses giros como uma reação ao pós-modernismo; *Ontem*, que debate a cientificidade da área e a divisão entre a vertente científica e a vertente pedagógica; e *Antes de ontem*, que evidencia a divisão da área entre os discursos ditos social x biológico, progressista x reacionário, esquerda x direita.

Esses momentos se caracterizam por polarizações, nos quais os intelectuais da área se veem muitas vezes como antagonistas, em um debate que com frequência extrapola o que deveria ser um debate acadêmico, e por isso também é considerado um debate político.

Ao analisar o PPL, percebemos que o debate epistemológico da Educação Física se materializou no currículo como todo: nos objetivos propostos; nas articulações estabelecidas com diferentes áreas como a saúde, o esporte, a escola e a pesquisa; na grade curricular; na carga horária dedicada às disciplinas; nas ementas, programas e denominações das disciplinas; nas referências bibliográficas do documento; nas citações presentes ao longo do texto; e nas críticas da Comissão de Avaliação do MEC assumidas pelo documento.

Em nossa análise, percebemos que a materialização desse debate no PPL possibilitou que ele incorporasse alguns princípios epistemológicos. São eles: a) a compreensão da Educação Física numa perspectiva cultural, que extrapola as concepções defendidas pela corrente

progressista ao não restringir a cultura ao determinismo político-econômico, incluindo outros elementos, como raça, etnia, gênero, característicos do multiculturalismo; b) a tentativa de romper com o colonialismo das ciências biológicas devido a influência que esse modelo possui na área, mas sem desprezar os conhecimentos advindos deste; c) a necessidade de superação de um modelo esportivo nos moldes da racionalidade científica por meio do entendimento diferenciado do esporte da escola e do esporte de rendimento, sem, porém, abrir mão da importância que este apresenta para a área; d) a expectativa de superação da distância entre teoria e prática com base na aproximação do meio acadêmico ao cotidiano da escola, dos alunos em formação aos professores que atuam nas escolas; e e) a possibilidade de articulação entre diferentes campos de pesquisa, sem deixar, no entanto, de apontar que é o modelo de pesquisa qualitativa aquele que melhor compreende o campo da formação de professores.

Esses princípios, identificados como orientadores do PPL, não se configuram alheios a outros princípios que se colocam em situação contrária, divergente. Dessa forma, não podemos afirmar que o documento curricular incorporou uma única identidade epistemológica, já que se, no texto da apresentação da proposta curricular, havia, por um lado, uma concepção epistemológica que se orientava por um modelo de Educação Física, por outro, a grade curricular e as ementas, em alguns momentos, se orientavam por outros modelos por vezes contraditórios entre si, se levarmos em conta as polaridades produzidas pelo debate epistemológico da área.

Consequentemente, a materialização do debate epistemológico no currículo prescrito não se deu no sentido de que ele assumisse uma posição e descartasse outra, ou seja, se orientar apenas por um lado do debate e permanecer fiel a ele, se é que isso é possível. Percebemos que o currículo incorporou o debate epistemológico e suas divergências, o que, a nosso ver, não poderia deixar de ser, e essa incorporação foi realizada mediante uma interpretação que os professores que elaboraram esse currículo fizeram do debate epistemológico.

Portanto, a presença de diferentes concepções epistemológicas no currículo é considerada fruto dos diferentes entendimentos que os professores participantes da sua elaboração possuem da área. Essa constatação vem das entrevistas que foram realizadas com esses professores. Nelas conseguimos perceber as diferenças entre as posições que eles possuem em

torno da presença e do trato da Educação Física como área de intervenção e produção de conhecimento.

Essas diferentes formas de pensar dos professores advêm das diferentes maneiras de conceber o conhecimento, o movimento, o ser humano, a escola, a formação de professores, a sociedade em geral, e como consequência dessas diferenças o currículo, segundo Paraskeva (2008) se configura como um espaço de lutas, de conflitos e de poder.

Em meio aos conflitos que o currículo carrega, percebemos nas entrevistas posições de distanciamento e de aproximação entre os professores. O aspecto que causou maior distanciamento de posição entre os entrevistados girou em torno da presença e trato do esporte na escola. Por um lado, havia dois professores que entendiam o esporte na escola por uma perspectiva cultural, na qual não só os esportes, mas todas as práticas corporais deveriam ser compreendidas não só pela vivência, mas também pela relação que essas práticas estabeleciam com o contexto histórico, social, político, entre outros. Por outro lado, estavam dois professores que compreendiam que o esporte não deveria ser substituído por um discurso sobre o esporte.

Mas essa polêmica no momento de elaboração do currículo não girava em torno somente do tratamento que seria dado ao esporte, mas também da carga horária destinada a ele. Se, para um grupo, o esporte precisava ceder espaço para outras práticas, para outro, ele tinha sido prejudicado em função da diminuição da sua carga horária dentro da nova proposta curricular.

Se, por um lado, o esporte causou distanciamento entre as posições dos professores, por outro, a atual diretriz curricular que separa a licenciatura e o bacharelado em dois cursos independentes foi entendida de forma mais consensual. O consenso vem do fato de três dos quatro entrevistados manifestarem o desejo por uma formação única, apesar dos diferentes motivos que cada um deles apresentou.

Mas, apesar do desejo desses três professores, a atual diretriz curricular foi considerada de fundamental importância para dois desses professores na possibilidade da criação de um curso de licenciatura que tivesse uma identidade própria, que se diferenciasse do bacharelado, e mais, que não fosse menorizado por ele e que buscasse sua especificidade ao propor formar professores para atuar na escola.

Apesar das divergências entre os professores e como consequência as divergências epistemológicas presentes no documento curricular, o PPL não se configura como um documento que acolhe qualquer tipo de concepção, seja de Educação Física, seja de esporte, ou de ciência, refletindo uma posição como um grupo de intelectuais da área chamaria de relativista, que aceita tudo, que abdica de parâmetros.

Apesar das divergências/polarizações entre os professores, o PPL apresenta intenções de desenvolver um curso de licenciatura que tivesse como objetivo central a formação de professores para atuar na Educação Básica e que a licenciatura pudesse estreitar relações com a produção de conhecimento por meios das pesquisas acadêmicas e do cotidiano escolar e, assim tivesse uma identidade que o diferenciasse do curso de bacharelado, que não fosse colocada em uma posição inferior, de menor prestígio acadêmico e profissional. É claro que só podemos falar aqui em intenções já que se trata da dimensão do prescrito.

Ao chegar ao final deste estudo, afirmamos que ele deixa lacunas. Entre esses hiatos, dois são registrados aqui: o primeiro diz respeito à impossibilidade de conseguir entrevistar todos os professores que participaram da elaboração do PPL, por razões que já foram reveladas neste trabalho, o que poderia ampliar o nosso leque de análises e compreensões; o segundo se relaciona com o fato de que alguns documentos, por falta de dados (data, fonte, autorização) não puderam ser utilizados nas análises, o que poderia retratar melhor o contexto de elaboração do currículo da Escola de Educação Física da UFMG.

Diante da impossibilidade de esgotar a temática abordada neste estudo, pensamos em outras três possibilidades de continuidade da pesquisa: na primeira, o estudo poderia ser desenvolvido na dimensão do vivido, na qual poderíamos compreender como o currículo se desenvolve na prática; na segunda possibilidade, este estudo poderia traçar um quadro comparativo entre o currículo de licenciatura e o de bacharelado, com o intuito de observar as diferenças e semelhanças epistemológicas entre eles; na terceira, o estudo poderia ampliar o número de currículos investigados, a fim de verificar como os currículos de outras instituições se apropriam do debate epistemológico.

Essas são apenas algumas das possibilidades de estudar a temática epistemologia e currículo de Educação Física que, a nosso ver, podem colaborar para a compreensão sobre os modos de ser e de fazer dos professores que atuam na escola. Dessa forma, procuramos entender as

contradições que também cercam as práticas desses professores, já que é bem provável que eles tenham convivido com as divergências da área durante a formação que tiveram em seus cursos.

Por fim, encerramos esta dissertação com uma história apresentada no livro *O discurso*, de Michel Pechêux (1990), traduzido por Orlandi, que nos fez lembrar o modo como o debate epistemológico da Educação Física vem se desenvolvendo. Para não comprometer a dinâmica do texto do autor, preferimos transcrever o texto original:

Vocês conhecem a história daquele velho teórico/erudito/marxista que queria fabricar sua biblioteca sozinho?

Era naqueles longínquos tempos em que os marxistas pensavam poder construir tudo por si mesmos: a economia, a história, a filosofia, a psicologia, a linguística, a literatura, a sociologia, a arte... e as bibliotecas.

As dificuldades tinham começado com a confusão entre parafuso, rosca e porca. Todos sabem, entretanto, que o sistema de base genérico-sexual da tecnologia elementar implica, como princípio estrutural, que as roscas e as porcas se casam. Mas reinava a esse respeito uma estranha confusão no marxismo: assim o velho marxista tinha absoluta convicção de estar equipado de parafusos celibatários marxistas, quando na verdade não dispunha senão de roscas... sem porcas.

E toda vez que ele se punha a trabalhar, era a mesma coisa: ele juntava duas peças de madeira, cada uma com um buraco e girava, girava, girava... no vazio, sem nenhum resultado, de forma que sua construção estava sempre se desfazendo.

Chegou gente de todo tipo, com toda espécie de porca, cada um lhe dizendo: 'olha isto! Isto tem talvez algo a ver com o que você está fazendo, não?' (com efeito, havia toda uma série de porcas: porcas fenomenológicas, estruturalistas, hermenêuticas, existenciais, discursivas, linguísticas, psicanalíticas, epistemológicas, desconstrutivistas, feministas, pós-modernas, etc...).

Durante muito tempo, o velho marxista lhes respondia: 'deixem-me tranquilo, deixem-me fazer meu trabalho, sem me complicar ainda mais as coisas com suas porcas!'. Mas agora nenhum marxista (ao menos nenhum marxista universitário que se preze) daria uma resposta parecida: hoje o marxismo procura casar-se, ou contrair relações extraconjugais... (PÊCHEUX, 1990, p.16).

Ao ler essa história, desejamos que a discussão epistemológica da Educação Física e, portanto, os estudiosos que se ocupam dela, não perpetuem a postura do velho marxista ao rejeitar as porcas e que, portanto, os estudiosos da área, mesmo com suas diferentes formas de pensar não se vejam como inimigos, mas como adversários, possibilitando, dessa maneira, maiores avanços para a área.

6 REFERÊNCIAS

ALBERTO A. A. D.; LOBATO, A. C. L. Formação em educação física: análise crítica do projeto pedagógico do curso de licenciatura da Universidade Federal do Amapá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007. GT6. Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/187.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

ALMEIDA, F. Q; VAZ. A. F. Política e epistemologia no CBCE. Resenha do livro "Leituras da natureza científica do CBCE". **Movimento** (Porto Alegre), v. 13, p. 221-230, 2007.

ALMEIDA, F. Q; VAZ. A. F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03 p. 11-29, jul./set. de 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12485>. Acesso em: 8 jul. 2012.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out/dez de 2012. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/ Movimento/article/view/27727>. Acesso em: 10. Jan. 2013.

ANDERÁOS, M. Estudo das propostas de formação profissional desenvolvida pela Faculdade de Educação Física de Santo André. 1998. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code =vtls000135756>. Acesso em: 12 set. 2012.

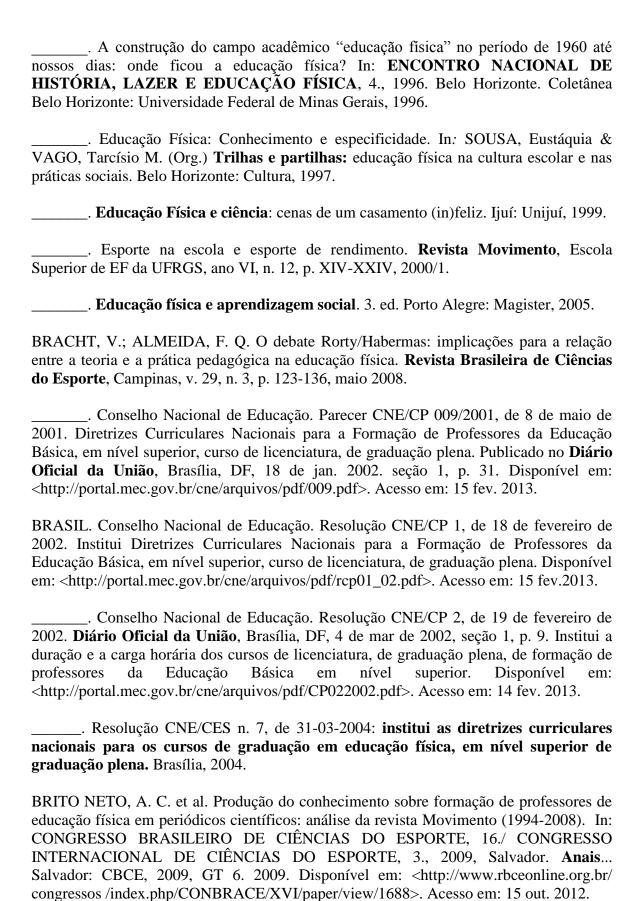
APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, M. G. S. Para onde vai a educação física: formação, identidade e capacitação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: CBCE, 2005. GT Formação profissional e mundo do trabalho. Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/187. pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

ARAÚJO, I. L. Por uma concepção semântico-pragmática da linguagem: estudos da linguagem. **ReVEL**, v. 5, n. 8, mar. de 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_por_uma_concepcao_semantico_pragmatica_da_linguagem.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

ÁVILA, A. B.; MULLER, H. V. O.; ORTIGARA, V. Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007, GT Epistemologia Mesa Especial. Disponível em:http://www.cbce.org.br/cd/resumos/117.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

- ÁVILA, A. B. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BAGGIO, I. C.; BAECKER, I. M. A prática curricular do CEFD/UFSM e as competências para a promoção da autonomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001. Caxambu. **Anais**... Caxambu: CBCE, 2001. 1 CD-ROM, GT5.
- BENITES, L. C. et al. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000200009>. Acesso em: 20 out. 2012.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.
- _____. Educação Física: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BIRK, M. Interesses e disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física**: a construção do saber docente. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação/UFMG, 1995.
- BOSSLE, C. B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: uma revisão dos estudos sobre currículo de formação superior em educação física. In: CONGRESSO **BRASILEIRO** DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17./ **CONGRESSO** INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: CBCE, 2011. CD-ROM, GT6. Disponível http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/367 5>. Acesso em: 14 out. 2012.
- BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRACHT, V. Mas, Afinal, o que estamos perguntando com a pergunta o que é educação física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-8, 1995.



CAMPOS, M. A. A. **Histórias entrelaçadas**: presença da dança na Escola de Educação Física da UFMG (1952-1977). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade

Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG: 2007.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANEN, A. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2008.

CAPARROZ, F. E. A educação física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. v. 1.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, W. C.; ALMEIDA, P. A. C. A Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Fluminense: uma trajetória de enfrentamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. Anais... Salvador: CBCE, 2009, GT 6. 2009.Disponívelem:http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1533>. Acesso em: 14 out. 2012.

COELHO, E. F. et al. Formação de professores de educação física: limites e possibilidades no contexto atual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: CBCE, 2005. GT. Formação profissional e mundo do trabalho Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/187.pdf> Acesso em: 13 out. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau).

COSTA. L. P. Uma questão ainda sem resposta: o que é educação física? **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, 1996.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

 Educação 1	Física e	Cultura.	Revista	Corpocons	sciência.	Santo	André, n	. 1,	1998a.
3				1			ŕ	ĺ	

_____. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física, **Revista da Educação Física**/UEM, v. 9.n. 1, p. 11-115, 1998b.

. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. In: . Cultura: educação física e futebol. 2ed. rev. e ampliada. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
DARIDO, S. C. Educação física e o conceito de cultura . Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
Educação Física na escola : questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura . Belo Horizonte: UFMG, 1996.
DUROZOI, G. R. A. Dicionário de filosofia . Campinas: Papirus, 1996.
FARIA Jr., A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos da educação física . Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 11-33.
Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). Educação física &esportes : perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 227-238.
Educação física: globalização e profissionalização - uma crítica à perspectiva neoliberal. Motrivivência , v. 9, n. 10, p. 44-60, 1997.
FENSTERSEIFER, P. E. A educação física na crise da modernidade . 1999. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1999.
Atividade epistemológica e educação física. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). Epistemologia, saberes e práticas da educação física . João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.
Giros epistemológicos: o giro hermenêutico In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, 2. Recife. Anais Recife: CBCE, 2007, GT Epistemologia. Mesa especial. Obisponível http://www.cbce.org.br/cd/mesas/GTT%204%20Epistemologia%20MESA%20REDON DA%202%20Paulo%20Fenstenseifer.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.
Educação física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. Anais Salvador: CBCE, 2007, GT Epistemologia. Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewPaper/359 >. Acesso em: 14 out. 2013. 2007

Educação física: atividade epistemológica e objetivismo. filosofia e educação (on-line). Revista Digital do Paideia , v. 3, p. 2173, 2010. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2173 >. Acesso em: 23 out. 2012.
FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro : teoria e prática da educação física. São Paulo, SP: Scipione, 1989.
FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociais no processo de formação docente em educação física. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
GADOTTI, M. Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1981.
GAMBOA, S. S. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. Anais Salvador: CBCE, 2009, GT Epistemologia Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20L INGUÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf>. Acesso em: 14 out.2012.
Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. Anais CBCE, 2010. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2685/1135 >. Acesso em: 14 out. 2012.
GAYA, A C. A. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa : uma abordagem epistemológica. 1994ª. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade do Porto, Porto, 1994a.
Mas afinal, o que é educação física. Movimento , Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1994b. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/ Movimento/article/view/2012>. Acesso em: 2 out. 2013.
GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista : a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.
O que é educação física: A volta ao que parece simples. Movimento , Porto Alegre, v. II, p. 15-17, 1995.

____.Virada linguística: um verbete. 2007. Disponível em: http://ghiraldelli.wordpress.com/?s=virada+ling%C3%BC%C3%ADstica. Acesso em: 20 out. 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONZALEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em educação física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan./abr. de 2004.

GRECO, P. J.; BENDA, R (Org.). **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico, Belo Horizonte: Editora Universitária. UFMG. 1998.

GUNTHER, M. C. C. et al. Formação profissional e campo de trabalho no interior do CBCE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu. **Anais**... Caxambu: CBCE, 2003.1 CD-ROM, GT5.

HILDEBRANDT, R. LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da educação física escolar (mesaredonda). RBCE: **anais** CBCE. n. 6, 1989.

 . Educação física: ensino e Mudanças. Ijuí: ed. Unijuí, 1991.
. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. Tradução de Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008. 384 p.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al., 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, H. L. A. **Pensamento epistemológico da educação física brasileira**: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, p. 95-102, 2000.

LOVISOLO, H. Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

_____. Mas, afinal, o que é a E F.? A favor da mediação e contra os radicalismos. **Movimento**, Porto Alegre, v. ano 2, n. 2, p. XVII-XXIV, 1995b.

______. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3. n. 2, p. 51-72, dez. 1996.

MARINHO, I. P. **Educação física**: estatísticas. Rio de Janeiro: DEF/MES, 1940.

______. Subsídios para a história da capoeiragem no Brasil. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 9, p. 81-102, jan./jun. 1956a.

______. Contribuição para a história do futebol no Brasil. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, ano 9, n.10, p.41-45, jul./dez. 1956b.

______. Discurso de posse de cátedra de história e organização da educação Física e desportos. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p.127-145, 1958.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo... e mente. São Paulo: Papirus, 1983.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo... e mente. São Paulo: Papirus, ed. 15, 2001.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na educação física nos anos 90. **Arquivos em Movimentos**, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais. 15. ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2006.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. O que é educação física? Uma abordagem curricular. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, 1996.

MUNIZ, N. L; RESESENDE, H. G; SOARES, A. J G. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus,** Rev. Ed. Fís. Desp., v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em: http://boletimef.org/biblioteca/2384/Influencias-do-pensamento-pedagogico-renovador-da-Educacao-Fisica. Acesso em: 23 mar. 2012.

NÓBREGA, T. P et al. Educação física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 173-185, jan. 2003.

OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: os movimentos dos sentidos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J. M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cad. Educ. FaE/UFPe1**, Pelotas, n. 13, p. 7-18, ago./dez. 1999. PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAIVA, F. S. L. de et al. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/ article/view/170/ 1483>. Acesso em: 15 set. 2012.
- PAIVA, F. S. L. et al. Licenciatura em educação física: uma proposta para o Cefd/Ufes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Rio Grande do Sul. **Anais**... Porto Alegre: CBCE, 2005. GT Formação profissional e mundo do trabalho. Disponível em: http://www.cbce.org.br/br/anais/conbrace2005.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.
- PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar" **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.
- PARASKEVA, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações. In: ______. (Org.). **Educação e poder**: abordagens críticas e pós-estruturais. Porto: Edições Pedago. 2008. p. 135-168.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PEREIRA, E. L. A formação de educadores na escola superior de educação física de Goiás: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001. Caxambu. **Anais**... Caxambu: CBCE, 2001. 1 CD-ROM, GT5.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; Ghedin, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PRUDENTE, P. L. G. O currículo do curso de educação física: embates em torno da formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife/Olinda. **Anais**... Recife/Olinda: CBCE, 2007. 1 CD ROM.
- REIS, M. C. da C. **A identidade acadêmico cientifica da educação física**: uma investigação. Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física / Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- SACRISTAN, J. G. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- SANTIN, S. A respeito de comentários. **Movimento**, Porto Alegre, p. IX-XIV, 1995.

- SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.
- SÉRGIO, M. Educação física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papirus, 1989.
- SILVA, D. L. Análise do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOARES, C. L. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p.125-147, set./dez. 2003.
- SOUZA, F. J.; SOUZA NETO S. A Revista Brasileira de Ciência do Esporte e a formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001. Caxambu. **Anais**... Caxambu: CBCE, 2001. 1 CD-ROM, GT5.
- SOUZA NETO, S. et al. Professores, formados e egressos: a avaliação dos cursos de bacharelado e licenciatura em educação física da Unesp/RC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001. Caxambu. Anais... Caxambu: CBCE, 2001. 1 CD-ROM, GT5.
- SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004.
- TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. A formação do profissional da educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- _____. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, p. 95-133. Jan./Jun. 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5726>. Acesso em: 14 dez. 2013.

- TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas afinal, o que é educação física?. **Movimento**, Porto Alegre, 1995. Disponível em:http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2013>. Acesso em: 10 out. 2012.
- TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. O. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Filosofia e Educação** (*on-line*), ISSN 1984-9605. Revista Digital do Paideia, v. 2, n. 2, out.2010, mar. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2165>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- TANI, G; et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.
- TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, 1996.
- TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ RevEducFis z/ article/view/5022>. Acesso em: 22 set. 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINA S GERAIS. Projeto pedagógico de licenciatura, graduação plena, educação física. Belo Horizonte, UFMG, 2005.
- VELOSO, E. L. Educação Física e epistemologia: a cientificidade como uma dimensão cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE,2., 2007, Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007, GT Epistemologia. Disponível em http://www.cbce.org.br/cd/resumos/122.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.
- WACHS, F. et al. Grades da ESEF/UFRGS: cinco pontos de tensão em 70 anos de alterações curriculares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17./ Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 4., 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: CBCE, 2011. 1 CD-ROM, GT6. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressosindex.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3705 >. Acesso em: 14 out. 2012.

ANEXOS

ANEXO A-DISCIPLINAS EXCLUÍDAS DA GRADE CURRICULAR

ANEXO 7 - ATIVIDADES ACADÊMICAS EXCLUÍDAS DO CURSO DE - EDUCAÇÃO FÍSICA VERSÃO ------

Código	Nomenclatura	Período	Natureza	C.H.Total	Créditos
F1006	Ritmo e Movimento			20	4
F1009	Medidas e Avaliação em Educação Física			60	5
EFI010	Introdução à Pesquisa			20	2
EFI011	Desenvolvimento Motor			30	3
EFI017	Introdução à Coreografia			30	4
ESP007	Ginástica Rítmica Desportiva II			15	2
ESP008	Natação II		-	25	3
ESP045	Atletismo: Corridas e Marchas			10	2
EFI002	Fisiologia do Exercício II			30	3
ESP009	Pedagogia do Esporte			30	2
ESP010	Futebol de Salão I			30	4
ESP011	Handebol I			30	4
ESP046	Atletismo: Saltos			10	2
ESP018	Métodos e Processos de Treinamentos		1	35	4
ESP021	Didática do Esporte		1	45	3
ESP022	Ginástica Olímpica II		1	15	3
ESP115	Organização e Administração da Educação Física			45	3
EFI020	Estágio Interdisciplinar de Licenciatura * *			15	3
ESP025	Estágio Interdisciplinar de Bacharelado		1	10	3
ESP042	Biomecânica			45	4
ESP043	Seminário de Monografia I			45	3
MTE604	Prática de Ensino de Educação Física* *		1	60	8
PATE A A	Carga de optativa			-	10
Enterin	Carga de optativa			-	6
EFI021	Estágio de Licenciatura * *			60	16
ESP027	Estágio de Bacharelado			60	16
ESP044	Seminário de Monografia II			45	3
	Carga de optativa			1 40	21
EFI021	Estágio de Licenciatura * *		1	60	16

Fonte: Documentos do colegiado de curso de licenciatura em Educação Física.

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA, VERSÃO 2008/1

Período	N° de	Código	Denominação	Créditos	Carga	 ι	Natureza	
	Ordem					Teórica		ł
10.	1	EEF 021	Formação e	3	45	45	0	OB
			Atuação em Educação Física				Ü	02
	2	EFI 041	História e Educação Física	3	45	45	0	ОВ
	3	EFI 042	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	3	45	30	15	ОВ
	4	ESP 054	Antropologia e Educação Física	2	30	30	0	ОВ
	5	ESP 055	Ginástica	3	45	30	15	OB
	6	MOF 032	Anatomia Humana Aplicada a Educ. Física	6	90	30	60	OB
			Carga Optativa - Grupos	1	15			GR
20.	1	BIQ 041	Bioquímica Aplicada à Educ. Física	6	90	60	30	ОВ
	2	CAE 001	Sociologia da Educação	4	60	60	0	ОВ
	3	CAE 002	Psicologia da Educ. Aprendizag. e Ensino	4	60	60	0	ОВ
	4	EFI 043	Filosofia e Educação Física	3	45	45	0	ОВ
	5	EFI 044	Danças	3	45	30	15	OB
	6	EFI 045	Seminário de Pesquisa I	2	30	0	30	ОВ
	7	ESP 057	Teoria e Prática	4	60	30	30	OB

			dos Esportes					
		•	Carga Optativa - Grupos	2	30			GR
Зо.	1	EFI 046	Educação Física e Lazer	3	45	30	15	ОВ
	2	EFI 047	Educação Física, Infância e Juventude	2	30	15	15	ОВ
	3	EFI 048	Educação Física e Velhice	2	30	15	15	ОВ
	4	EFI 049	Cinesiologia	3	45	45	0	OB
	5		Psicologia das Ativ. Físicas e do Esporte	2	30	30	0	ОВ
	6	ESP 059	Teoria do Treinamento	3	45	30	15	ОВ
	7	ESP 060	Teoria da Atividade Física Adaptada	2	30	30	0	ОВ
	8	FIB 018	Fisiologia e Biofísica Aplicada à Ed. Física	8	120	100	20	ОВ
			Carga Optativa - Grupos	1	15			GR
			r					1
1 0.	1	ADE003	Política Educacional	4	60	60	0	ОВ
	2	EFI050	Ensino de Educ. Fis. na Educ. Infantil	3	45	30	15	ОВ
	3	EFI 051	Comportamento Motor	3	45	45	0	OB
	4	EFI 052	Fisiologia do Exercício	3	45	45	0	ОВ
	7	ESP 061	Capoeira	2	30	30	0	OB
	8	ESP 062	Lutas	2	30	30	0	OB
	9	ESP 063	Seminário de Pesquisa II	2	30	30	0	ОВ
	10	MTE101	Didática de Licenciatura	4	60	60	0	ОВ
			Carga Optativa - Grupos	2	30			GR

3	EFI 054	Ensino de Ed. Fis. no Ens. Fund. e Médio	3	45	30	15	ОВ
4	EFI 055	Educação Física, Corpo e Cultura	2	30	30	0	ОВ
5	EFI 056	Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	2	30	30	0	OB
8	ESP 066	Atividade Física e Saúde	2	30	30	0	ОВ
9	ESP 067	Ensino de Ginástica Artística	2	30	30	0	ОВ
10	ESP 068	Ensino de Voleibol	2	30	30	0	OB
11	ESP 069	Ensino de Futebol	2	30	30	0	ОВ
		Carga Optativa - Grupos	10	150			GR
2	EFI 057	Ensino de Danças Brasileiras	2	30	30	0	ОВ
4	ESP 071	Ensino de Futsal	2	30	30	0	OB
5	ESP 072	Ensino de Atletismo	2	30	30	0	ОВ
6	ESP 073	Ensino de Ginástica Rítmica	2	30	30	0	ОВ
9	MTE 199	Análise Prática Estágio e Educ. Física I	13	195	60	135	ОВ
		Carga Optativa - Grupos	6	90			GR
I ₂	PPT 0.70	.	2	lac	20	I.o.	OD
2	EFI 058	Ensino de Danças Contemporâneas		30	30	0	OB
4	EFI 073	Analise da Prat. e Estagio em Ed. Fis. II	13	195	60	135	ОВ
5	ESP 076	Ensino de Handebol	2	30	30	0	ОВ

	6	ESP 077	Ensino de Basquetebol	2	30	30	0	ОВ
	7	ESP 078	Ensino de Lutas	2	30	30	0	OB
	8	ESP 079	Ensino de Natação	2	30	30	0	ОВ
	9	ESP 080	Seminário de Orientação de TCC I	1	15	15	0	ОВ
			Carga Optativa - Grupos	3	45			GR
	3	ESP082	Seminário de Orientação de TCC II	1	15	15	0	ОВ
	4	MTE208	Análise da Prática e Estágio Ed. Física III	13	195	60	135	ОВ
			Carga Optativa - Grupos	10	150			GR
	ı	Γ			Ī	1		ı
Disciplinas Optativas /	1	EEF 014	Aprendizagem à Distância I	1	15	15	0	G1
Optativas Complementares	2	EEF 015	Aprendizagem à Distância II	1	15	15	0	G1
/ Optativas Direcionadas / Grupos de Optativas		EEF 026	Tópicos em Educação Física e Esportes A		30	30	0	G2
Optativas	4	EEF 027	Tópicos em Educação Física e EsportesB		45	45	0	G2
	5	EEF 028	Tópicos em Educação Física e Esportes C		60	60	0	G2
	6	EEF 029	Tópicos em Educação Física e EsportesD		75	75	0	G2
	7	EEF030	Tópicos em Educação Física e Esportes E		90	90	0	G2
	8	EEF 031	Tópicos em Educação Física e Esportes F		15	15	0	G2
	9	EEF 032	Iniciação à Docência I	2	30	30	0	G1
	10	EEF 033	Iniciação à	2	30	30	0	G1

		Docência II					
11	EEF 034	Iniciação à Pesquisa I	2	30	30	0	G1
12	EEF 035	Iniciação à Pesquisa II	2	30	30	0	G1
13	EEF 036	Iniciação à Extensão I	2	30	30	0	G1
14	EEF 037	Iniciação à Extensão II	2	30	30	0	G1
15	EEF 038	Atividades de Aprimoramento Discente	2	30	30	0	G1
16	EEF 039	Atividades de Aprimoramento Discente II	2	30	30	0	G1
17	EEF 040	Participação em Eventos Artísticos I	2	30	30	0	G1
18	EEF 041	Participação em Eventos Artísticos II	2	30	30	0	G1
19	EEF 042	Participação em Eventos I	2	30	30	0	G1
20	EEF 043	Participação em Eventos II	2	30	30	0	G1
21		Seminário de Pesquisa III	2	30	30	0	G2
22	EFI 023	Lazer, Ludicidade e Educação Física	7	105	45	60	G2
23	EFI 027	Dança Folclórica II	4	60	30	30	G2
25	EFI 061	Conteúdo Afetivo e Social da Educação Física		45	30	15	G2
26	EFI 062	Educação Física e Saúde	3	45	30	15	G2
27	EFI 063	Lazer e Cultura	3	45	30	15	G2
28		Lazer e Educação	3	45	30	15	G2
29	EFI 065	Lazer e Grupos Sociais	3	45	30	15	G2
30	EFI 066	Lazer e Sociedade	3	45	30	15	G2

31	EFI 067	Lazer e Terceira Idade	3	45	30	15	G2
32	EFI 068	Lazer, Meio Ambiente e Esportes na Natureza		45	30	15	G2
33	EFI 069	Organização e Administração do Esporte	3	45	30	15	G2
34	EFI 070	Políticas de Lazer	3	45	30	15	G2
35	EFI 071	Princ. Fisio. da Ativ. Fís. com Cria. eAdolesc.	3	45	30	15	G2
36	EFI 072	Tópicos Especiais em Lazer	2	30	30	0	G2
37	ESP 018	Métodos e Processos de Treinamentos	4	60	35	25	G2
38	ESP 038	Tênis	4	60	15	45	G2
39	FAE480	Tópicos de ensino A	1	15	15	0	G2
40	FAE481	Tópicos de ensino B	2	30	30	0	G2
41	FAE482	Tópicos de ensino C	3	45	45	0	G2
42	FAE483	Tópicos de ensino D		60	60	0	G2
60	MOF 001	Citologia e Histologia Geral	5	75	15	60	G2

Fonte: Documentos extraídos do site da instituição. Disponível em https://www2.ufmg.br/educacaofisica/educacaofisica/COLGEF/O-Curso/LicenciaturaLicenciado-em-Educacao-Fisica/Matriz-Curricular. Acesso em: 1. jan. 2013.